

Vliv rodinného prostředí na motivaci žáků k učení

Jana Pekárková, DiS.

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Pekárková, DiS.**
Osobní číslo: **H13188**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv rodinného prostředí na motivaci žáků k učení**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinného prostředí, motivace, učení a pozice sociálního pedagoga ve vztahu k motivaci žáků.
Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkové metody.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2. Praha: SPN, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**

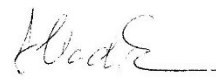
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10. 7. 2017

.....
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vlivem rodinného prostředí na motivaci žáků k učení. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část charakterizuje základní pojmy související s tématem práce. Nejprve se zabývá pojmem rodina, specifikuje typy, funkce rodiny, rodičovský styl. Dále popisuje motivaci z obecného hlediska. V samostatné kapitole blíže popisuje motivaci k učení. Zabývá se zdroji motivace k učení, členěním dle různých autorů a pohledem na motivaci k učení z hlediska autodeterminační teorie. Věnuje se problematice odměn a trestů a jejich vlivu na motivaci k učení. Vymezuje starší školní věk, který je určující pro výzkumný vzorek. Cílem bakalářské práce je zjistit vliv vybraných proměnných z rodinného prostředí na převažující typ motivace žáků k učení. Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno mezi žáky 6. – 8. tříd vybrané základní školy ve Zlíně. V závěru výzkumné části byly shrnuty zjištěné skutečnosti, vyhodnoceny hypotézy a uvedena doporučení pro praxi.

Klíčová slova:

Rodina, rodinné prostředí, motivace, motivace k učení, odměny, tresty, autodeterminační teorie, škola, starší školní věk

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the influence of a family environment on pupils' motivation to learn. The thesis consists of two parts. Theoretical part aims to describe fundamental terms related to the subject of the thesis. First, it deals with the family as a concept, specifying the types of families, their functions and also the styles of parenting. Furthermore, this part describes motivation in general terms. In secluded chapter, there's extensional description of the motivation to learn, such as its sources, different points of view from various authors and the aspect of self-determination theory of said motivation. It also follows the influence of rewards and punishments in motivation to learn. Another chapter specifies the older school-age, which is pivotal for the research sample. The thesis' objective is to detect the influence of selected variables from a family environment on the prevalent type of pupils' motivation to learn. Practitcal part of this theses presents the outcomes of a questionnaire

survey, which was carried out with the pupils attending the 6th to 8th grade in a chosen primary school located in Zlin. The conclusion part of this thesis contains a summary of found facts from the survey, evaluation of the hypotheses and also various recommendations for the general use.

Key words:

family, family environment, motivation, motivation to learn, rewards, punishments, self-determination theory, school, older school-age

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Jitce Vaculíkové, Ph. D. za odborné vedení, podnětné připomínky a čas, který věnovala vedení mé bakalářské práce.

Zároveň děkuji všem pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili uskutečnit výzkum na vybrané základní škole a žákům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Motto: Ve školách cokoli se dělá, ať slouží a napomáhá budoucímu životu.

Jan Amos Komenský

Prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 RODINA.....	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	13
1.2 TYPY A FUNKCE RODINY	14
1.3 SOUČASNÁ RODINA	16
1.4 RODIČOVSKÝ STYL.....	18
2 MOTIVACE.....	20
2.1 VYMEZENÍ POJMU.....	20
2.2 POTŘEBY	21
3 MOTIVACE K UČENÍ.....	23
3.1 ZDROJE MOTIVACE K UČENÍ.....	26
3.1.1 KOGNITIVNÍ POTŘEBY	26
3.1.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY	26
3.1.3 VÝKONOVÉ POTŘEBY	27
3.2 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE	28
3.3 ODMĚNY A TRESTY.....	30
3.3.1 ODMĚNY	30
3.3.2 TRESTY.....	31
4 RODINA A ŠKOLA.....	32
5 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	34
5.1 VYMEZENÍ OBDOBÍ.....	34
5.1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH DOVEDNOSTÍ A ZÁJMŮ	35
5.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	35
5.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	35
5.1.4 VZTAH KE ŠKOLE	36
5.1.5 VZTAH S VRSTEVNÍKY	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
6.1 VÝZKUMNÝ CÍL	39
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	39
6.3 OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH.....	40
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VOLBA VÝBĚRU	45
6.5 VÝZKUMNÉ TECHNIKY A METODY	45
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	47
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	75
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	82
SEZNAM TABULEK.....	83
SEZNAM GRAFŮ	84

ÚVOD

Pedagogové na základních školách mají při své práci možnost porovnat různé postoje žáků k učení. Setkávají se s dětmi, které jsou ve škole aktivní, zapojují se do práce se třídou, připravují si dobrovolné úkoly. Nemají problém s přípravou na vyučování, zažívají většinou úspěch a jejich prospěch je výborný. U těchto dětí se projevuje zájem o učení. Jsou cílevědomé a chtějí samy od sebe něčeho dosáhnout. Ve třídách se učitelé setkávají i s dětmi, které mají odlišný přístup. Jsou pasivní, často nesoustředěné, nemají zájem o probíranou látku. V hodinách se nudí, snaží se zabavit jinou, nevhodnou aktivitou. Domácí přípravě na vyučování se věnují nedostatečně nebo vůbec. To se odráží v jejich práci ve škole. Někdy se projevuje i neochota plnit zadané úkoly, odmítají se zapojit do práce se třídou. Je nutné neustále pobízení k práci. Nemusí se přitom jednat o děti se specifickými poruchami učení nebo chování. Těmto dětem chybí motivace, která je pro učení nezbytná. Nemají potřebu, zájem pracovat, stanovený cíl, ambice. Nejsou ctizádstivé ani cílevědomé. S takovými žáky mají pedagogové spoustu práce. Každý dítě by mělo vědět, proč určitou práci dělá a k čemu mu to bude dobré. V naší práci se zaměříme na oblast motivace k učení z pohledu rodinného prostředí. Jakou roli hraje rodinné prostředí v motivaci k učení žáků 2. stupně základních škol?

Rodinné prostředí je místo, které má významný vliv na výchovu a vývoj dítěte ve všech oblastech. S učením se dítě setkává již od narození. Přejímá nové znalosti a dovednosti z okolí, ve kterém se nachází. Jsou to právě rodiče, kteří mu zprostředkovávají nové podněty. Jak dítě roste, vnímá vzorce chování svých rodičů, jejich životní cíle a hodnoty. Přístup rodičů k výchově a posléze ke vzdělávání významně ovlivňuje postoje dětí ke školní práci do budoucna. V prvních letech života jsou rodiče pro své děti prvními učiteli, příkladem, podle kterého se děti řídí. Přejímají jejich normy, životní hodnoty, životní cíle, vztah k druhým lidem a v neposlední řadě i ke vzdělání. Je nutné, aby byli pro děti vzorem a poskytovali jim správný příklad. Podporovat je ve školní práci, ocenit i pouhou snahu, podněcovat v nich touhu po vzdělání. Vztah rodičů ke škole významně ovlivňuje práci dětí ve škole. Rodiče mají možnost motivovat dítě k výkonu ve škole, pomáhají utvářet vztah dítěte ke vzdělání. Vyvolat u dítěte pocit, že chce něčeho dosáhnout, aby bylo úspěšné. Bohužel mohou také svým přístupem u dítěte vyvolat negativní postoj ke škole a ke vzdělání všeobecně. Ve školách se setkáváme s dětmi, které zažívají školní neúspěch. Příčin může být mnoho. Může se jednat o nezájem rodičů o práci dítěte ve škole, školní prospěch, nedostatečně podnětné prostředí ale také neúměrné nároky na dítě. Jedná se o stále aktuální

téma, kterým je třeba se zabývat. Tématu motivace ve školním prostředí se věnují Isabella Pavelková a Vladimír Hrabal. Jsou autory dotazníků, které měří školní výkonovou motivaci žáků. Autoři Irena Lokšová a Josef Lokša se zabývají možnostmi zlepšení motivace k učení a doporučují vhodná cvičení pro rozvoj pozornosti a motivace. Problematiku školní úspěšnosti z psychologického hlediska mapují Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová, kteří sestavili Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti. Ten se často využívá při vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. Motivaci k učení dle autodeterminační teorie uvádí Deci a Ryan. Při sestavování druhé části dotazníku, která zjišťuje u žáků motivaci k učení, jsme vycházeli z Dotazníku subjektivního pojetí učení v předmětu Metodologie pedagogického výzkumu autorek Mgr. Karly Hrbáčkové, Ph.D. a Mgr. Elišky Suchánkové, Ph.D., který měří motivaci k učení z pohledu autodeterminační teorie.

Hlavním výzkumným problémem naší práce bude prozkoumat oblast motivace k učení u žáků staršího školního věku v souvislosti s rodinným prostředím.

Cílem bakalářské práce bude zjistit, jak ovlivňuje u žáků staršího školního věku motivaci k učení rodinné prostředí, ve kterém žijí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

1.1 Vymezení pojmu

V první kapitole se budeme věnovat vymezení pojmu rodina, funkci a typům rodiny, rodičovským stylům a vztahu rodina a škola. Tématu rodiny se věnuje spousta psychologů, pedagogů nebo sociologů. Setkáváme se s různými teoretickými vymezeními.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 248) uvádí definici rodiny z pohledu pedagogiky jako té nejstarší společenské instituce. Naplňuje zejména socializační, ekonomické, sexuálně-regulační a reprodukční funkce. Formuje citově založené prostředí, ve kterém utváří mezilidské vztahy, hodnoty, postoje a celkově životní styl jedince.

Psychologický pohled nabízí Langmeier a Matějček (2011, s. 139), kteří zdůrazňují podstatný význam rodiny pro vývoj dítěte do budoucna. Členové rodiny dávají dítěti potřebné citové, morální a intelektuální zázemí.

Rodinné prostředí se podstatně podílí na psychickém, tělesném, sociálním vývoji dítěte a formuje jeho životní styl. Mnohé sociologické výzkumy potvrdily, že postoj ke vzdělání a škole utváří sociokulturní status rodiny, a to zejména dosažená úroveň vzdělání rodičů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 249)

Rodinu tvoří lidé, kteří jsou spojeni citovými vazbami, sdílejí společné zážitky, mají za sebou určitou historii a do budoucna počítají s tím, že se jejich cesty nerozejdou. Může se jednat o rodinu úplnou, neúplnou či náhradní. (Kramer, 1980 cit. podle Sobotková, 2001, s. 22)

Známý sociolog prof. PhDr. Ivo Možný, CSc., který se věnoval sociologii rodiny, uvádí následující definici: „Rodina je dnes vnímána současně v řádu světa ji obklopujícího jako instituce racionální, pragmaticky, funkčně vertikálně hierarchizovaná a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality.“ (Možný, 1990 cit. podle Sobotková, 2001, s. 22)

Z pohledu sociologie rodina vytváří prostor, který poskytuje svým členům ochranu před okolním světem a zachovává si přitom svou vnitřní strukturu i přes vliv okolí (Možný, 2002, s. 3).

Dle Možného se potřebuje člověk z důvodu přežití včlenit do systému společnosti a k tomu mu napomáhá vytvoření pevných vazeb, které představují rodinu. Ta mu zajistí nejen reprodukční funkci ale také zdárné zařazení do společnosti. (2002, s. 99)

Význam rodiny je nevyvratitelný. Plní důležitou roli v životě každého člověka již od narození. Ovlivňuje psychický a sociální vývoj jedince. Předává dítěti normy a hodnoty chování. Mělo by to být místo, které je pro něj zárukou bezpečí, spokojenosti, harmonie a kam se rádo vrací. Právě takové rodinné prostředí poskytuje dítěti spoustu podnětů, je pro něj zdrojem znalostí, zkušeností, vzorem společensky přijatelného chování a v neposlední řadě má vliv na vztah ke škole a motivaci ke vzdělávání.

1.2 Typy a funkce rodiny

Fontana (2003, s. 36 – 37) rozlišuje následující typy rodin:

- užší – skládá se z příbuzných prvního stupně (rodiče a děti)
- širší – skládá se z příbuzných druhého a třetího stupně (prarodiče, strýci, tety, bratřenci, sestřenice)

Kraus (2014, s. 80) definuje tyto typy rodin:

- nukleární neboli jaderná – tvoří ji rodiče a děti
- rozšířená neboli velká – tvoří ji rodiče, děti a další blízcí příbuzní (např. prarodiče, strýc, teta,...)
- orientační – rodina, kde jedinec vyrůstá jako dítě
- prokreační – rodina, kterou si jedinec založí

Pro zdárný sociální vývoj dítěte je důležitý vynikající vztah mezi rodiči a dítětem (Fontana, 2003, s. 25). Pokud je dítě vychovááno v lásce a porozumění, vytvoří si pozitivní a přijatelný postoj k druhým lidem.

Dunovský (1986, s. 9) uvádí funkci rodiny:

- biologicko-reprodukční
- ekonomicko-zabezpečovací
- emocionální (neboli kulturně-psychologickou)
- socializačně-výchovnou – tu považuje za nepostradatelnou pro existenci rodiny

K narušení biologicko-reprodukční funkce dochází z různých příčin. Buď v rodině nejsou děti nebo jsou postižené. Dalším důvodem je také nezodpovědné rození dětí do nevhodných životních podmínek. Tato funkce rodiny úzce souvisí s funkcí ekonomicko-zabezpečovací. S vyšším počtem dětí v rodině se snižuje životní standard. Neschopnost nebo neochota rodičů pracovat narušuje ekonomicko-zabezpečovací funkci rodiny. Emocionální funkce

zajišťuje dítěti pohodu a klid v rodině. Je velmi důležitá pro pocit bezpečnosti, zázemí, spokojenosti a jistoty. Za nejdůležitější je možno považovat funkci socializačně-výchovnou. (Dunovský, 1986, s. 13 – 16)

Rodina má na dítě obrovský vliv. Poskytuje mu možnost se rozvíjet, získávat nové zkušenosti, napomáhá socializaci a začlenění do společnosti. Nezájmem rodičů dítě velmi trpí a odráží se to také na školních výsledcích.

Dle Krause (2014, s. 80) je pro zdárný proces socializace jedince důležité, jak rodina naplňuje nezbytné funkce. Podle toho vymezuje rodinu:

- funkční – plní dostatečně všechny požadované funkce
- dysfunkční – některé funkce nejsou naplňovány, ale fungování rodiny to nijak neovlivňuje
- afunkční – rodina neplní své funkce, je narušená a to významně narušuje proces socializace dítěte

V současné době plní rodina tyto funkce:

- a) Biologicko-reprodukční – pro optimální fungování společnosti je nutný stabilní reprodukční přírůstek. Bohužel dítě je v současnosti chápáno jako překážka v profesním růstu. To má za následek úbytek dětí, kdy si lidé pořizují jedno dítě nebo rodičovství odkládají.
- b) Sociálně-ekonomickou – tím, že členové rodiny pracují, odvádějí daně, vystupují jako spotřebitelé, rodina významně přispívá k rozvoji ekonomiky společnosti. Narušení této funkce má za následek zhoršení hmotného zabezpečení rodin. Proto je nezbytné předcházet nezaměstnanosti a zároveň podporovat ekonomickou samostatnost rodin.
- c) Ochrannou – dříve tuto funkci z velké části plnil stát, nyní se rodiny musí více zapojit do plnění zaopatřovací a pečovatelské funkce.
- d) Socializačně-výchovnou funkci – spočívá ve výchově, osvojení si požadovaných norem chování, přípravě dítěte na život ve společnosti.

Rodiče často nezvládají tuto funkci, dopouští se chyb z důvodu nevhodného stylu výchovy. Ať už se jedná o liberální přístup, kdy si dítě může vše dovolit, rozmazlování, prosazování perfekcionismu až k autoritativnímu nebo dokonce tvrdému přístupu za použití fyzických trestů. Poté očekávají, že tyto nedostatky ve

výchově spraví pedagogičtí pracovníci ve škole. Nejvhodnější pro dítě je demokratický styl výchovy, který připouští možnost diskuse.

- e) Relaxační, rekreační, zábavnou – rodina má být místo, kam si členové přijdou odpočinout, nabrat síly, pobavit se. Společné trávení volného času je důležité hlavně pro děti.
- f) Emocionální – podstatná a nenahraditelná funkce. Rodina má poskytovat svým členům pocit bezpečí, zázemí, důvěry, lásky, sounáležitosti. Pro děti je odměnou, když mohou trávit čas se svými blízkými. V důsledku pracovní zaneprázdněnosti nemají rodiče čas na své děti. To se může negativně projevit v jejich chování, školním prospěchu. V důsledku rozpadu rodiny děti citově strádají. Narušení emocionální funkce nejvíce postihne děti, které tyto změny v rodině velmi citlivě vnímají. (Kraus, 2014, s. 81-83)

1.3 Současná rodina

Dle Krause je současná rodina charakterizována vnitřní demokratizací (2014, s. 83). Ženy přebírají role dříve výhradně mužské. Zvyšuje se podíl dětí na organizaci fungování rodiny. Nadále zůstává důležitá pozice obou rodičů v rodině. Pro dítě je důležité, aby vyrůstalo v úplné rodině, kde přejímá vzorce chování matky i otce, vidí zde vzor partnerského soužití.

Také Dunovský (1986, s. 9) popisuje proměnu současné rodiny z pohledu demokratizace vztahů mezi lidmi. V první řadě mezi manžely, kdy se žena stává více nezávislou na svém muži.

Matoušek (1997, s. 35) vidí současnou rodinu jako rodinu zaměstnané ženy. V dnešní době je nezbytné, aby pracovali oba rodiče. Jen málo rodin vystačí z jednoho platu. Na ženy doléhá zaměstnání a rodinné povinnosti, proto se cítí často nespokojené v partnerském vztahu a častěji dávají podnět k rozvodu.

U úplné rodiny je podstatný vztah matky a otce, který je důležitý pro utváření dalších vztahů v rodině, hlavně vztahu rodič – dítě. Pokud je vztah rodičů harmonický a pevný, má to pozitivní vliv na děti. Vytváří jim tím stabilní zázemí a dávají vzor mezilidského soužití. Rodina pro rodiče a jejich potomky znamená domov, bezpečí, lásku, pomoc v životních situacích. Je to jistota, která se považuje za samozřejmou. (Vymětal, 2004, s. 108)

Existují dva různé způsoby rodinného soužití. Jedná se o konzumní a alternativní styl života. Konzumní je častější. Je založen na materiálně. Lidé se snaží vše podřídit shromažďování

majetku, věcí. Má to negativní dopad na fungování společného soužití. Členové rodiny k sobě nemají tak vřelý vztah, rodiče považují své děti za věc, kterou si musí pořídit. Naopak u alternativního stylu života jsou na prvním místě hodnoty morální, ekologické. Žijí takto většinou lidé vzdělaní. (Vymětal, 2004, s. 112)

Tradiční rodina, která zahrnuje otce, matku a jedno nebo více dětí, není již v současné době zavedeným modelem rodinného soužití. Dochází k nárůstu rozpadu rodin a přibývá tím pádem rodin s jedním rodičem nebo nevlastním rodičem. Rozvod rodičů nejvíce odnášejí děti. Proto je velmi důležité, jak vypadá prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Velkou roli hraje i socioekonomický status rodiny či její velikost. Děti z neúplné rodiny nemusí strádat, protože už nemusí žít v pocitu nejistoty, strachu, v domově, kde se rodiče hádají a třeba si i ubližují. (Fontana, 2003, s. 37 - 39)

Podle Langmeiera a Matějčka (2011, s. 140) jsou velmi důležité citové vazby mezi členy rodiny. Pokud chybí některý z rodičů, může to mít na dítě dopad ve formě deprivace. Není vždy možné plně nahradit roli chybějícího rodiče. Ohrožení je vyšší, pokud dítě přijde o matku.

Častějším jevem je nepřítomnost otce v rodině. Zejména pro chlapce ve starším školním věku je mužský vzor důležitý. Pokud chybí, mohou nastat problémy s kázní, chováním, které mohou vést až k agresivitě vůči ostatním. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 144)

Jak uvádí Matějček (1994, s. 61), nejhůře snášejí rozvod rodičů děti ve starším školním věku. Problematické je v tomto období i přijetí nového partnera rodiče. Dítě si utváří vzor ve svém biologickém rodiči a najednou se objeví v domácnosti nový člen, který mu tuto představu naruší.

Stále více mladých lidí se stěhuje za prací. Z toho důvodu se postupně snižuje význam širší rodiny. (Fontana, 2003, s. 37)

Po roce 1989 se zvýšily požadavky rodičů na školní výkon dětí. Všeobecně se považuje kvalitní vzdělání jako podmínka pro dobré společenské uplatnění. Dle průzkumů provedených mezi dětmi na základních školách (Vaníčková a kol., 1994) se ukazuje, že děti jsou nejčastěji trestány za špatný školní prospěch. Nejčastější odměnou je pochvala a trestem slovní pokárání. Dále bylo zjištěno, že výchova v rodině je spíše autoritativní a děti jsou nevhodně odměňovány penězi či dárky a často se vyskytují tělesné tresty. (Matoušek, 1997, s. 36-37)

1.4 Rodičovský styl

Mezi stylem péče o dítě a chováním dítěte existuje souvislost (Fontana, 2003, s. 23).

Styl výchovy podstatně ovlivňuje motivaci dětí k učení.

Fontana (2003, s. 24) vymezil následující rodičovské styly a jejich důsledky:

Rodičovský styl

Chování dítěte

Autoritativní

Vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem.

Vřelý, pečující, vyzívá se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí

Bývají dětem zdůvodňována.

Nezávislé, sebeprosazující, kamarádké vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.

Autoritářský

Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje slušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.

Sklon k sociální izolaci. Postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.

Shovívavý

Od dětí žádá málo. Přijímající, reagující a orientovaný na děti.

S převládajícím pozitivním a živým citovým laděním, avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a

nedokáže spoléhat na sebe.

Sklon k agresivitě.

Zanedbávající

Příliš zaměstnaný svými
činnostmi, nezúčastněný na
životě dětí, bez zájmu o to,
čím se zabývají. Vyhýbá se
oboustranné komunikaci a
málo si všímá názorů nebo citů dítěte.

Se sklonem k náladovosti a
s nedostatkem soustředění.
Rozmařilé, neovládá své city
a impulsy. Nestojí o školní
výuku. Často chodí za školu
a mívá sklon k požívání drog.

Přílišná pozornost rodičů působí na dítě nepříznivě. Způsobuje to nejistotu v sociálním chování a těsné závislosti na rodičích. (Vymětal, 2004, s. 116) Dítě by mělo zažít pocit volnosti, aby se mohlo naplno projevit. Měla by se u něj podporovat samostatnost, která je pro život důležitá. Negativní dopad má ambivalentní postoj rodiče ke svému dítěti. Projevuje se nevědomým odmítáním až žárlivostí na dítě. Stejný dopad má zklamání rodičů z dítěte, které nedosahuje výsledků, jaké by si přáli. (Vymětal, 2004, s. 117)

Někteří rodiče mají na své děti nepřiměřené nároky, kladou před ně nereálné cíle. Takové děti se snaží udělat rodičům radost a věnují se činnosti, která je nebaví. V dnešní době je široká nabídka volnočasových aktivit pro děti. Není výjimkou, když dítě navštěvuje každý den nějaký kroužek. Rodiče se poté nemohou divit, když dítě ve škole nedosahuje výsledků, jaké by si představovali.

2 MOTIVACE

V této kapitole vymezíme nejprve pojem motivace. Následně se budeme věnovat zdrojům motivace, vymezení motivace k učení z pohledu různých autorů a jejímu rozdělení.

2.1 Vymezení pojmu

Každé jednání člověka vzniká z určité pohnutky, důvodu, příčiny. Definovat jednoznačně motivaci není možné. Jedná se o oblast zájmu psychologů, kteří nejsou v popisu jevu jednotní. Existuje mnoho teoretických přístupů, které motivaci vykládají za pomoci různých principů (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10). Tématem motivace se zabývají např. Madsen, 1972, Hrabal, Man, Pavelková, 1989, Nakonečný, 1996, Lokšová, Lokša, 1999. V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2000, s. 328) najdeme vymezení pojmu motivace jako „procesu usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů“. Psychologický pohled na motivaci je široký a dosud ne zcela prozkoumaný. Zahrnuje řadu přístupů, které se dají vyložit různými principy. Hédonistický přístup se zaměřuje na lidské chování z pohledu libosti a nelibosti. Kognitivistický přístup pohlíží na motivaci jako na výsledek poznávání, kdy lidské chování odráží získané poznatky a rozhodnutí. Homeostatický princip vychází z přirozeně nastavené rovnováhy organismu a motivovaného chování, které vede k obnově ztracené rovnováhy. Nehomeostatický přístup klade důraz na narušení stavu rovnováhy a potřebu aktivity lidského chování. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 15) Nakonečný (2014, s. 15) definuje motivaci jako „intrapyschicky probíhající proces vycházející z nějaké potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav.“ „Odborný termín motivace vyjadřuje hypotetický vědecký konstrukt, jehož funkcí je popsat nebo vysvětlit, případně popsat i vysvětlit nějaký psychologický fenomén.“ (Nakonečný, 2014, s. 16) Obecně lze říct, že člověk se určitým způsobem chová, protože má snahu uspokojit určité své potřeby. K tomuto uspokojení ho vede motiv, který dle Nakonečného (2014, s. 15) představuje způsob, jak dosáhnout určitým chováním požadovaného výsledku. Motiv vzniká z nedostatku něčeho, co člověku chybí ke spokojenosti nebo z přebytku, kdy se člověk snaží zbavit přebytečné energie, uvolnit se. Dle Čápa a Mareše (2001, s. 92) motivace žene člověka kupředu a zároveň mu ukazuje směr.

„Pojem motivace patří mezi pojmy, které teoretici označují jako hypotetické konstrukty.“ Nejedná se o hmotnou věc, ale o vysvětlení, proč někdo něco dělá či nedělá a také jak docílit toho, aby něco dělal. „Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)

2.2 Potřeby

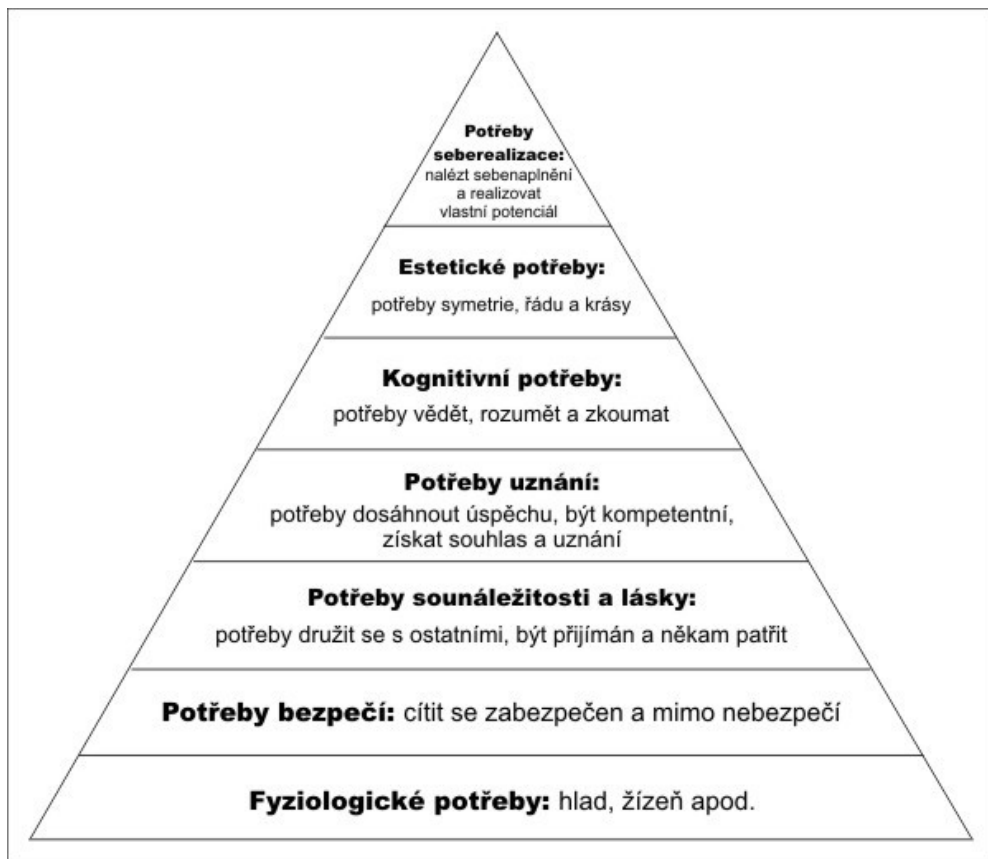
Hrabal (1979, s. 65) uvádí, že pokud chceme analyzovat jakékoliv složitější lidské chování, musíme znát základní lidské potřeby. Potřeba je nejčastěji definována jako subjektivní pocit nedostatku nebo nadbytku něčeho důležitého a pro člověka nezbytného. Neuspokojení potřeby vede k nepříjemným pocitům až frustraci a nutí vnitřně jedince k chování, které vede k uspokojení této potřeby. Potřeby jsou základem motivace. Dle Mareše, Čápa (2001, s. 146) je potřeba stav, který vede k aktivizaci jednání a prožívání jedince a udává jeho směr. Lokšová, Lokša (1999, s. 12) rozlišují motivaci z vnitřních pohnutek – z vnitřní potřeby a motivaci z vnějšího popudu – tzv. incentivy. Potřeby chápou jako pocit nedostatku či přebytku. Uvádějí vrozené či naučené potřeby. Incentivy vycházejí z vnějších podnětů, mohou to být jevy, události. Jsou schopné u člověka vyvolat i uspokojit potřeby. Dělí se na pozitivní a negativní. Potřeby tvoří systematicky uspořádané vazby, kdy základem jsou vrozené primární neboli fyziologické potřeby nezbytné pro život a dále sekundární neboli psychické potřeby, které odlišují člověka od zvířat. Vytvářejí se postupně, jsou získané. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 13) Americký psycholog Abraham H. Maslow hierarchicky uspořádal potřeby podle jejich důležitosti pro člověka do známé pyramidy.

Nejsilnější jsou fyziologické potřeby. Každý člověk potřebuje v první řadě uspokojit hlad, žízeň, poté chce mít nějaký domov, kde se bude cítit bezpečně a kde bude zažívat pocity lásky a sounáležitosti. Teprve poté nastupují další potřeby jako potřeba uznání, poznávání, chtít něco znát a umět, přes estetické potřeby až k pocitu sebenaplnění.

Potřeby můžeme členit na:

- primární – jsou vývojově nižší, jsou společné všem živým tvorům, např. potřeby biologické, potřeba bezpečí
- sekundární – jsou vývojově vyšší, vyskytují se pouze u člověka, např. psychosociální potřeby

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb



zdroj: Chování zákazníka (J. Vysekalová)

3 MOTIVACE K UČENÍ

Pokud se týká motivace žáků ve školním prostředí, existuje několik teorií, které se touto oblastí zabývají a empiricky ji ověřují. V naší práci se zaměříme na vymezení motivace k učení dle Heluse, Hrabala, Mana, Pavelkové, Lokšové a Lokši a autodeterminační teorii dle Deciho a Ryana.

Odborníci, učitelé i samotní rodiče považují pozitivní motivaci v učení žáka za podstatnou podmínku úspěšnosti ve škole (Ames, 1990, McMillan, Simonetta, Singh, 1994 aj. in Lokšová, Lokša, 1999, s. 9). Vazbu mezi motivací a školní úspěšností potvrdili mnozí autoři jako např. Hvozdík, 1986, Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987, Ďurič a kol. 1986 a další. Ve školní činnosti má motivace nezastupitelné místo. Vhodně zvolená motivace slouží k udržení zájmu žáka o učení. Jedním z hlavních cílů vzdělávání je rozvoj vnitřní motivace, která je formou seberealizace. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9-10)

Dle Heluse a Hrabala není možná školní úspěšnost bez dostatečné motivace. Přitom důvody k učení mohou být u žáků rozdílné. Ideální je stav, kdy má žák zájem o učení bez ohledu na výhody, které mu přinesou dosažené výsledky. (1979, s. 63) Motivace ve vyučování probíhá jednak vědomě, kdy učitel navodí vhodné podmínky pro rozvoj motivace, tak nevědomě, na základě vzájemného působení učitele a žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 28).

Pokud se týká motivace ve školním prostředí, Lokšová a Lokša (1999, s. 10) pohlíží na motivaci z pohledu:

- a) Behaviorální teorie – zdrojem motivace je snaha dosáhnout pozitivních dopadů určitého chování a zamezit negativním.
- b) Humanistický přístup – vychází z myšlenky, že dítě chce dosáhnout svých vývojových možností.
- c) Kognitivní přístup – do popředí je dáván význam poznávacích procesů v souvislosti s chováním dítěte. Jedinec v první řadě shromažďuje a zpracovává informace.

Přiklonit se k jednomu z pohledů by poskytlo jednostranný pohled na motivaci a proto je vhodné pohlížet na motivaci podobně jako Hrabal, Man a Pavelková (1989), kteří ji chápou jako „souhrnu činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“ Člověka motivují nejen dopady jeho chování (behaviorální přístup), jeho vnitřní myšlenky (kognitivní přístup), ale rovněž ty nejzákladnější lidské potřeby (humanistický přístup). (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11)

Lokšová, Lokša (1999, s. 15) rozlišují motivaci k učení:

- a) vnitřní – žák se učí, protože ho to baví, ochotně bez vnějších podnětů, očekávání odměn či pochval
- b) vnější – žák se neučí sám od sebe, z vlastního zájmu, ale motivace je vyvolána vnějšími motivačními činiteli (příslib odměny, hrozba trestu). Jedná se o instrumentální chování.

Také Hrabal, Man, Pavelková (1984, s. 17) uvádí motivaci z vnitřních nebo vnějších pohnutek. U vnitřních se jedná o potřeby, u vnějších se jedná o incentivy. Potřeby charakterizují jako dispoziční motivační činitele, kdy mohou být vrozené nebo získané. Incentivy představují vnější podněty, které jsou schopné u jedince vyvolat a uspokojit potřeby.

V mladším školním věku se u dítěte vyskytuje v převážné míře vnější motivace ve formě odměn a trestů. Ve starším školním věku začíná dítě prosazovat vlastní zájem, řídí se vlastní vůlí a postupně se u něj utváří vnitřní motivace k učení. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 19) Pro rozvoj motivace k učení je nezbytné, aby učitelé rozlišovali právě mezi vnější a vnitřní motivací. U žáků s převládající vnější motivací k učení se více objevují projevy úzkosti, horšího přizpůsobení školnímu prostředí, nižší sebevědomí spojené s většími problémy při vyrovnání se se školními neúspěchy. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15) Dle Lokšové, Lokši (1999, s. 16) rozlišujeme čtyři druhy vnější motivace k učení a regulace chování:

1. Externí regulace – jedná se o chování, které je vyvoláno pouze vnějšími motivačními činiteli (odměnou, trestem). Dítě se snaží, protože za svou práci dostane od učitele známku a aby nebyl potrestán od rodičů za špatný prospěch. Jedinec vykazuje externě regulované chování a jeho motivace vychází z vnitřních zdrojů osobnosti jen minimálně.
2. Regulace pasivně převzatá (introjektovaná) – jedná se o zvenku přejatou ale vnitřně nerespektovanou regulaci chování. Jedinec plní úkoly z důvodu tlaku vnějšího okolí (např. necítil se „špatně“ před okolím, vyhnul se nepřijemnostem,...)
3. Identifikovaná regulace – jedinec se identifikuje s požadovaným chováním, zadané úkoly plní ochotně. Chápe, že daná činnost je pro něj důležitá. Je motivován snahou být úspěšný a dosáhnout výborných školních výsledků.

4. Integrovaná regulace – jedinec zcela přijal regulaci chování, která se integrovala do jeho osobnosti. Vnější motivační činitelé se přizpůsobili ostatním hodnotám, zájmům a potřebám jedince.

Vnější motivaci může představovat např. slovní pochvala, odměna ve formě dárku, úspěch při přijetí na vybranou školu aj. Formy vnější motivace se člení dle toho, nakolik se v motivaci jedince projevuje vnitřní motivace. Nejbližší ke vnitřní motivaci má integrovaná regulace.

Učitelé musí nejdříve u žáků zjistit převládající potřebu a na základě toho použít ideální způsob motivování žáků ve vyučování. Jedná se jednak o vědomou motivaci, kdy učitel vytváří vhodné podmínky pro učení, tak o nevědomou motivaci, která probíhá na základě vzájemného působení učitele a jednotlivých žáků. Přílišná motivace může způsobit negativní motivaci, která vede k frustraci, která se projevuje nudou nebo strachem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 27-28)

Podle Lokšové, Lokši (1999, s. 18) mohou vyvolávat výkonnost žáka ve škole následující motivační činitelé:

1. Vnitřní činitelé:
 - poznávací potřeby a zájmy
 - potřeba výkonu
 - potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu
 - sociální potřeby, tj., potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže
2. Vnější činitelé:
 - školní známky
 - odměna a trest
 - vztah žáka k jiným lidem (rodičům, učitelům, spolužákům,...)

Ve starším školním věku žák klade na sebe určité nároky, snaží se prosadit vlastní názor, vůli, vytváří si systém hodnot a vnitřní učební motivace. Pro rozvoj motivace k učení působením vnějších motivačních činitelů hrají velkou roli odměny a tresty. Činnost, za kterou bude žák odměněn, se bude snažit opakovat. Činnost, za kterou bude očekávat trest, se bude snažit eliminovat. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 19) Odměny a tresty je nutné používat vhodným způsobem. V každém případě je ideální stav, pokud dítě plní, co má, z vlastní vůle. Protože ho činnost baví, spatřuje v ní smysl, chce něčeho dosáhnout, něco se naučit. Vnitřně

cítí, že to tak je správné. Aby dítě dosáhlo takového stavu, je nutné mu pomoci. Rodiče by měli být pro dítě především vzorem a měli by dítěti vytvořit podmínky pro to, aby se mohlo rozvíjet a dosáhnout úspěchu. (Říčan, 2013, s. 42-43)

3.1 Zdroje motivace k učení

Nejčastěji se uvádí následující zdroje motivace k učení (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26-27, Lokšová, Lokša, 1999, s. 14):

- a) poznávací potřeby – z pohledu procesu získávání nových poznatků
- b) sociální potřeby – z pohledu utváření sociálních vztahů ve školním prostředí
- a) výkonové potřeby – z pohledu náročnosti úkolů, které musí žák v rámci učební činnosti plnit

3.1.1 KOGNITIVNÍ POTŘEBY

Pokud se žák učí z důvodu, aby uspokojil své poznávací potřeby a učení pro něj představuje zdroj získávání nových poznatků, mluvíme o vnitřní motivaci (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 32). Poznávací potřeby patří mezi významné vnitřní faktory, které ovlivňují rozvoj osobnosti žáka, jeho učení a školní výkon. Rozvoj kognitivních potřeb probíhá s vývojem rozumových schopností a je ovlivněn sociálním a kulturním prostředím jedince, výchovou a vzděláním. Rozvinuté kognitivní potřeby představují vnitřní motivační činitele. Pokud se žák učí, protože chce uspokojit vlastní touhu po poznání, je motivován vlastní poznávací činností. (Helus, Hrabal, 1979, s. 66-67) Poznávací potřeby jsou sekundární. Nemusí dojít k jejich úplnému rozvinutí. V případě, že je podporován jejich rozvoj, stanou se významným motivačním činitelem žáka v učení. Jedná se zejména o potřebu úspěšného výkonu, která se vyvíjí v raném věku prostřednictvím výchovy v rodině. Rodiče kladou na dítě určité nároky, podporují jej v samostatnosti a výkonu. Pokud u dítěte převládá potřeba úspěšného výkonu, chápe úspěch jako vliv pozitivních vlastností. Neúspěch si zdůvodňuje nedostatečným úsilím. Motivace k učení prostřednictvím výkonových potřeb je ovlivněna hodnocením prostředí, ve kterém dítě žije. Vyšší nároky na dítě zvyšují jeho motivaci k učení. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 25, 31-32)

3.1.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY

Sociální potřeby se u jedince vyvíjejí v interakci s ostatními lidmi již od raného dětství. Ty nejzákladnější sociální potřeby má jedinec vrozené. Jsou vázány na blízké osoby. Jako

nejdůležitější můžeme považovat potřebu mateřské lásky. Pro sociální učení je důležitá potřeba identifikace, kterou dítě uspokojuje ztotožněním se s rodiči. Po začlenění dítěte do kolektivu ostatních dětí se začínají vyvíjet další, sekundární sociální potřeby. U každého jedince se vyskytuje spousta sociálních potřeb, které vyvolávají motivaci činností vůči ostatním lidem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 41) V souvislosti s motivací k učení se jedná o potřebu zvládnout práci co nejlépe pro pocit vlastní spokojenosti. U dětí staršího školního věku, které jsou výzkumným vzorkem pro empirickou část, jsou důležité dvě sociální potřeby, které v tomto věku uspokojuje školní kolektiv, a to potřeba pozitivního vztahu neboli afiliace a potřeba prestiže. Potřeba pozitivních vztahů se projevuje vytvářením pozitivních vztahů ke spolužákům a vyhledáním situací k možné spolupráci. Potřeba prestiže se projevuje snahou dosáhnout co nejlepšího výsledku, vyniknout nad spolužáky. Sociální motivace má vliv na školní výkony v souvislosti s tím, jaký bude mít dopad splnění úkolu na sociální vztahy, v jejichž rámci dochází k hodnocení žáka a srovnání s ostatními spolužáky. Žáci se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů využívají školní výkon jako prostředek získání pozornosti učitele, rodičů nebo spolužáků. U žáků s potřebou prestiže jde o získání vysokého sociálního statusu. (Helus, Hrabal, 1979, s. 70-71) Pro rozvoj sociálních potřeb je důležitá výchova v rodině. Dochází ke zpevnování určitého vzorce chování a to vede u dítěte k potřebě pozitivních vztahů. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 45)

3.1.3 VÝKONOVÉ POTŘEBY

Rozvoj individuality dítěte vede k aktualizaci potřeb, které s ní souvisí. V první řadě se jedná o potřebu autonomie neboli samostatnosti. Ta se projevuje zejména ve škole, kdy má dítě potřebu zažít pocit nezávislosti a mít možnost rozhodovat o svých činech. Dále se jedná o potřebu kompetence, která se projevuje potřebou něco se naučit a něco znát. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 62-63) Pokud se dítě dostává do situace, kdy se hodnotí jeho výkon, aktualizuje se u něj potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. V případě, že jsou na dítě kladeny vysoké nároky a je kladně hodnoceno, vytváří se u něj vhodné podmínky pro rozvoj potřeby úspěšného výkonu. Tato potřeba závisí na dvou hlavních faktorech:

- a) výkonová orientace rodičů – v rodinách, kde se rodiče zaměřují na úspěšný výkon, jsou na dítě kladeny vyšší nároky. Očekává se od něj, aby bylo lepší než ostatní děti, je vedeno k tomu, aby hodnotilo svou činnost z hlediska dosaženého výkonu.

Dochází ke ztotožnění se s rodiči, být stejně nebo ještě více úspěšný a splnit jejich očekávání.

- b) osobní zkušenosti jedince s úspěchem – pocit vlastní úspěšnosti závisí na hodnocení jedince sociálním prostředím. Silně vyvinutou potřebu úspěšného výkonu mají jedinci, kteří jsou chváleni za výborný výkon. Naopak jedinci, kteří byli více káráni za neúspěchy než odměňováni za úspěchy, nemají tolik vyvinutou potřebu úspěšného výkonu. Může se u nich projevit i potřeba vyhnout se neúspěchu. (Helus, Hrabal, 1979, s. 73)

Hodnocení má mít motivační funkci, aby se žáci učili přesně to, co jim umožní být úspěšnými. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 56).

3.2 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE

Za rozvojem a rozpracováním autodeterminační teorie stojí především američtí psychologové Edward L. Deci a Richard M. Ryan. Lidské chování je rozděleno podle míry motivace od řízeného až po autodeterminační, kdy řízené neboli kontrolované chování nedává možnost volby, je vynucené a autodeterminační neboli autonomní představuje vlastní volbu a svobodu rozhodování. Autodeterminační teorie se věnuje nejen cíli, ale také důvody jednání jedince. Popisuje základní psychologické potřeby, které mají vliv na lidský život. Svou pozornost zaměřuje zejména na vrozené potřeby: kompetence, sounáležitosti (příbuznosti, přijetí) a autonomie (autodeterminace). Pro potřebu kompetentnosti je třeba, aby jedinec měl chuť se něčemu naučit, musí mít dostatečné schopnosti a musí mít k tomu vhodné podmínky. Pokud splní stanovené cíle, zažívá pocit vlastní úspěšnosti a potřeba kompetentnosti je uspokojena. Potřebu sounáležitosti naplňují pozitivní vztahy s druhými lidmi, kdy jedinec zažívá pocit jistoty, podpory a přijetí ze strany určité sociální skupiny. Potřeba autonomie znamená, že jedinec jedná samostatně, řídí si život svou vlastní vůlí. Uspokojování uvedených potřeb povede ke zvyšování motivace a upevňování zejména vnitřní motivace. Vnitřní motivaci můžeme chápat jako chování, kdy je jedinec motivován zájmem a zvědavostí bez vnějšího zpevnění či podpory. Vnější motivace se vyznačuje chováním, které je ovlivněno odměnou, uznáním osobou, kterou jedinec považuje za autoritu. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 6-7)

Rozlišujeme následující typy motivace dle autodeterminační teorie (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9):

1. *Amotivace* - vyznačuje se nedostatkem pohnutek k jednání.
2. *Vnější motivace*
 - a) Externí regulace – jedinec jedná z impulzu osoby, která mu poskytuje odměnu či vzbuzuje obavu z trestu.
 - b) Introjektovaná regulace – jedinec daný úkol splní, ale vnitřně jej neakceptuje.
 - c) Identifikovaná regulace – jedinec se ztotožňuje s daným jednáním a přijímá regulaci
 - d) Integrovaná regulace – nejvyšší forma vnější motivace, jedinec je plně ztotožněn s daným jednáním
3. *Vnitřní motivace* – vlastní zájem jedince o danou činnost, činí tak z vlastní vůle.

Vnější (externí) regulace představuje jednání, kdy jedinec jedná pod vlivem jiné osoby, která mu přislíbila odměnu nebo hrozí z její strany potrestání. Neposkytuje možnost k autodeterminaci. Hlavním motivačním zdrojem je vnější závislost. Z vnitřních zdrojů

Introjektovaná (vynucená) regulace představuje jednání, kdy jedinec vykonává danou činnost, ale není s ní vnitřně ztotožněn. Činí tak pod vlivem okolí, kdy musí dodržovat nějaká stanovená pravidla, jejichž nesplnění je sankcionováno a za splnění nastupuje odměna. Toto chování nenese autodeterminační prvky.

Při **identifikované regulaci** se jedinec s daným jednáním postupně identifikuje a koná jej ochotněji. Přejímáním nových hodnot jedinec chápe smysl svého výběru a může uplatnit vlastní vůli. Tato regulace umožňuje autodeterminaci (autonomii).

Integrovaná regulace se stává integrovanou součástí osobnosti jedince. Vnější motivační činitelé se ztotožní s ostatními hodnotami, potřebami a zájmy. U jedince vede k úplné autodeterminaci (autonomii). Většinou se objevuje až v dospělosti.

U **vnitřní motivace** dochází stejně jako u integrované regulace k plné autodeterminaci. Motivace je charakterizována zájmem o samotnou činnost. U integrované regulace chápe jedinec danou činnost jako důležitou, činí ji ochotně, ale nemusí ji vnímat jako zajímavou.

Dle výzkumů provedených Vallerandem a Bissonnettem (1992) studenti, kteří vykazují autodeterminační formu motivace, plánují studovat delší dobu, než studenti s nižší autodeterminací. Vallerand et al. (1992) navíc zjistili, že žáci s vyšší mírou vnitřní motivace a žáci s identifikovanou regulací jsou více spokojeni se svým učením a cítí se lépe ve školní třídě. Dle Grolnicka, Ryana a Deciho (1991) vnitřní motivace a vnější motivace s autodeterminačním zaměřením u žáků základních škol je v pozitivním vztahu se školní úspěšností. Tito žáci navíc vykazují vyšší míru pojmového učení a lépe si látku zapamatují.

(Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 10) Žáci nejsou motivováni jen školou. Podstatnou roli hraje rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dle provedených výzkumů mají výchovné styly vliv na autonomní autoregulaci dětí. Pokud rodiče podporují u svých dětí samostatnost a autonomii, vykazují děti vyšší míru vnitřní motivace a také bývají ve škole úspěšnější. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 13)

3.3 ODMĚNY A TRESTY

Dle Čápa (2001, s. 252) patří odměny a tresty k nejčastějším výchovným prostředkům.

3.3.1 ODMĚNY

Běžně užívané odměny ve výchově jsou následující (Čáp, 2001, s. 253):

- pochvala, úsměv, kladné hodnocení, projevy sympatie
- věcný nebo peněžní dar
- splnění přání – slíbené zážitky (výlety, návštěvy sportovních, kulturních akcí)

Pochvala je důležitou odměnou ve výchově dítěte. Její účinnost roste s významností osoby, která dítě chválí. Čím více si dané osoby dítě váží, tím více je pochvala od něj účinnější a povzbuzuje k opakování žádoucí činnosti. Pochvala je přirozená reakce na pocit radosti, který nám způsobilo dítě. Dítě si danou reakci autority zapamatuje a snaží se odměněnou činnost zopakovat. Další možnou odměnou mohou být sladkosti a jiné pamlsky. Význam této odměny ovšem s věkem klesá. Pro pochvalu je důležité, aby převyšovala kritiku. Chválit by se mělo za něco, co opravdu je úspěchem. Pro každý případ by měla mít pochvala konkrétní podobu, v žádném případě nesmí být stereotypní a stejná. Chválit by se mělo i za snahu. Forma pochvaly by měla vycházet z povahy dítěte. Pro některé děti je vhodnější pochvala vyslovená jen tak mimochodem bez velkých obřadností. (Říčan, 2013, s. 26)

Dárky se dají použít jako účinná odměna. Může se jednat o hračku, vlastnoručně vyrobený dáreček. V tomto případě se jedná o odměnu cílovou, která je předem přislíbená za nějaký úspěch nebo odměnu překvapivou, v tomto případě se jedná o dárek. U cílové odměny je nutno stanovit cíl, který je dítě schopno dosáhnout. Není vhodné daný cíl dodatečně snižovat, působí to nedůsledně a u sourozenců to může vyvolat pocit nespravedlnosti. (Říčan, 2013, s. 27)

Finanční odměny není zrovna jednoduché správně využívat, z toho důvodu nejsou vhodné. V rodině může být zaveden systém odměn za dobré známky. Psychologové tento postup

nedoporučují. Jde o jednostrannou vnější motivaci. Dítě je vedeno k tomu, že známky mají velkou hodnotu a soustředí se jen na ně. Chybí radost z poznání, z pocitu, že dítě něco samo dokázalo. Většina dětí chápe jako účinnou odměnu společné trávení času s rodiči (Říčan, 2013, s. 27, 102). Může se jednat o výlet, návštěvu nějaké kulturní akce, posezení v cukrárně apod.

3.3.2 TRESTY

Čáp (2001, s. 253) rozlišuje následující tresty:

- fyzické (pohlavek)
- psychické - kdy dává autorita najevo negativní emoce (dospělý je nahněvaný, nemluví s dítětem)
- zákaz oblíbené činnosti nebo zábavy („domácí vězení“, nemožnost sledovat televizi, konat volnočasové aktivity, popř. nutnost dělat neoblíbené aktivity (úklid)

Odměna je reakce autority (rodičů, učitele, vychovatele) na určité chování dítěte, která vyjadřuje pozitivní hodnocení tohoto chování a dítě zažívá pocity uspokojení a radosti. Trest je reakce autority na určité chování dítěte, které hodnotí negativně a dítě zažívá z toho důvodu pocity nelibosti včetně omezení některých potřeb.

Trest by měl nastoupit jen v případě opravdové nutnosti a vždy musí mít patřičné zdůvodnění. Nejčastějšími tresty jsou zákazy a omezení. (Říčan, 2013, s. 31-32) V souvislosti se školou jsou děti trestány za zanedbání přípravy, nesplněné úkoly, špatný prospěch, výchovné problémy ve škole. Správně použitá odměna může dítě motivovat k učení a lepším výsledkům. Naopak trest často způsobuje u dítěte ztrátu motivace. Ve výzkumné části se pokusíme zjistit, zda jsou děti odměňovány za školní úspěchy a nakolik je to motivuje k učení.

4 RODINA A ŠKOLA

Rodina plní ve výchově dětí významnou funkci. Představuje místo zázemí, bezpečí, jistoty. Ovlivňuje život svých členů. (Sedláčková, 2009, s. 100) Významným okamžikem v rámci socializace dítěte je jeho nástup do školy. Přejímá novou sociální roli, stává se z něj školák. Rodina je jeden z faktorů, který ovlivňuje zvládnutí této nové role. (Vágnerová, 2012, s. 254). Rodina je jeden z faktorů, který má vliv na školní motivaci. Působí na dítě, formuje jeho názory na vzdělání a vztah ke škole. Má tu moc, že působí na dítě od narození. To, jaký si dítě osvojí vztah ke školnímu vzdělávání, se projeví ve školní práci. Pohled na význam vzdělání se v různých rodinách liší. Rodiny s vysokým socioekonomickým statusem považují vzdělání za velmi důležité. Kladou na své dítě vysoké nároky a chtějí, aby se dítě výborně učilo. Takové dítě bývá pod tlakem a ne vždy je schopno splnit očekávání rodičů. Školní hodnocení poskytuje rodičům informace o úspěších či neúspěších jejich dítěte. Plní dále sociální funkci. Má vliv na získání určitého sociálního postavení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54-55) Školní úspěšnost či neúspěšnost předem určuje, kterým směrem se dítě dále vydá. Důležité pro dítě je, jakou sociální hodnotu má školní prospěch pro jeho rodiče. Dítě se snaží dosáhnout hodnoty, která je pro rodiče přijatelná. (Vágnerová, 2012, s. 21, 334) V populaci se nejvíce vyskytují jedinci s průměrnými rozumovými schopnostmi. To by si měli rodiče uvědomit a neklást zbytečně nesplnitelné nároky na své děti. Rodiče lpí na výborném prospěchu ve škole více, než tomu bylo v minulosti. (Matějček a Pokorná, 1998, s. 104) Rodiče, kteří kladou na své dítě nepřiměřené nároky, tím vyvolávají u dítěte pocity méněcennosti a provinění. Dítě se snaží, ale není schopno dosáhnout nejlepších výsledků. Důležité je si uvědomit možnosti svého dítěte a podle toho k němu přistupovat. Vhodným způsobem jej motivovat a povzbuzovat. I malý úspěch je pokrok vpřed.

Na druhou stranu v rodinách, kde se neklade na vzdělání a školní prospěch důraz, jsou děti v mnohém ochuzené. Rozpory v postojích rodiny a školy ohledně toho, co se mají děti učit, mohou způsobit nedostatečnou motivaci (Vágnerová, 2012, s. 258). Rodina jim neposkytuje dostatek podnětů a zkušeností. To se odráží ve školní práci a také v možnostech dalšího uplatnění v životě. Pokud rodiče nemají na dítě dostatek času díky svému náročnému zaměstnání, dítě strádá hlavně citově. Chybí mu kontrola a pomoc ze strany rodičů. To se negativně odráží ve školní práci. Děti bývají nepřipraveny na vyučování, zapomínají domácí úkoly, pomůcky. Trpí tím dítě, které by mohlo dosáhnout lepších školních výsledků, ale rodiče mu to neumožní.

Rodina poskytuje dítěti bezpečnost domova. Na školní pokroky dítěte pozitivně působí zájem rodičů o vzdělávání. Dávají mu tím najevo, jak je pro ně důležitý školní prospěch a samotná osobnost dítěte. Tento zájem o vzdělávání se projevuje i v pomoci při přípravě na vyučování. Fungující rodina podporuje práci pedagogů a uznává jejich hodnoty a cíle. Rodiče se bez obav obrací na učitele a tím jim poskytují další potřebné informace o rodinném prostředí, které mohou poté uplatnit při práci se žáky. Často se rodiče, se kterými by učitelé potřebovali komunikovat, škole vyhýbají. Nenavštěvují rodičovské schůzky, nezajímají se o prospěch svého dítěte. Může za tím být respekt ze školního prostředí, z pedagogů, strach z nepříjemných zpráv o svém dítěti. Některým rodičům nejsou také příjemné školní kulturní akce. Pokud dítě pochází z prostředí, kde si osvojuje odlišné normy a hodnoty, než mu vštěpují učitelé ve škole, vede to k citovému a názorovému konfliktu. (Fontana, 2003, s. 40-42) Rodina a škola se společně podílejí na výchově jedince a vzájemně se doplňují. Pro úspěšnou práci dítěte ve škole je nezbytná jejich vzájemná spolupráce a stejně nastavené hodnoty. Škola je pro dítě ve školním věku hlavním bodem jeho zájmu (Matějček, 2000, s. 79). Tak jak chodí dospělí do práce, tráví děti svůj čas ve škole, která je pro ně zaměstnáním ale také místem, kde se setkávají se svými vrstevníky. Pokud jsou děti vystaveny v domácím prostředí nepříjemným zážitkům, odráží se to na jejich práci ve škole. Nastávají problémy, které vedou k únavě, nesoustředěnosti a také k nedostatečné motivaci k učení. V tuto chvíli je důležitý postoj učitele. Ten by měl pochopit sílu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole. Pro nápravu může pomoci dítěti vyrovnat se s nepříznivou situací v rodině. (Fontana, 2003, s. 40)

5 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

5.1 VYMEZENÍ OBDOBÍ

Mezi 10 a 15 rokem dochází k vývojovému finiši, který zahrnuje fázi prepuberty a puberty. Co do významnosti se dá toto období srovnat s obdobím kojeneckým. Starší školní věk představuje čas dospívání, probíhá puberta. (Matějček a Pokorná, 1998, s. 143, 145)

Dle Matějčka (2003, s. 57) probíhá starší školní věk zhruba od 12 do 15 let, což představuje poslední tři ročníky základní školy. Puberta je důležitá etapa vývoje dítěte, která uzavírá dětství, kdy se dítě postupně přeměňuje v dospělého člověka (Matějček, 2000, s. 83).

Vágnerová (2012, s. 256) vymezuje starší školní věk obdobím, které bezprostředně navazuje na střední školní věk a končí ukončením povinné školní docházky.

Vágnerová (2012, s. 369) rozděluje období dospívání na dvě etapy:

1. Raná adolescence (pubescence) – období 11-15 let
2. Pozdní adolescence – období 15-20 let

Dle Langmeiera (2006, s. 143) zahrnuje období dospívání dvě fáze:

1. Fáze prepuberty (první pubertální fáze) – zhruba 11 – 13 let
2. Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze) – zhruba 13 – 15 let

Staršího školní věk spadá do druhé fáze – období vlastní puberty.

Psychické změny, které probíhají v tomto období, charakterizují nové pudové tendence a hledání způsobu, jak je uspokojit. Jedinec vstupuje do nové sociální role. Často se vyskytuje emoční instabilita, negativní nálady, nepředvídatelnost a nestálost v názorech a postojích. Projevuje se větší unavitelnost, potíže při soustředění, ztráta koncentrace, které ovlivňují školní prospěch. (Langmeier, 2006, s. 142, 147)

Všechny složky osobnosti dítěte se mění. Dochází k biologickému zrání, které vede k změnám v dalších oblastech, pokud je na ně dospívající připraven. Jedinec dosahuje nového způsobu myšlení, kdy je schopen myslet abstraktně i o možnostech, které ještě nenastaly. Subjektivní i objektivní dopady emočního prožívání ovlivňují hodnocení dospívajícího jedince. Nastupuje význam vrstevnických skupin, se kterými se začíná ztotožňovat. Zároveň se jedinec osamostatňuje z těsné vazby na rodiče. (Vágnerová, 2012, s. 367, 369)

5.1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH DOVEDNOSTÍ A ZÁJMŮ

Vizuální vnímání dosahuje svého maxima. Dochází k rozvoji slovní zásoby i celkové výrazové schopnosti. Učení začíná být účinnější díky poznání logických souvislostí. Díky rozvoji motorických, percepčních a dalších schopností se jedinci zajímají o nové oblasti – sport, četbu, hudbu, filmy, divadlo. Rozvíjí se literární, hudební nebo výtvarný talent. (Langmeier, 2006, s. 148-149)

5.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Intelektové schopnosti dosahují téměř svého maxima. V osvojování vědomostí a jejich využívání, v pružném a tvořivém myšlení převyšují dospívající starší lidi. Dochází ke změně způsobu myšlení – kvalitě myšlenkových operací. Logické myšlení dosahuje vyššího stupně, dle Piageta jde o systém formálních operací. Jedinec vyvozuje z konkrétní operace další operace, tzv. myslí o myšlení. Dokáže provádět velké množství myšlenkových operací. Formálně abstraktní myšlení umožňuje jedinci pochopit učivo. Nejvyšší hodnoty dosahuje asi ve věku 15 let. (Langmeier, 2006, s. 149-150, 152) Dospívající jedinec se dokáže uvolnit ze závislosti na konkrétní realitě, uvažuje hypoteticky. Uvažuje abstraktně, bere v úvahu i alternativy, ke kterým dosud nedošlo. Pro dospívajícího je důležitá potřeba jistoty a bezpečí. Potřeba seberealizace se nyní zaměřuje nejen na aktuální stav ale i budoucnost. (Vágnerová, 2012, s. 379, 387).

5.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Dochází ke změnám v oblasti emočního prožívání. Ty se projevují výkyvy v emočním ladění. Reakce jsou často nepřiměřené a sami dospívající jsou překvapeni vlastními proměnami nálad. Nechápují příčinu a reagují podrážděně na své vlastní pocity. (Vágnerová, 2012, s. 390)

Před jedincem stojí dva hlavní úkoly, osamostatnit se z velké závislosti na rodičích a vytváření sociálních vztahů, zejména k vrstevníkům. Rodina představuje pro dítě místo, které mu poskytuje bezpečí, lásku, sounáležitost, domov. Pro úspěšnou emancipaci je důležitý vztah k rodičům. Bezproblémové vztahy založené na jistotě umožní dítěti se snadněji uvolnit z těsných pout k rodině. I přes kritiku si dospívající dítě zachovává pozitivní vztah ke svým rodičům. (Langmeier, 2006, s. 152-153) V době dospívání dochází často k rozporu mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti. Jedinec se více odklání od hodnot a norem rodiny a často je i kritizuje, i když je stále na svých rodičích závislý. Jedná se o

náročné a často konfliktní období. Pro rodiče není snadné tomu přizpůsobit výchovu. Stále je nutné zachovat důslednost a pevné zásady, ale přitom zajistit dítěti i možnost svobodného rozhodování. (Langmeier, 2006, s. 165) Dospívání se projevuje kritikou rodičů a netolerancí k nim. Projevuje se to důrazem na spravedlnost a vyžadováním rovnoprávnosti. Přesto je pro dospívajícího rodina nadále významnou sociální skupinou, která mu poskytuje zázemí, jistotu a bezpečí. Vrstevníci jsou pro jedince zdrojem emoční podpory a identifikace. (Vágnerová, 2012, s. 396)

5.1.4 VZTAH KE ŠKOLE

V období staršího školního věku dochází ke změně motivace k učení. Na základě zkušenosti s hodnocením výkonu ve škole se upevňuje osobní standard. Ten představuje dosažený výsledek ve školní práci, který je přijatelný rodiči i učiteli a žák jej dosáhne bez vynaložení velkého úsilí. Jedinec se snaží splnit jen nezbytně nutné nároky na něj kladené. Cílem učení není být úspěšný, ale dosáhnout nějakého vytyčeného cíle, např. se dostat na vybranou školu. Motivace k učení se odvíjí od subjektivního pohledu na význam učiva. Pokud jej nepovažuje za důležité, snižuje se i jeho zájem o učení. Na druhém stupni základní školy se zvyšují nároky na žáky, což se u mnoha žáků projevuje v nezvládnutí učiva a tím i snížením motivace k učení. (Vágnerová, 2012, s. 412-413)

5.1.5 VZTAH S VRSTEVNÍKY

Vrstevníci hrají v životě dospívajícího podstatnou roli. Dochází k identifikaci s vrstevnickou skupinou, která mu pomáhá překonat proces osamostatňování. Kontakt s vrstevníky, společné trávení volného času a zážitky uspokojují potřebu stimulace. Vrstevnická skupina je pro dospívajícího zdrojem zkušeností, podnětů. Poskytuje mu pocity jistoty a bezpečí. Vrstevníci se stávají vzorem, neformální autoritou. Jedinec má potřebu být akceptován a získat uspokojitelné postavení ve vrstevnické skupině, které se odvíjí od osobnostních kvalit dospívajícího. (Vágnerová, 2012, s. 423-425) Významnou součástí identity je pozice, kterou dospívající jedinec zaujímá ve školní třídě. Ostatní spolužáci oceňují dobrou úroveň rozumových schopností. Oblíbení jsou jedinci, kteří jsou ochotni pomoci se školní prací. Vrstevnické skupiny jsou nyní složené z obou pohlaví. Jedinec silně cítí potřebu přátelství. Přátelské vztahy jsou zdrojem emoční opory, pomáhají rozvinout sociální dovednosti, zvyšují sebevědomí a sebejistotu. (Vágnerová, 2012, s. 428-429, 431, 433)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Tématem bakalářské práce je vliv rodinného prostředí na motivaci žáků základní školy k učení. Ve výzkumné části se zaměřujeme na žáky 2. stupně základní školy. Jako výzkumný vzorek byli zvoleni žáci 6. až 8. tříd.

V teoretické části vymezujeme základní pojmy jako rodina, motivace, motivace k učení, odměny a tresty, starší školní věk. Po prostudování literatury a zmapování dosavadního poznání jsme si v praktické části nejprve stanovili výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumný cíl. Na základě toho jsme formulovali hypotézy, které jsme testovali. Samotný výzkum proběhl formou dotazníkového šetření. Práce obsahuje zpracované výsledky výzkumu, v závěru předkládáme celkové shrnutí výzkumu a doporučení pro praxi. Cílem empirického výzkumu je zjistit, nakolik rodinné prostředí, ve kterém dítě žije, ovlivňuje jeho motivaci k učení. Při sestavování dotazníku jsme vycházeli z vymezení motivace k učení dle Heluse, Hrabala, Mana a Pavelkové, Lokšové a Lokši. První část obsahuje položky zjišťující demografické údaje (ot. 1, 2), položky měřící vliv rodinného prostředí na motivaci k učení (ot. 3-9) a motivaci k učení dle subjektivního vnímání žáků (ot. 10, 11). V druhé části dotazníku, kde jsme zjišťovali u respondentů typy motivace k učení, jsme vycházeli z autodeterminační teorie dle Deciho a Ryana. Pro sestavení této části dotazníku jsme využili upravený Dotazník subjektivního pojetí učení v předmětu Metodologie pedagogického výzkumu autorek Mgr. Karly Hrbáčkové, Ph.D. a Mgr. Elišky Suchánkové, Ph.D.

Problematice motivace k učení je třeba věnovat velkou pozornost. Nedostatečná motivace nebo dokonce absence motivace vede ke školnímu neúspěchu. Učitel může žáka vhodně motivovat ke školní práci, ale rozhodující vliv na dítě má rodinné prostředí, ze kterého pochází. Zde si osvojuje první pravidla, způsoby chování a hodnoty. Přejímá od rodičů vztah ke škole, k učení a ke vzdělání všeobecně. Pokud rodiče dítě patřičně motivují, jsou pro něj vzorem, vedou ho správnou cestou, usnadňují mu školní práci do budoucna. Vztah ke vzdělání hraje důležitou roli v motivaci žáků k učení. V našem výzkumu zjišťujeme souvislost mezi motivací k učení a rodinným prostředím. Jak se v motivaci k učení odráží vzdělání rodičů, pomoc při přípravě do školy, zájem rodičů o školní výsledky nebo odměny za dobré známky.

Na základě zpracování teoretické části práce jsme si stanovili hlavní výzkumný problém, jehož řešení je zveřejněno v předloženém výzkumu.

Hlavní výzkumný problém

Hlavním výzkumným problémem je zjistit vliv rodinného prostředí na motivaci k učení žáků staršího školního věku.

Dílčí výzkumné problémy

Dílčími výzkumnými problémy je zjistit vliv vybraných proměnných souvisejících s rodinným prostředím na převažující typ motivace k učení.

6.1 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem výzkumu je zjistit, zda ovlivňují převažující typ motivace žáků k učení vybrané proměnné, které souvisí s rodinným prostředím, ve kterém žáci žijí.

6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Na základě uvedeného výzkumného cíle jsme si stanovili následující výzkumné otázky a z nich vyplývající hypotézy:

- 1. Jaké je složení osob, které se žáky žijí ve společné domácnosti? (otázka č. 3)**
- 2. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů? (otázka č. 4)**
- 3. Jaké je zastoupení osob, které žákům nejvíce pomáhají s přípravou do školy? (otázka č. 5)**
- 4. Jak často žákům pomáhá jimi uvedený člen rodiny při přípravě do školy? (otázka č. 6)**
- 5. Jaké je zastoupení žáků, o jejichž školní prospěch se rodiče pravidelně zajímají? (otázka č. 7)**
- 6. Jaké je zastoupení žáků, po kterých rodiče vyžadují jen dobré známky? (otázka č. 8)**
- 7. Jaké je zastoupení žáků, kteří pravidelně dostávají odměny za dobré známky? (otázka č. 9)**
- 8. Jak žáci vnímají špatné známky? (otázka č. 10)**
- 9. Které okolnosti přisuzují žáci nejčastěji příčinu neúspěchu v učení? (otázka č. 11)**

10. Jaký je převažující typ motivace k učení žáků dle autodeterminační teorie? (II. část dotazníku – otázky č. 1-12)

10.1 Jak se liší převažující typ motivace k učení žáků dle pohlaví? (otázka č. 1)

H1: Vnější motivace k učení je rozdílná vzhledem k pohlaví žáků.

10.2 Jak se liší typ motivace k učení žáků vzhledem k navštěvované třídě? (otázka č. 2)

H2: Typ motivace k učení se liší vzhledem k navštěvované třídě.

10.3 Jak se liší typ motivace k učení dle toho, zda žákům pomáhá někdo s přípravou do školy. (otázka č. 6)

H3: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda žákům někdo pomáhá s přípravou do školy.

10.4 Jak se liší typ motivace k učení vzhledem k nejvyššímu dosaženému vzdělání matky žáků? (otázka č. 4)

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žákům ve většině případů pomáhá s přípravou do školy matka. Zvolili jsme tedy pro ověření následující hypotézy právě matku, která může být pro žáka vzorem a ovlivnit jeho motivaci k učení.

H4: Typ motivace k učení je rozdílný dle dosaženého vzdělání matky.

10.5 Jak se liší typ motivace k učení vzhledem k tomu, zda rodiče vyžadují jen dobré známky? (otázka č. 8)

H5: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda rodiče vyžadují jen dobré známky.

10.6 Jak se liší typ motivace k učení dle pravidelných odměn za dobré známky? (otázka č. 9)

H6: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda žáci dostávají za dobré známky odměny.

6.3 OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH

Na základě formulace výzkumných otázek a hypotéz jsme definovali proměnné výzkumného šetření. Čísla v závorkách znamenají kódy, se kterými jsme v rámci statických analýz pracovali.

V první části dotazníku bylo respondentům předloženo celkem 11 položek, z toho 7 uzavřených, 3 polouzavřené a 1 otevřená.

- pohlaví (nominální proměnná) - v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 1, kde respondenti uváděli, zda-li jsou dívka (1) či chlapec (2);
- předpoklad, že pohlaví respondenta se může rozdílně projevit v motivaci k učení;
- třída (ordinální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 2, kde respondenti uváděli třídu, kterou aktuálně navštěvují:
6. třída (1), 7. třída (2), 8. třída (3);
- předpoklad, že třída, kterou respondent aktuálně navštěvuje, se může rozdílně projevit v motivaci k učení;
- věk (ordinální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 2, kde respondenti uvedli svůj aktuální věk. Pro optimální zpracování dat jsme věk rozdělili do skupin:
11 let (1), 12 let (2), 13 let (3), 14 let (5), 15 let (6);
- předpoklad, že věk respondenta hraje roli v motivaci k učení;
- společně žijící osoby (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o otázku č. 3, kde respondenti uváděli odpověď na otevřenou otázku a vypisovali osoby, které s nimi žijí ve společné domácnosti. Pro optimalizaci zpracování dat jsme rozdělili nejčastěji uváděné osoby do skupin:
otec (1), matka (2), bratr (3), sestra (4), jiná osoba (5);
- předpoklad, že osoby, které s respondentem žijí ve společné domácnosti, mohou ovlivnit jeho motivaci k učení;
- nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (ordinální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 4, kde respondenti uváděli nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. U páté položky měli respondenti možnosti uvést vlastní odpověď. Vzhledem ke skutečnosti, že někteří respondenti neuvedli vzdělání rodičů, popř. dopsali, že neví, byla přidána v rámci optimalizace zpracování dat další položka „nevím“ (6);
základní (1), vyučen (2), střední (3), vysokoškolské (4), jiné (5), nevím (6)
- předpoklad, že dosažené vzdělání rodičů hraje roli v motivaci k učení;
- pomoc s přípravou do školy (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 5, kde respondenti uváděli osobu, která jim nejvíce pomáhá při přípravě do školy. Mohli si vybrat z nabízených možností nebo uvést osoby dle vlastního

uvážení. Poslední položka nabízela možnost odpovědi, že respondentovi nikdo nepomáhá;

otec (1), matka (2), starší sourozenec (3), jiná osoba (4), nikdo (5)

- předpoklad, že pomoc při přípravě do školy může významně ovlivnit motivaci k učení pozitivním směrem;

- četnost pomoci při přípravě do školy (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 6, kde respondenti uváděli, jak často jim osoba uvedená v otázce č. 5, pomáhá s přípravou do školy. Bylo nabídnuto několik možností. Respondenti, kteří na předchozí otázku vybrali položku „nikdo mi nepomáhá“, tuto otázku dle instrukcí nevyplňovali;

denně (1), několikrát týdně (2), jednou týdně (3), jen když potřebuji (4)

- předpoklad, že četnost pomoci rodičů, příp. osoby, kterou žáci uvedli, s přípravou do školy, může výrazně ovlivnit jejich motivaci k učení;

- zájem o školní prospěch (nominální proměnná) - v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 7, kde uváděli dle subjektivního pocitu respondenti, zda se rodiče zajímají o jejich školní prospěch;

ano (1), ne (2);

- předpoklad, že zájem rodičů o školní prospěch ovlivňuje motivaci k učení jejich dětí

- dobré známky (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 8, kde respondenti dle subjektivního pocitu uváděli, zda po nich rodiče vyžadují jen dobrý prospěch (dobré známky);

ano (1), ne (2);

- předpoklad, že rodiče, kteří lpí na dobrých známkách, mohou tím ovlivnit motivaci k učení jejich dítěte. Předpokládáme, že za dobré známky respondenti považují známky 1 a 2;

- odměna za dobrý prospěch (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 9, kde respondenti uváděli, zda dostávají za dobrou známku odměnu. V případě odpovědi „ano“ měli uvést i jakou nejčastěji;

ano (1), ne (2);

- předpoklad, že odměny za dobrý školní prospěch mohou ovlivnit externí motivaci žáků k učení;

- subjektivní pocit ze špatných známek (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 10, kde respondenti uváděli, zda je mrzí, když dostanou špatnou známku;
ano (1), ne (2);
- předpoklad, že pokud respondent vnímá špatnou známku negativně, může to ovlivnit jeho motivaci k učení;
- neúspěch v učení (nominální proměnná) – v dotazníku se jedná o odpověď na otázku č. 11, kde respondenti uváděli, čemu přisuzují neúspěch v učení;
nedostačující schopnosti (1), nedostačující snaha (2), náročnost učení (3), nepříznivá shoda náhod (4);
- předpoklad, že důvod, který přisuzují respondenti neúspěchům v učení, ovlivňuje jejich motivaci k učení;

Ve druhé části dotazníku respondenti odpovídali na otázku „Proč se učíš?“ týkající se typu jejich motivace k učení. Bylo jim nabídnuto 12 odpovědí a u každé mohli zvolit mezi odpovědí „ano“ nebo „ne“:

- vnitřní motivace k učení (nominální proměnná) – touha učit se pocházející z vlastního podnětu bez vlivu vnějšího okolí;
V dotazníku se jedná o otázky č. 1 a 8:
otázka č. 1: „Abych se dozvěděl/a něco nového.“
ano (1);
otázka č. 8: „Protože je vzdělání v naší rodině důležité.“
ano (1);
- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje vnitřní motivace k učení;
- vnější motivace k učení – učení bez vlastního podnětu nebo potřeby, na základě vlivu vnějšího okolí
- externí regulace (nominální proměnná) – učení vychází z podnětu druhé osoby, která slibuje odměnu, za dobrý výsledek či hrozí sankcí, za špatný výsledek;
V dotazníku se jedná o otázky č. 2 a 4:
otázka č. 2: „Abych udělal/a radost svým rodičům.“
ano (1);
otázka č. 4: „Abych splnil/a, co po nás chce učitel.“
ano (1);

- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje vnější motivace ve formě externí regulace;

- identifikovaná regulace (nominální proměnná) – žák se s učením ztotožňuje, neboť ho chápe jako potřebné a účelné;

V dotazníku se jedná o otázky č. 3 a 7:

otázka č. 3: „Protože si chci dokázat, že to zvládnou.“

ano (1);

otázka č. 7: „Abych se zdokonalil/a v určitém předmětu, který mi moc nejde.“

ano (1);

- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje vnější motivace ve formě identifikované regulace;

- amotivace (nominální proměnná) – žák se odmítá učit, protože u něj chybí úmysl či důvod;

V dotazníku se jedná o otázky č. 5 a 12:

otázka č. 5: „Nevím, proč bych se měl/a učit.“

ano (1);

otázka č. 12: „Nezáleží mi na dobrých známkách.“

ano (1);

- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje absence motivace;

- introjektovaná regulace (nominální proměnná) – žák plně nerespektuje vykonávání určité činnosti, ale činí tak z důvodu tlaku vnějšího okolí, aby se necítil špatně, že to nezvládl;

V dotazníku se jedná o otázky č. 6 a 10:

otázka č. 6: „Abych se necítil/a špatně před spolužáky, že mám špatné známky.“

ano (1);

otázka č. 10: „Abych byl/a lepší než spolužáci a vážili si mě.“

ano (1);

- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje vnější motivace ve formě introjektované regulace;

- integrovaná regulace (nominální proměnná) – žák chápe danou činnost jako součást své osobnosti, i když nevychází z jeho vnitřních pohnutek;

V dotazníku se jedná o otázky č. 9 a 11:

otázka č. 9: „Abych byl/a úspěšný/á ve studiu.“

ano (1);

otázka č. 11: „Abych se dostal/a na vybranou školu.“

ano (1);

- tyto položky zjišťují, zda se u respondenta vyskytuje vnější motivace ve formě integrované regulace.

6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VOLBA VÝBĚRU

Základní soubor tvořili všichni žáci 6., 7. a 8. tříd základních škol ve Zlíně. Dle seznamu základních škol zřizovaných obcí Zlín uveřejněného na webových stránkách Zkola.cz navštěvuje ve školním roce 2016/2017 6., 7. a 8. ročníky na 13 základních školách celkem 1957 žáků. Vzhledem k velikosti základního souboru nebylo možné jej postihnout celý. Byl vybrán výběrový soubor. Pro výběrový soubor jsme zvolili náhodný výběr. Ze všech základních škol ve městě Zlín jsme losováním vybrali 5 škol. Poté jsme oslovili ředitele vybraných škol. S provedením empirického šetření souhlasilo vedení pouze jedné z oslovených škol. Jednalo se o typickou, městskou základní školu. Nezájem o výzkum, který by byl přínosem i pro samotnou oslovenou školu, nás překvapil. Z toho důvodu si velmi vážíme ochoty paní ředitelky, která nám vyšla vstříc. Výzkumný vzorek byl nakonec zvolen na základě dostupného souboru a tvoří jej celkem 131 respondentů. Rozdáno bylo 131 dotazníků, vráceno bylo 120. Návratnost dotazníků je 91,6 %. Po vyřazení neúplně nebo formálně nesprávně vyplněných dotazníků jsme pro zpracování využili 105 dotazníků. Výzkumné šetření bylo uskutečněno v průběhu měsíce ledna 2017.

6.5 VÝZKUMNÉ TECHNIKY A METODY

Pro sběr údajů jsme využili explorativní metodu v písemné formě - dotazník. První část je vlastní konstrukce a obsahuje položky uzavřené (č. 1, 6, 7, 8, 10, 11), polouzavřené (č. 2, 4, 5, 9) a jednu položku otevřenou (č. 3). Položky č. 1 – 4 zjišťují základní sociodemografické proměnné (pohlaví, třída, věk, společně žijící osoby, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů). Položky č. 5-9 představují proměnné související s rodinným prostředím a ovlivňující motivaci k učení. Položky 10-11 se zaměřují na subjektivní vnímání neúspěchu v učení. Ve druhé části dotazníku zjišťujeme převládající typ motivace k učení. Se souhlasem autorů jsme při sestavování této části dotazníku vycházeli z Dotazníku subjektivního pojetí učení v předmětu Metodologie pedagogického výzkumu Mgr. Karly Hrbáčkové, Ph.D. a Mgr.

Elišky Suchánkové, Ph.D. První částí výzkumu byla pilotáž. Cílem pilotáže je získání předběžných informací o dané problematice (Chráska, 2016, s. 23). Na vzorku 7 dětí jsme ověřovali, zda je předkládaný dotazník srozumitelný a otázky jsou vhodně formulované. K vyplnění dotazníku došlo v domácím prostředí. Jednalo se o 2 žáky 5. tříd, 2 žáky 6. tříd a 3 žáky 7. tříd. Oslovené děti uvedly, že otázkám rozuměly a nebyl pro ně problém na ně odpovědět. Tito žáci nebyli zařazeni do hlavního souboru. Dotazník byl v nezměněné podobě předložen k výzkumnému šetření. Následovala druhá fáze výzkumu, kdy proběhlo vlastní dotazníkové šetření na vybrané základní škole. Vzhledem k pracovním závazkům nebyla možná osobní účast při sběru dat. Administrace dotazníků proběhla prostřednictvím učitelů vybrané třídy. Ti dostali přesné pokyny k vyplnění, které poté prezentovali žákům. V úvodu dotazníku byl uveden postup pro vyplnění, respondenti zaznamenávali odpovědi pomocí kroužkování dané odpovědi. Otázky byly voleny jednoduše a srozumitelně, aby byly pro žáky lehce pochopitelné a vyplnění nebylo pro ně zdlouhavé. Zdůrazněno bylo, že se jedná o anonymní a dobrovolný dotazník. Na konci dotazníku je uvedeno poděkování za ochotu a čas, který žáci vyplnění věnovali. Učitelé byli požádáni, aby zkontrolovali po sesbírání dotazníků, zda respondenti vyplnili všechny položky. Bohužel se tak nestalo u všech pedagogů a některé dotazníky jsme kvůli formálním chybám museli vyřadit.

6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Výzkumné šetření vycházelo z kvantitativního metodologického přístupu. Zvolili jsme následující způsob zpracování dat. Nejdříve jsme zaznamenali získaná data pomocí čárkovací metody. Vyhodnocená data jsme zapsali do tabulek četností a znázornili pomocí grafické metody zobrazení dat. Při zpracování četností jednotlivých typů motivace k učení bylo pracováno jako s výčtovou otázkou, tzn. že kladné odpovědi odráží prezenci daného typu motivace k učení u žáků. V následujících analýzách byly porovnávány kladná zastoupení daných typů motivace k učení (reálná ztotožnění se žáků s daným typem motivace k učení). Dále jsme hledali významné rozdíly v daných typech motivace k učení – reálné preference. Ověření hypotéz bylo provedeno ručním výpočtem testu dobré shody chí-kvadrát (H_1) a testem nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku (H_2 , H_3 , H_4 , H_5 , H_6). Tyto testy jsme zvolili na základě testování nominálních a ordinálních proměnných. Použili jsme hladinu významnosti 0,05.

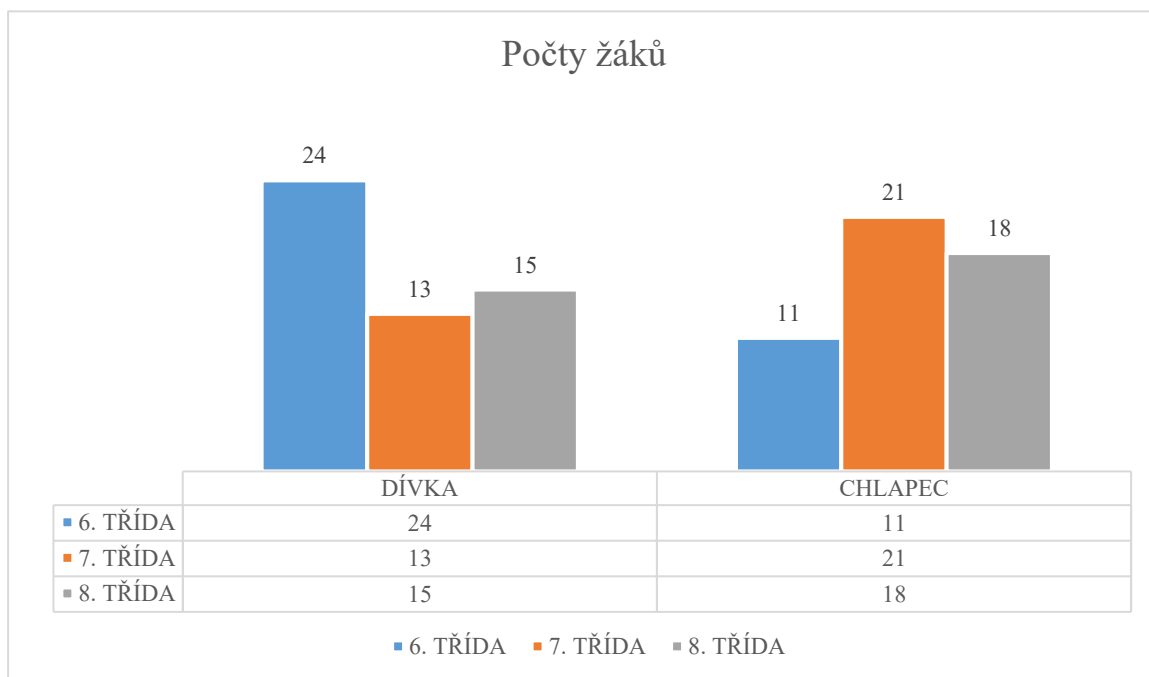
Pro zpracování dat získaných z dotazníků jsme použili aplikaci Microsoft Excel 2016.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pohlaví žáků a zastoupení v jednotlivých třídách (Otázka č.1)

Pro zpracování dat jsme využili dotazníky od 102 respondentů, z toho bylo 52 dívek a 50 chlapců. Šesté třídy navštěvuje celkem 35 žáků, z toho 24 dívek (69 %) a 11 chlapců (31 %). Sedmé třídy navštěvuje celkem 34 žáků, z toho 13 dívek (38 %) a 21 chlapců (62 %). Osmé třídy navštěvuje celkem 33 žáků, z toho 15 dívek (45 %) a 18 chlapců (55 %). Pro výzkumné šetření jsme měli k dispozici vyrovnané zastoupení obou pohlaví.

Graf 1: Počty žáků

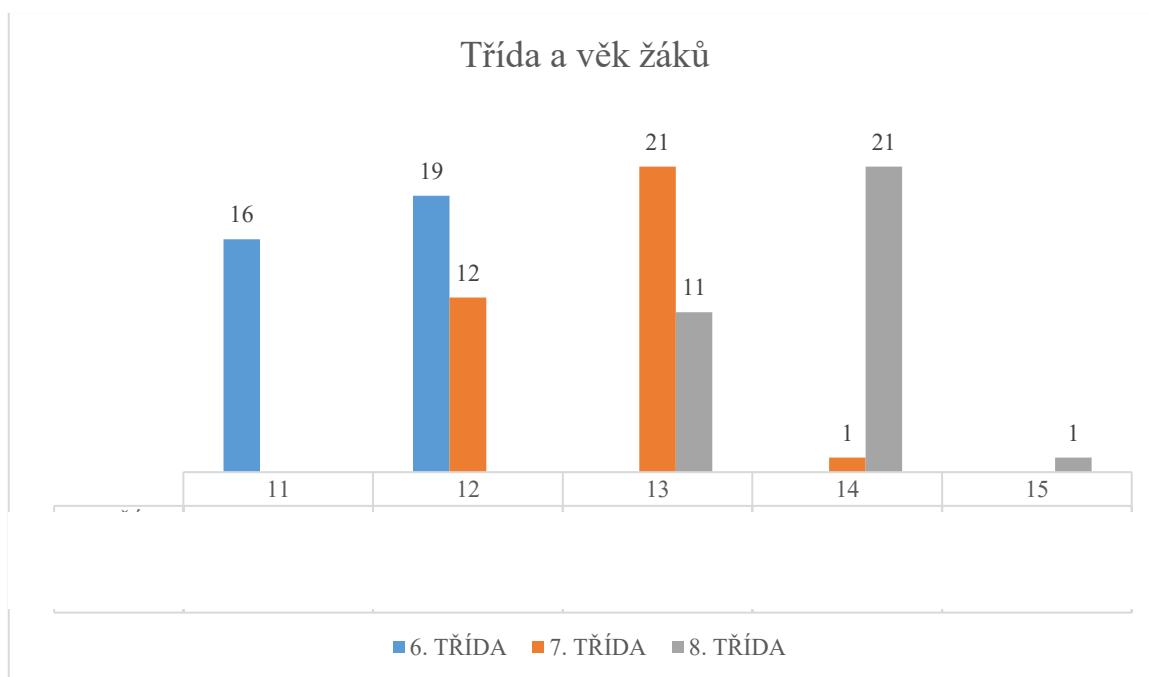


Navštěvovaná třída a věk žáka (Otázka č. 2)

Tabulka 1: Četnosti – třída a věk žáků

třída	věk	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - 6.	1 - 11 let	16	46
	2 - 12 let	19	54
	celkem	35	100
2 - 7.	2 - 12 let	12	36
	3 - 13 let	21	64
	celkem	33	100
3 - 8.	3 - 13 let	11	33
	4 - 14 let	21	64
	5 - 15 let	1	3
	celkem	33	100

Graf 2: Třída a věk žáků



V šestých třídách je zastoupeno 16 žáků 11-letých (46 %) - z toho 13 dívek a 3 chlapci, 19 žáků 12-letých (54 %) - z toho 11 dívek a 8 chlapců. V sedmých třídách je zastoupeno 12 žáků 12-letých (36 %) - z toho 8 dívek a 4 chlapci a 21 žáků 13-letých (64 %) - z toho 5 dívek a 16 chlapců. V osmých třídách je zastoupeno 11 žáků 13-letých (33 %) - z toho 9

dívek a 2 chlapci, 21 žáků 14-letých (64 %) - z toho 6 dívek a 15 chlapců a 1 chlapec je ve věku 15 let (3 %).

1. Jaké je složení osob, které se žáky žijí ve společné domácnosti? (Otázka č. 3)

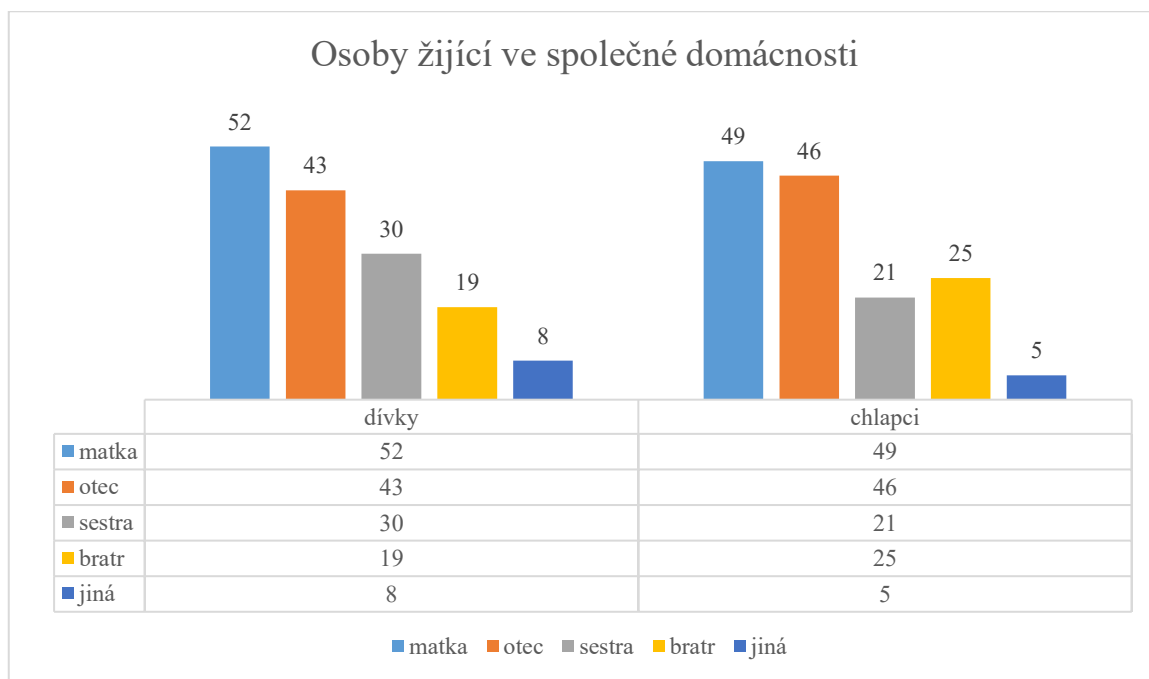
Tabulka 2: Četnosti – osoby žijící ve spol. domácnosti

spolužijící osoba	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - matka	101	34
2 - otec	89	30
3 - sestra	51	17
4 - bratr	44	15
5 - jiná	13	4
celkem	298	100

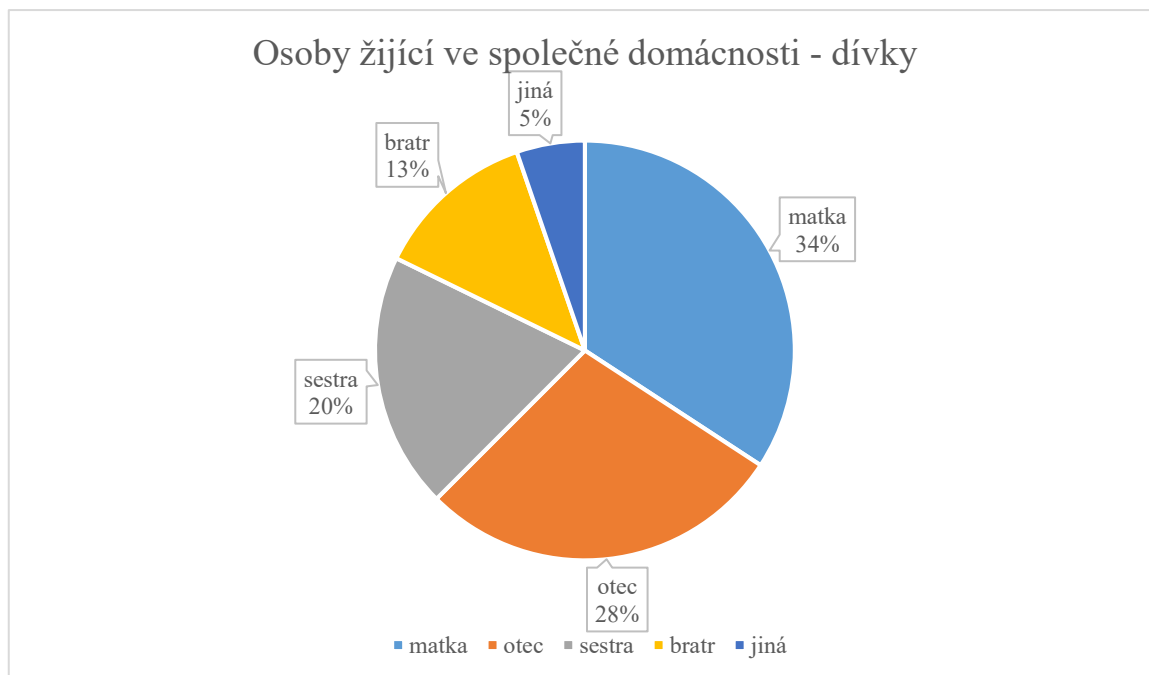
Složení osob, které se žáky žijí ve společné domácnosti, může mít vliv na jejich motivaci k učení. Rodiče, sourozenci či prarodiče jsou často pro žáka vzorem, poskytují mu pomoc při učení, zázemí. Zároveň ovlivňují názor žáka na učení a vzdělání všeobecně.

101 žáků žije ve společné domácnosti s matkou (34 %). 13 žáků žije pouze s matkou nebo s matkou a sourozencem či prarodičem. S otcem žije ve společné domácnosti 89 žáků (30 %), se sestrou 51 žáků (17 %), s bratrem 44 žáků (15 %). Jeden žák žije pouze s otcem. Mezi „jiné“ osoby, které s žáky žijí, uváděli žáci babičku či dědečka (4 %).

Graf 3: Osoby žijící ve společné domácnosti se žáky

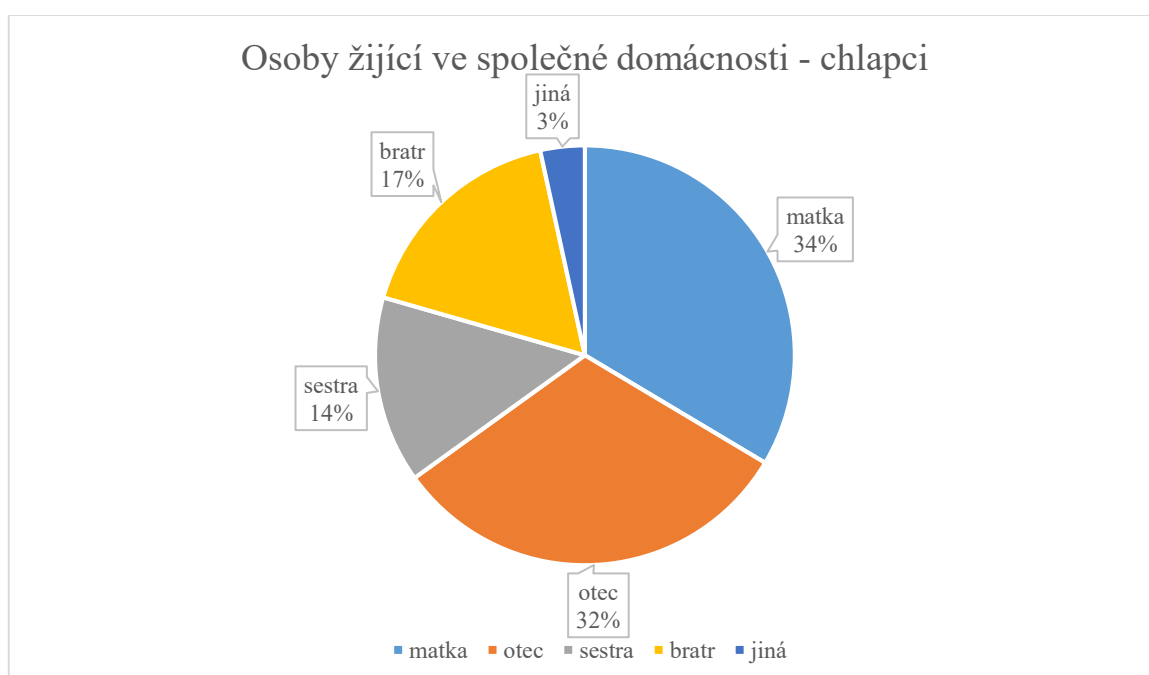


Graf 4: Osoby žijící ve společné domácnosti s dívkami



U dívek je nejčastější společně žijící osoba matka (52, 34 %). 9 dívek žije v domácnosti bez otce, buď pouze s matkou nebo ještě s jinou společně žijící osobou. S otcem žije ve společné domácnosti 43 dívek (28 %), se sestrou 30 dívek (20 %), s bratrem 19 dívek (13 %) a jinou osobou 8 dívek (5 %). U této položky respondenti uváděli prarodiče.

Graf 5: Osoby žijící ve společné domácnosti s chlapci



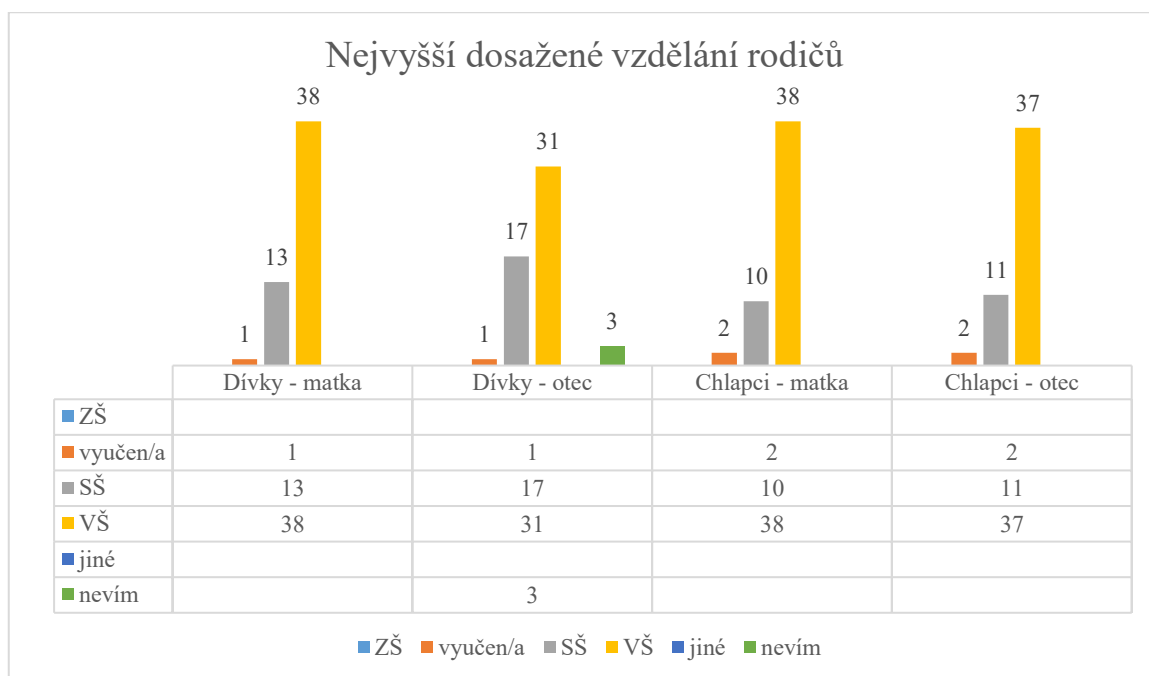
Chlapci nejčastěji žijí ve společné domácnosti s matkou (49, 34 %). 4 chlapci žijí v domácnosti bez otce. S otcem žije ve společné domácnosti 46 chlapců (32 %), 1 chlapec žije pouze s otcem. Dalšími společně žijícími osobami jsou sestra (21, 14 %), bratr (25, 17 %). U položky „jiná“ uváděli chlapci prarodiče (5, 5 %).

2. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů? (otázka č. 4)

Tabulka 3: Četnosti – nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

nejvyšší dos. vzd.	1 - matka		2 - otec	
	rel. četnosti	abs. četnosti (%)	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ZŠ				
2 - vyučen/a	3	3	3	3
3 - SŠ	23	23	28	29
4 - VŠ	76	74	68	68
5 - jiné				
6 - nevím			3	3
Σ	102	100	102	100

Graf 6: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů dle pohlaví žáků



Vzdělání rodičů je ordinální proměnná, která může hrát roli v motivaci žáků k učení. Rodiče s vyšším vzděláním se většinou snaží, aby jejich děti dosáhly stejného stupně vzdělání a motivují je k učení. V těchto rodinách má vzdělání vysokou hodnotu.

Nejčastěji uváděné dosažené vzdělání rodičů uvedli dívky i chlapci vysokoškolské (72 %). Následuje středoškolské vzdělání (25 %) a vyučen (3 %). Žádný žák neuvedl základní vzdělání ani položku „jiné“. U dívek má vysokou školu 38 matek (73 %) a 31 otců (63 %), střední školu 13 matek (25 %) a 17 otců (35 %), vyučena je 1 matka (2 %) a 1 otec (2 %). 3 dívky u vzdělání otce využily odpověď „nevím“. U chlapců má vysokou školu 38 matek (76 %) a 37 otců (74 %), střední školu 10 matek (20 %) a 11 otců (22 %), v ýuční list mají 2 matky (4 %) a 2 otcové (4 %). Zastoupení vysokoškolsky vzdělaných rodičů je vysoké a domníváme se, že se v něm odráží skutečnost, kdy si v dnešní době spousta lidí ve středním věku zvyšuje své vzdělání. Důvodem může být lepší uplatnění na trhu práce a tím zajistit rodině lepší životní podmínky. Vzdělání rodičů je významný faktor, který ovlivňuje motivaci dětí k učení. V rámci našeho výzkumu zjišťujeme, nakolik děti ovlivňuje rodina v motivaci. Rodiče jsou pro své děti vzorem, spousta dětí chce dosáhnout stejných výsledků. Chtějí být úspěšné, aby udělali svým rodičům radost. Podstatný je postoj, jaký rodina zaujímá ke vzdělání. Pokud rodiče dosáhnou vyššího vzdělání, existuje zde předpoklad, že děti dosáhnou podobných výsledků.

3. Jaké je zastoupení osob, které žákům nejvíce pomáhají s přípravou do školy? (otázka č. 5)

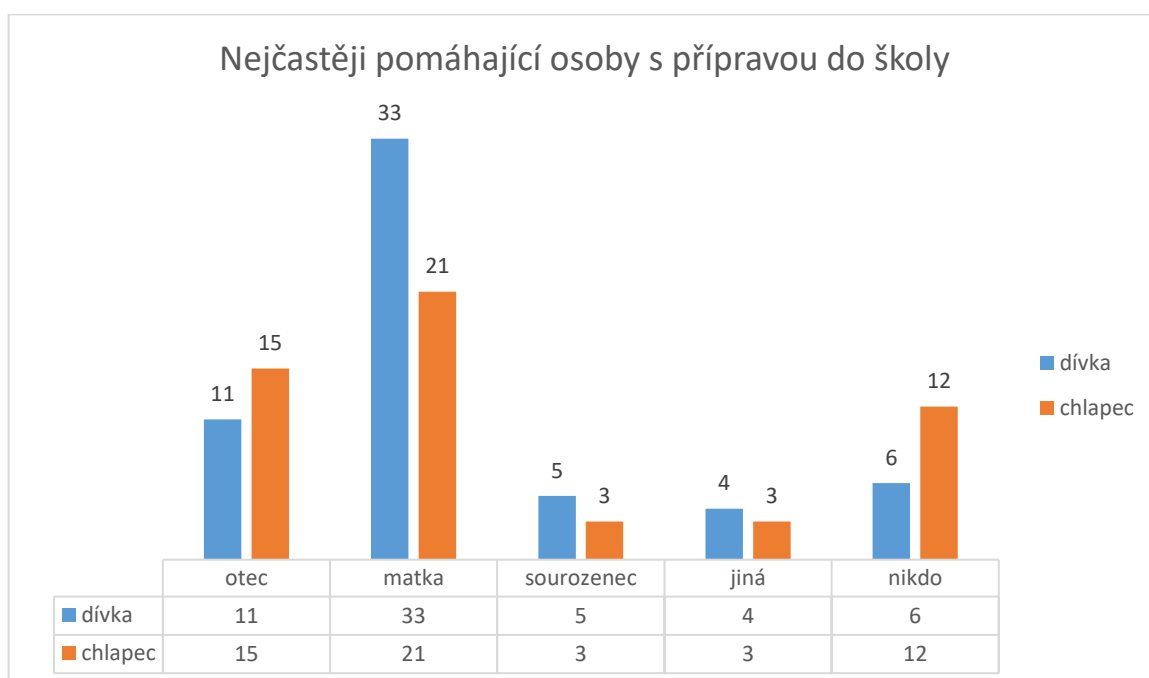
Tabulka 4: Četnosti – nejčastěji pomáhající osoba s přípravou do školy

pomáhající osoba	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - otec	26	23
2 - matka	54	48
3 - sourozenec	8	7
4 - někdo jiný	7	6
5 - nikdo	18	16
celkem	113	100

Osoby, které žákům pomáhají s přípravou do školy, mohou významným způsobem ovlivnit motivaci žáků k učení. Pomáhají žáku zvládnout učivo, podporují ho v jeho práci a tím v něj podněcují vhodně orientovanou motivaci k učení. Žákům nejvíce pomáhá s přípravou do školy matka (54, 48 %), dále otec (26, 23 %), sourozenec (8, 7 %) a jiná osoba (7, 6 %). U této položky uváděli žáci nejčastěji některého z prarodičů, dále strýce, tetu nebo spolužáka. 18 žáků (16 %) uvedlo, že jim nikdo nepomáhá. Výsledky jen potvrzují

všeobecný předpoklad, že se s dětmi do školy připravuje většinou matka. Zajímavé jsou údaje u dívek v šesté třídě, kde se žákyním věnuje při přípravě do školy 73 % matek. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že matky se všeobecně více věnují dětem, mají více trpělivosti, která je pro učení s dětmi důležitá. Překvapující je nízký podíl žáků, kterým nikdo nepomáhá s přípravou do školy. Výzkumným vzorkem jsou žáci, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy. Předpokládá se, že budou zvládat přípravu do školy samostatně bez pomoci druhých osob. Důvody, proč některým žákům nikdo s přípravou do školy nepomáhá, mohou být různé. Žáci sami pomoc nepotřebují, zvládají učivo bez problémů, vyskytuje se u nich vnitřní motivace k učení. Může se jednat o žáky, kteří by pomoc uvítali, ale nemají v okolí osobu, která by jim byla ochotná pomoci.

Graf 7: Nejčastěji pomáhající osoby s přípravou do školy



Dívkám nejčastěji pomáhá s přípravou do školy matka (33, 56 %). 11 dívkám pomáhá otec (19 %), 5 dívkám sourozenec (8 %). 4 dívky vybraly možnost „někdo jiný“ (7 %), zde uvedly prarodiče, strýce nebo tetu. 7 dívek vybralo více možností s tím, že jim pomáhá stejnou měrou více osob. 6 dívkám (10 %) nikdo nepomáhá s přípravou do školy.

U chlapců pomáhá nejčastěji s přípravou do školy matka (21, 39 %). 15 chlapcům pomáhá otec (27 %), 3 chlapcům sourozenec (6 %), 3 chlapci vybrali odpověď, že jim pomáhá jiná

osoba (6 %). U této možnosti uvedli babičku, strýce, spolužáka. 2 chlapcům pomáhá stejnou měrou více osob. 12 chlapcům (22 %) nepomáhá s přípravou do školy žádná osoba.

U dívek s převahou pomáhá nejčastěji s přípravou do školy matka. U chlapců je podíl pomoci ze strany matky také nejvyšší, ale nejsou zde tak velké rozdíly mezi pomocí ze strany matky a otce. Zajímavé je zjištění, že chlapci se častěji musí spolehnout na vlastní síly při přípravě do školy.

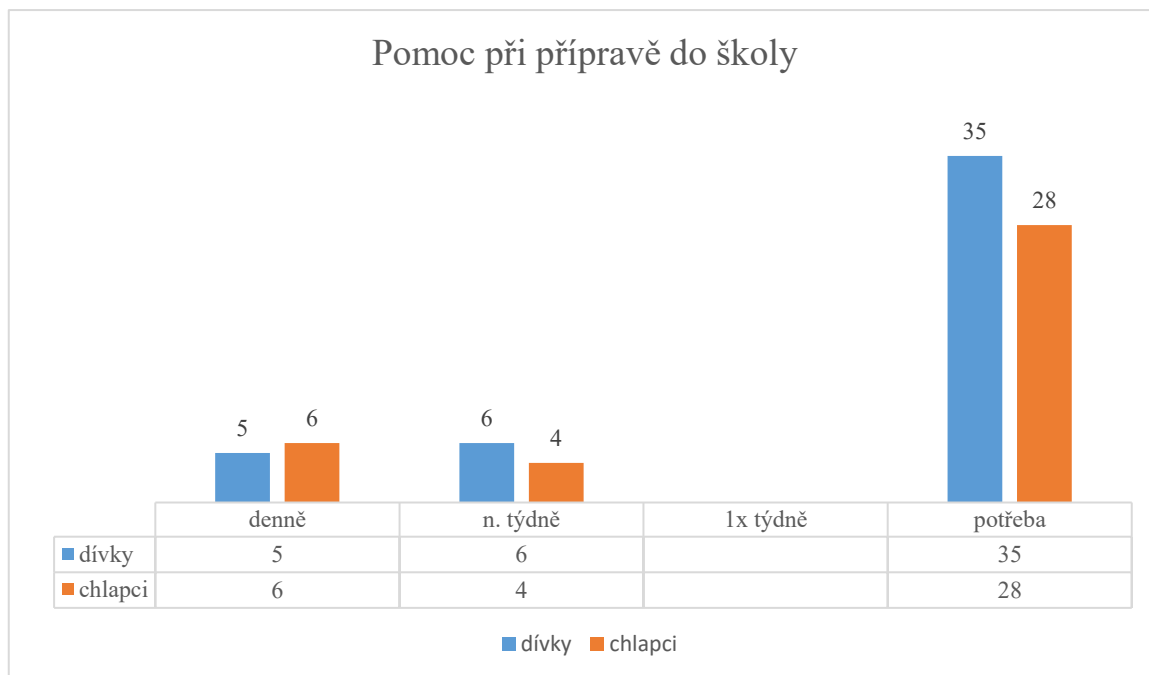
4. Jak často žákům pomáhá jimi uvedený člen rodiny při přípravě do školy? (otázka č. 6)

Tabulka 5: Četnosti – frekvence pomoci s přípravou do školy

četnosti pomoci	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - denně	11	13
2 - n. týdně	10	12
3 - 1x týdně	0	0
4 - potřeba	63	75
celkem	84	100

Žákům nejčastěji pomáhají jimi uvedené osoby v případě potřeby (63, 75 %). Každodenní pomoc s přípravou do školy uvedlo 11 žáků (13 %), pomoc několikrát týdně 10 žáků (12 %). Možnost „1x týdně“ nevybral žádný respondent. 18 žákům nepomáhá žádná osoba, tyto žáci dle instrukcí tuto položku v dotazníku nevyplňovali. Vzhledem k tomu, že respondenti jsou žáci 2. stupně základní školy, předpokládáme, že se přípravě do školy věnují většinou sami. Pomoc vyhledají jen případě, že jim není nějaký úkol jasný či potřebují vysvětlit učivo, kterému nerozumí.

Graf 8: Pomoc při přípravě do školy



Nejčastěji pomáhá dívkám blízká osoba v případě, že to potřebují (35, 76 %), 6 dívkám (13 %) několikrát týdně a 5 dívkám (11 %) denně. U chlapců je situace podobná. 28 chlapců (74 %) uvedlo, že jim blízká osoba pomáhá, když to potřebují, 6 chlapcům (16 %) denně a 4 chlapcům (10 %) několikrát týdně.

5. Jaké je zastoupení žáků, o jejichž školní prospěch se rodiče pravidelně zajímají? (otázka č. 7)

Tabulka 6: Četnosti – zájem rodičů o prospěch žáků

	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ano	102	100
2 - ne	0	0
celkem	102	100

Všech 102 žáků uvedlo, že se rodiče zajímají o jejich prospěch. Zájem o školní výsledky je důležitý pro motivaci žáků k učení.

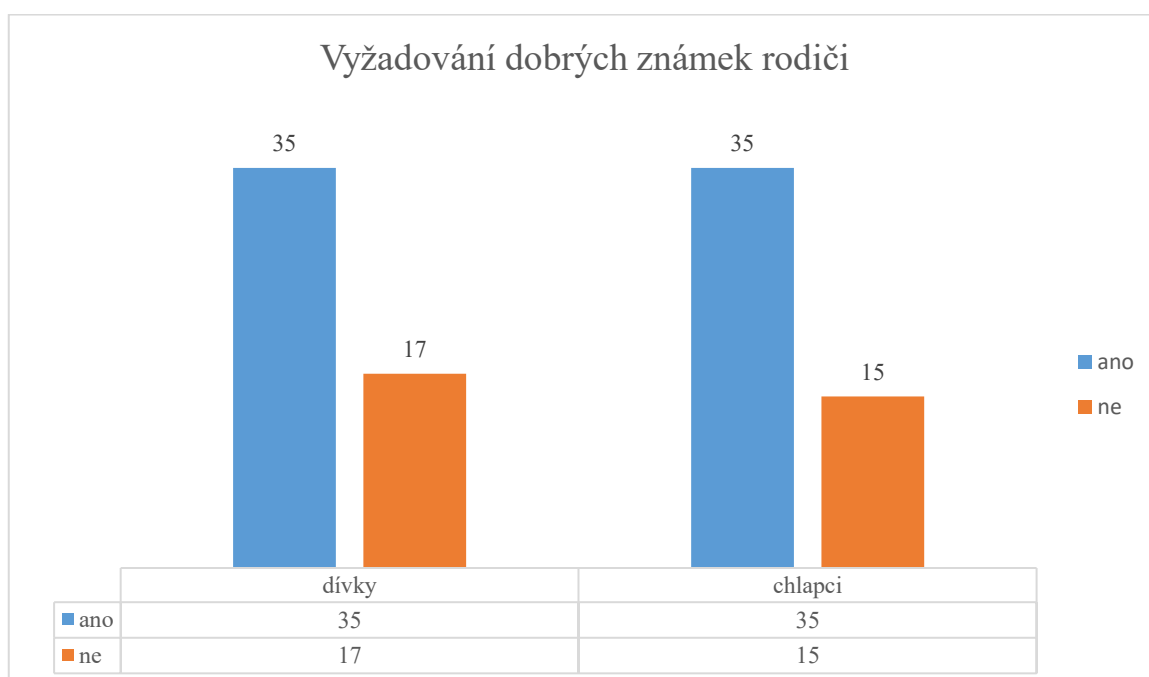
6. Jaké je zastoupení žáků, po kterých rodiče vyžadují jen dobré známky? (otázka č. 8)

Tabulka 7: Četnosti - vyžadování dobrých známek rodiči

	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - ano	70	68
2 - ne	32	32
celkem	102	100

70 žáků (68 %) uvedlo, že rodiče vyžadují jen dobré známky. U 32 žáků (32 %) rodiče nelpí jen na dobrých známkách. Zájem rodičů o dobré známky je tedy zřejmý. Zájem o dobrý prospěch může ovlivnit motivaci žáků k učení ve formě externí regulace. Žák se snaží, aby udělal radost rodičům.

Graf 9: Vyžadování dobrých známek rodiči



Po 35 dívkách (67 %) rodiče vyžadují jen dobré známky, opak uvedlo 17 dívek (33 %). U chlapců je stav téměř totožný. 35 chlapců (70 %) uvedlo, že rodiče vyžadují jen dobré známky, u 15 chlapců (30 %) tomu tak není.

7. Jaké je zastoupení žáků, kteří pravidelně dostávají odměny za dobré známky? (otázka č. 9)

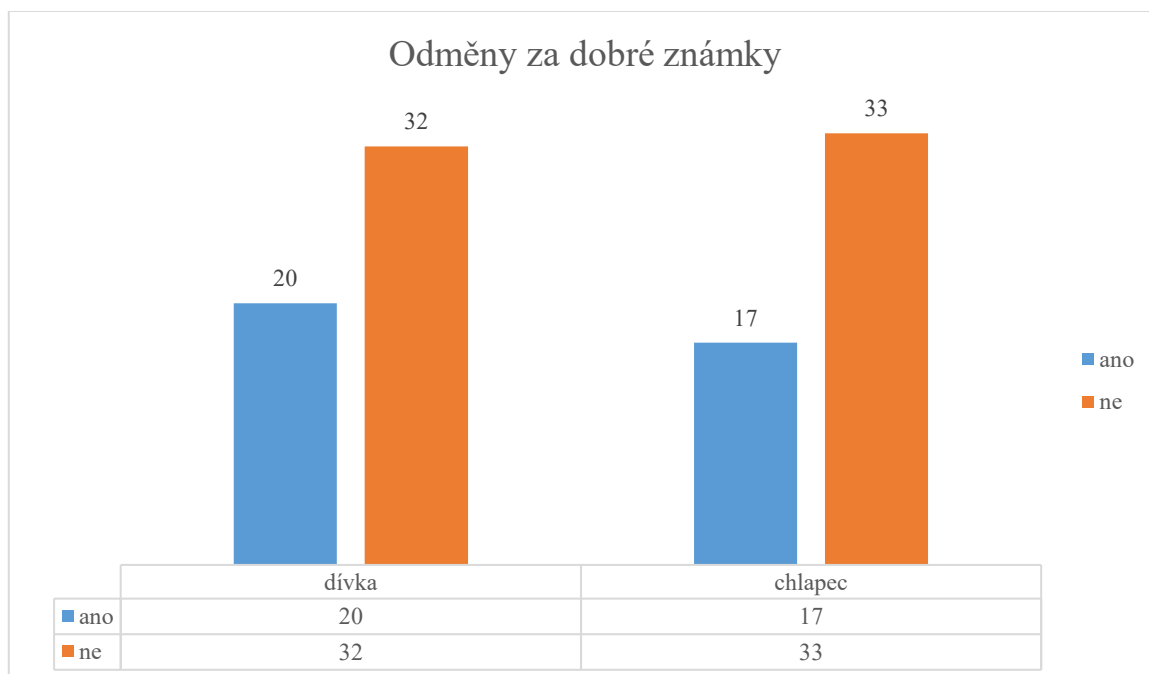
Tabulka 8: Četnosti – odměny za dobré známky

odměny	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ano	37	36
2 - ne	65	64
celkem	102	100

37 žáků (36%) uvedlo, že dostávají pravidelně odměny za dobré známky. 65 žáků (64%) nedostává odměny za dobré známky. Ukazuje to, že rodiče se většinou snaží své děti motivovat k učení bez příslibu odměny.

Mezi nejčastější odměny za dobré známky žáci uvedli pochvalu, drobný dárek, peníze, možnost trávení volného času podle svého, pomůcky do školy, na sport.

Graf 10: Odměny za dobré známky



20 dívek (38 %) dostává odměny za dobré známky, 32 dívek (62 %) odměny nedostává. 17 chlapců (34 %) uvedlo, že odměny za dobré známky dostávají, 33 chlapců (66 %) odměny nedostává.

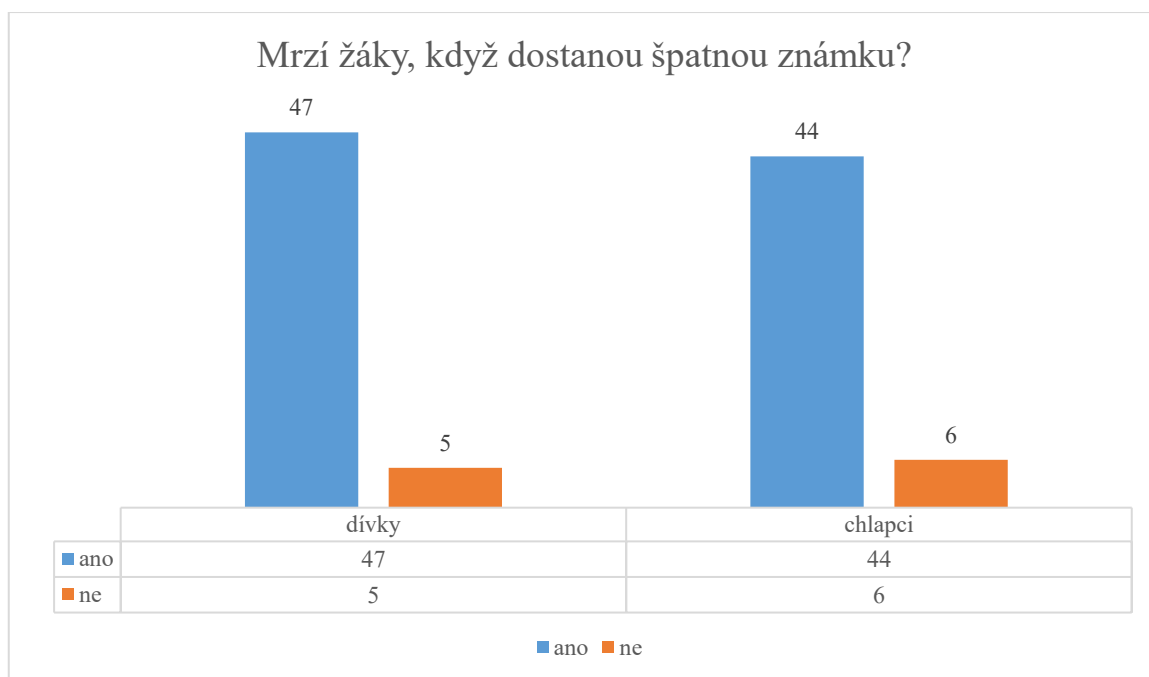
8. Jak žáci vnímají špatné známky? (otázka č. 10)

Tabulka 9: Četnosti – Mrzí žáky špatné známky?

špatné známky	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - mrzí	91	89
2 - nemrzí	11	11
Σ	102	100

91 žáků (89 %) uvedlo, že je mrzí, když dostanou špatnou známku. Pouze 11 žáků (11 %) uvedlo, že je nemrzí, když dostanou špatnou známku. Pokud se týká jednotlivých pohlaví, výsledky jsou téměř identické. 47 dívek (90 %) mrzí špatné známky, pouze 5 dívek (10 %) špatné známky nemrzí. 44 chlapců (88 %) mrzí, když dostanou špatnou známku, opak uvedlo 6 chlapců (12 %). Výsledek nám ukazuje, že žákům záleží na tom, aby měli dobrý prospěch a neúspěchy je mrzí. Potvrzuje také, že se u žáků vyskytuje v minimální míře amotivace.

Graf 11: Pocit ze špatných známek



9. Které okolnosti přisuzují žáci nejčastěji příčinu neúspěchu v učení? (otázka č. 11)

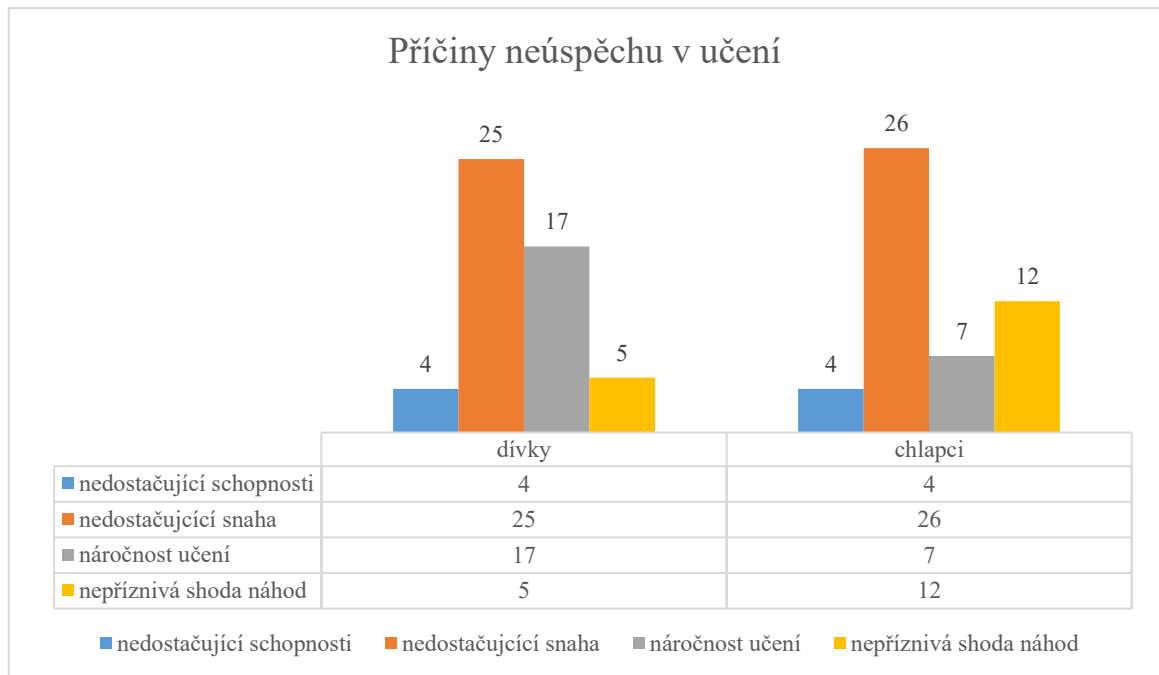
Tabulka 10: Četnosti – příčiny neúspěchu v učení

příčiny neúspěchu	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - nedostačující schopnosti	8	8
2 - nedostačující snaha	51	51
3 - náročnost učení	24	24
4 - nepříznivá shoda náhod	17	17
	100	100

Největší počet žáků připisuje neúspěch v učení své nedostačující snaze či úsilí (51, 51 %). 24 žáků (24 %) vnímá jako příčinu neúspěchu v učení náročnost učení, 17 žáků (17 %) nepříznivou shodu náhod a jen 8 žáků (8 %) vidí příčinu neúspěchu v učení ve svých nedostačujících schopnostech. 1 dívka a 1 chlapec uvedli, že nezažívají neúspěch v učení. Jejich odpovědi jsme nevyužili pro zpracování dat.

Dívky i chlapci vnímají ve stejné míře jako příčinu neúspěchu v učení svou nedostačující snahu či úsilí, dívky (25, 49 %) a chlapci (26, 53 %). Dále následuje náročnost učení, které připisuje neúspěch v učení 17 dívek (33 %), ale jen 7 chlapců (14 %). Nepříznivou shodu náhod uvedlo 5 dívek (10 %) a 12 chlapců (25 %). Nejméně žáků vidí svůj neúspěch v učení v nedostačujících schopnostech, 4 dívky (8 %) a 4 chlapci (8 %). Ze zjištěných údajů lze vyvodit, že žáci si uvědomují, že nedostačená příprava do školy se projevuje v jejich špatných výsledcích. Dívky vidí svůj neúspěch v učení častěji než chlapci v náročnosti učení. Pro chlapce je neúspěch v učení častěji otázkou nepříznivé shody náhod.

Graf 12: Příčiny neúspěchu v učení



10. Jaký je převažující typ motivace k učení žáků dle autodeterminační teorie? (II. část dotazníku – otázky č. 1-12)

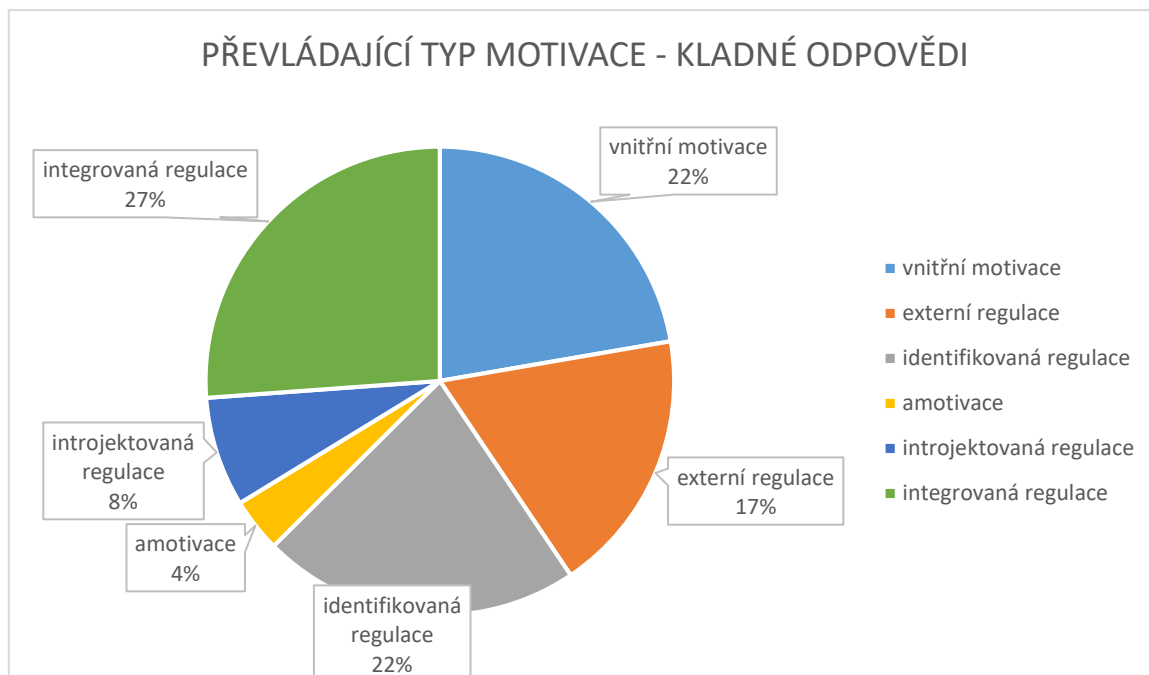
V následující tabulce jsou uvedeny četnosti odpovědí na výroky uvedené ve druhé části dotazníku. Při zpracování četností jednotlivých typů motivace k učení bylo pracováno s kladnými reakcemi na dané výroky. Na základě získaných dat zjišťujeme u žáků převažující typ motivace k učení. Jednotlivé odpovědi jsme rozdělili do kategorií dle typu motivace k učení.

Tabulka 11: Četnosti – převažující typ motivace k učení dle odpovědí na otázky

kategorie		abs. četnost	rel. četnost (%)
VNM	otázka č. 1	79	12
	otázka č. 8	71	10
	celkem	150	22
EXR	otázka č. 2	64	9
	otázka č. 4	58	8
	celkem	122	17
IDR	otázka č. 3	66	10
	otázka č. 7	85	12
	celkem	151	22
AM	otázka č. 5	11	2
	otázka č. 12	15	2
	celkem	26	4
IJR	otázka č. 6	28	4
	otázka č. 10	24	4
	celkem	52	8
IGR	otázka č. 9	94	14
	otázka č. 11	92	13
	celkem	186	27

Na základě získaných dat konstatujeme, že u žáků převažuje dle autodeterminační teorie vnější motivace k učení ve formě integrované regulace (186, 27 %). Dále se vyskytuje ve shodné míře vnitřní motivace k učení (150, 22 %) a vnější motivace k učení ve formě identifikované regulace (151, 22 %). Následuje vnější motivace ve formě externí regulace (122, 17 %) a introjektovaná regulace (52, 8%). Nejméně často se u žáků vyskytuje amotivace (26, 4 %).

Graf 13: Převažující typ motivace k učení – kladné odpovědi



Z odpovědí na otázku: „Proč se učíš?“ vyplývá, že žáci nejčastěji kladně reagovali na výroky, které představují vnější motivaci k učení (74 %), následuje vnitřní motivace k učení (22 %) a v omezené míře se objevuje amotivace (4 %). Vnější motivace k učení se nejčastěji vyskytuje ve formě integrované regulace (27 %), dále identifikované regulace (22 %), externí regulace (17 %) a nejméně jako introjektovaná regulace (8 %).

10.1 Jak se liší převažující typ motivace k učení žáků dle pohlaví? (otázka č. 1)

Následně se budeme snažit zjistit, zda jsou rozdíly v typu motivace k učení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka 4: Četnosti – převažující typ motivace k učení dle pohlaví

pohlaví		kategorie	abs. četnost	rel. četnost (%)
1 - dívka	VNM	otázka č. 1	44	13
		otázka č. 8	32	9
		celkem	76	22
	EXR	otázka č. 2	32	9
		otázka č. 4	31	9
		celkem	63	18
	IDR	otázka č. 3	36	10
		otázka č. 7	45	13
		celkem	81	23
	AM	otázka č. 5	5	1
		otázka č. 12	4	1
		celkem	9	2
	IJR	otázka č. 6	17	5
		otázka č. 10	11	3
		celkem	28	8
	IGR	otázka č. 9	49	14
		otázka č. 11	47	13
		celkem	96	27
2 - chlapec	VNM	otázka č. 1	35	11
		otázka č. 8	39	12
		celkem	74	23
	EXR	otázka č. 2	32	10
		otázka č. 4	27	8
		celkem	59	18
	IDR	otázka č. 3	30	9
		otázka č. 7	40	12
		celkem	70	21
	AM	otázka č. 5	6	2
		otázka č. 12	11	3
		celkem	17	5
	IJR	otázka č. 6	11	3
		otázka č. 10	13	4
		celkem	24	7
	IGR	otázka č. 9	45	13
		otázka č. 11	45	13
		celkem	90	26

H1: Vnější motivace k učení je rozdílná vzhledem k pohlaví žáků.

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Dívky jsou častěji motivovány k učení ve formě vnější motivace než chlapci.

H_A : Dívky jsou motivovány k učení ve formě vnější motivace ve stejné míře jako chlapci.

Tabulka 5: Četnosti – vnější motivace k učení dle pohlaví

pohlaví	kategorie	abs. četnost	rel. četnost (%)
1 - dívka	EXR	63	24
	IJR	28	10
	IDR	81	30
	IGR	96	36
	celkem	268	100
2 - chlapec	EXR	59	24
	IJR	24	10
	IDR	70	29
	IGR	90	37
	celkem	243	100

Tabulka 6: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)

pohlaví	1 - EXR	2 - IJR	3 - IDR	4 - IGR	Σ
1 - dívka	63 (63,98) ^{0,015}	28 (27,27) ^{0,020}	81 (79,19) ^{0,041}	96 (97,55) ^{0,025}	268 ^{0,101}
2 - chlapec	59 (58,02) ^{0,017}	24 (24,73) ^{0,022}	70 (71,81) ^{0,046}	90 (88,45) ^{0,027}	243 ^{0,112}
Σ	122	52	151	186	511 ^{0,213}

Nejdříve jsme si vypočítali očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky.

Očekávaná četnost představuje formulovanou nulovou hypotézu (Chráska, 2016, s. 66).

Očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky vypočítáme tak, že vynásobíme součet četností jednotlivého sloupce a řádku a tento součin vydělíme celkovou četností (Chráska, 2016, s. 70).

Výpočet očekávané četnosti: $O = \frac{122 \times 268}{511} = 63,98$

Pro každé pole tabulky byla vypočítána hodnota $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(63 - 63,98)^2}{63,98} = 0,015$

2. Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 s hodnotou kritickou

Zvolena byla hladina významnosti 0,05.

Počet stupňů volnosti podle vzorce: $f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (4 - 1) = 3$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria (0,213) s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 > 0,213$ zjistíme, že je menší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Neprokázal se významný rozdíl ve vnější motivaci k učení mezi dívkami a chlapci. Dle získaných dat jsou dívky i chlapci motivováni k učení ve formě vnější motivace z hlediska autodeterminační teorie ve stejné míře.

10.2 Jak se liší typ motivace k učení žáků vzhledem k navštěvované třídě?

(otázka č. 2)

Výzkumný vzorek tvořilo 35 žáků 6. tříd, 34 žáků 7. tříd a 33 žáků 8. tříd. Následně se budeme snažit zjistit, jak se liší typ motivace k učení mezi žáky jednotlivých tříd.

H2: Typ motivace k učení se liší vzhledem k navštěvované třídě.

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Typ motivace k učení je vzhledem k navštěvované třídě stejný.

H_A : Typ motivace k učení se vzhledem k navštěvované třídě liší.

Tabulka 7: Četnosti – přev. typ motivace k učení dle tříd

třída	typ motivace	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - 6.	1 - VNM	55	22
	2 - EXR	48	19
	3 - IDR	54	21
	4 - AM	13	5
	5 - IJR	25	10
	6 - IGR	59	23
	celkem	254	100
2 - 7.	1 - VNM	46	22
	2 - EXR	38	18
	3 - IDR	49	23
	4 - AM	6	3
	5 - IJR	19	9
	6 - IGR	53	25
	celkem	211	100
3 - 8.	1 - VNM	49	23
	2 - EXR	37	18
	3 - IDR	48	23
	4 - AM	6	3
	5 - IJR	7	3
	6 - IGR	64	30
	celkem	211	100

Tabulka 8: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)

třída	1 - VNM	2 - EXR	3 - IDR	4 - AM	5 - IJR	6 - IGR	Σ
6.	55 (56,36) ^{0,033}	48 (46,21) ^{0,069}	54 (56,74) ^{0,132}	13 (9,39) ^{1,388}	25 (19,16) ^{1,780}	59 (66,13) ^{0,769}	254 ^{4,171}
7.	46 (46,82) ^{0,014}	38 (38,39) ^{0,004}	49 (47,13) ^{0,074}	6 (7,80) ^{0,415}	19 (15,92) ^{0,596}	53 (54,93) ^{0,069}	211 ^{1,172}
8.	49 (46,82) ^{0,014}	37 (38,39) ^{0,050}	48 (47,13) ^{0,016}	6 (7,80) ^{0,415}	7 (15,92) ^{4,998}	64 (54,93) ^{1,498}	211 ^{6,991}
Σ	150	123	151	25	51	176	676 ^{12,334}

Výpočet očekávaných četností:

$$O = \frac{150 \times 254}{676} = 56,36$$

$$676$$

Pro každé pole tabulky byla vypočítána hodnota $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(55 - 56,36)^2}{56,36} = 0,033$

$$O \quad 56,36$$

2. Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 s hodnotou kritickou

Zvolena byla hladina významnosti 0,05.

Počet stupňů volnosti podle vzorce: $f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (3 - 1) \cdot (6 - 1) = 2 \cdot 5 = 10$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria (12,344) s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307 > 12,344$ zjistíme, že je menší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Neprokázal se významný rozdíl v typu motivace k učení mezi žáky jednotlivých tříd.

10.3 Jak se liší typ motivace k učení dle toho, zda žákům pomáhá někdo s přípravou do školy. (otázka č. 6)

H3: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda žákům někdo pomáhá s přípravou do školy.

Předpokládáme, že v typu motivace k učení mezi žáky, kterým někdo pomáhá s přípravou do školy a těmi, kterým nikdo nepomáhá s přípravou do školy, bude rozdíl.

Tabulka 9: Četnosti - pomoc s přípravou do školy

	abs. četnosti	rel. četnosti (%)
1 - ano	84	82
2 - ne	18	18
celkem	102	100

84 žáků (82 %) uvedlo, že jim někdo pomáhá s přípravou do školy, 18 žákům (18 %) nikdo nepomáhá.

Tabulka 10: Četnosti – přev. typ motivace k učení – pomoc při přípravě do školy

pomoc při přípr. do školy	typ motivace	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ano	1 - VNM	126	22
	2 - EXR	103	18
	3 - IDR	130	22
	4 - AM	24	4
	5 - IJR	44	8
	6 - IGR	154	26
	celkem	217	100
2 - ne	1 - VNM	25	16
	2 - EXR	20	13
	3 - IDR	21	13
	4 - AM	2	1
	5 - IJR	8	5
	6 - IGR	31	52
	celkem	472	100

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Typ motivace k učení je vzhledem k tomu, zda žákům někdo pomáhá s přípravou do školy, stejný.

H_A : Typ motivace k učení se vzhledem k tomu, zda žákům někdo pomáhá s přípravou do školy, liší.

Tabulka 11: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3)

pomoc	1 - VNM	2 - EXR	3 - IDR	4 - AM	5 - IJR	6 - IGR	Σ
1 - ano	126 (127,52) ^{0,018}	103 (103,87) ^{0,007}	130 (127,52) ^{0,048}	24 (21,96) ^{0,190}	44 (43,91) ⁰	154 (156,23) ^{0,032}	581 ^{0,295}
2 - ne	25 (23,48) ^{0,098}	20 (19,13) ^{0,040}	21 (23,48) ^{0,262}	2 (4,04) ^{1,030}	8 (8,09) ^{0,001}	31 (28,77) ^{0,173}	107 ^{1,604}
Σ	151	123	151	26	52	185	688 ^{1,899}

Výpočet očekávaných četností:

$$O = \frac{151 \times 581}{688} = 127,52$$

Pro každé pole tabulky byla vypočítána hodnota $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(126 - 127,52)^2}{127,52} = 0,018$

2. Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 s hodnotou kritickou

Zvolena byla hladina významnosti 0,05.

Počet stupňů volnosti podle vzorce: $f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (6 - 1) = 1 \cdot 5 = 5$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria (1,899) s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070 > 1,899$ zjistíme, že je menší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Neprokázal se významný rozdíl v typu motivace k učení vzhledem k tomu, zda žákům někdo pomáhá s přípravou do školy.

10.4 Jak se liší typ motivace k učení vzhledem k nejvyššímu dosaženému vzdělání matky žáků? (otázka č. 4)

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žákům ve většině případů pomáhá s přípravou do školy matka. Zvolili jsme tedy pro ověření následující hypotézy právě matku, která může ovlivnit motivaci k učení žáků více než otec.

H4: Typ motivace k učení je rozdílný dle dosaženého vzdělání matky.

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Typ motivace k učení žáků je vzhledem ke vzdělání matky stejný.

H_A : Typ motivace k učení žáků se vzhledem ke vzdělání matky liší.

Tabulka 12: Četnosti – přev. typ motivace k učení vzhledem ke vzdělání matky

nejvyšší dos. vzd. matky	typ motivace	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ZŠ	1 - VNM	0	0
	2 - EXR	0	0
	3 - IDR	0	0
	4 - AM	0	0
	5 - IJR	0	0
	6 - IGR	0	0
	celkem	0	0
2 - vyučena	1 - VNM	5	23
	2 - EXR	4	18
	3 - IDR	4	18
	4 - AM	1	4
	5 - IJR	3	14
	6 - IGR	5	23
	celkem	22	100
3 - SŠ	1 - VNM	30	20
	2 - EXR	26	18
	3 - IDR	33	22
	4 - AM	6	4
	5 - IJR	8	6
	6 - IGR	44	30
	celkem	147	100
4 - VŠ	1 - VNM	119	21
	2 - EXR	99	18
	3 - IDR	119	21
	4 - AM	22	4
	5 - IJR	51	9
	6 - IGR	145	27
	celkem	555	100
5 - jiné	1 - VNM	0	0
	2 - EXR	0	0
	3 - IDR	0	0
	4 - AM	0	0
	5 - IJR	0	0
	6 - IGR	0	0
	celkem	0	0

Tabulka 13: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H4)

dos. vzd. m.	1 - VNM	2 - EXR	3 - IDR	4 - AM	5 - IJR	6 - IGR	Σ
1 - ZŠ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
2 - vyučena	5 (4,68) ^{0,022}	4 (3,92) ^{0,002}	4 (4,74) ^{0,116}	1 (0,88) ^{0,016}	3 (1,88) ^{0,667}	5 (5,90) ^{0,137}	22 ^{0,96}
3 - SŠ	30 (31,27) ^{0,052}	26 (26,19) ^{0,001}	33 (31,63) ^{0,060}	6 (5,89) ^{0,002}	8 (12,59) ^{1,673}	44 (39,39) ^{0,540}	147 ^{23,28}
4 - VŠ	119 (118,05) ^{0,008}	99 (98,89) ^{0,008}	119 (119,59) ^{0,003}	22 (22,23) ^{0,002}	51 (47,53) ^{0,253}	145 (148,72) ^{0,093}	555 ^{0,367}
5 - jiné	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Σ	154	129	156	29	62	194	724 ^{24,607}

Test nezávislosti chí-kvadrát není možné použít v případě, když více než 20 % polí kontingenční tabulky obsahuje očekávané četnosti menší než 5 nebo pokud některé pole kontingenční tabulky obsahuje očekávané četnosti nižší než 1 (Chrásková, 2016, s. 71).

Nebyla splněna podmínka pro použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, nelze provést statistické vyhodnocení hypotézy. Na hypotézu si není možné prostřednictvím získaných dat odpovědět.

10.5 Jak se liší typ motivace k učení vzhledem k tomu, zda rodiče vyžadují jen dobré známky? (otázka č. 8)

Tabulka 14: Četnosti – přev. typ motivace - vyžadování dobrých známek

dobrych znamek	typ motivace	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ano	1 - VNM	106	22
	2 - EXR	90	18
	3 - IDR	106	22
	4 - AM	21	4
	5 - IJR	41	8
	6 - IGR	125	26
	cekem	489	100
2 - ne	1 - VNM	44	20
	2 - EXR	32	14
	3 - IDR	45	20
	4 - AM	6	3
	5 - IJR	18	8
	6 - IGR	78	35
	celkem	223	100

H5: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda rodiče vyžadují jen dobré známky.

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Typ motivace k učení je vzhledem k tomu, zda rodiče vyžadují jen dobré známky stejný.

H_A : Typ motivace k učení se vzhledem k tomu, zda rodiče vyžadují jen dobré známky liší.

Tabulka 15: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H5)

dobré známky	1 - VNM	2 - EXR	3 - IDR	4 - AM	5 - IJR	6 - IGR	Σ
1 - ano	106 (103,02) ^{0,086}	90 (83,79) ^{0,460}	106 (103,71) ^{0,051}	21 (18,54) ^{0,326}	41 (40,52) ^{0,006}	125 (139,42) ^{1,491}	489 ^{2,42}
2 - ne	44 (46,98) ^{0,189}	32 (38,21) ^{1,009}	45 (47,29) ^{0,111}	6 (8,46) ^{0,715}	18 (18,48) ^{0,012}	78 (63,58) ^{3,270}	223 ^{5,306}
Σ	150	122	151	27	59	203	712 ^{7,726}

Výpočet očekávaných četností:

$$O = \frac{150 \times 489}{712} = 103,02$$

$$\text{Pro každé pole tabulky byla vypočítána hodnota } \chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(106 - 103,02)^2}{103,02} = 0,086$$

2. Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 s hodnotou kritickou

Zvolena byla hladina významnosti 0,05.

$$\text{Počet stupňů volnosti podle vzorce: } f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (6 - 1) = 1 \cdot 5 = 5$$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria (7,726) s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070 > 7,726$ zjistíme, že je menší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Neprokázal se významný rozdíl v typu motivace k učení vzhledem k tomu, zda rodiče vyžadují jen dobré známky.

10.6 Jak se liší typ motivace k učení dle pravidelných odměn za dobré známky? (otázka č. 9)

Tabulka 16: Četnosti – přev. typ motivace k učení vzhledem k odměnám

odměny	typ motivace	rel. četnosti	abs. četnosti (%)
1 - ano	1 - VNM	48	22
	2 - EXR	35	16
	3 - IDR	49	23
	4 - AM	5	2
	5 - IJR	24	11
	6 - IGR	56	26
	celkem	217	100
2 - ne	1 - VNM	103	22
	2 - EXR	87	18
	3 - IDR	102	22
	4 - AM	20	4
	5 - IJR	31	7
	6 - IGR	129	27
	celkem	472	100

H6: Typ motivace k učení se liší dle toho, zda žáci dostávají za dobré známky odměny.

1. Stanovení hypotéz a výpočet testového kritéria χ^2

H_0 : Typ motivace k učení je vzhledem k tomu, zda žáci dostávají za dobré známky odměny, stejný.

H_A : Typ motivace k učení se vzhledem k tomu, zda žáci dostávají za dobré známky odměny, liší.

Tabulka 17: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H6)

odměny	1 - VNM	2 - EXR	3 - IDR	4 - AM	5 - IJR	6 - IGR	Σ
1 - ano	48 (47,56) ^{0,004}	35 (38,42) ^{0,304}	49 (47,56) ^{2,074}	5 (7,87) ^{1,047}	24 (17,32) ^{2,576}	56 (58,27) ^{0,088}	217 ^{6,093}
2 - ne	103 (103,44) ^{0,002}	87 (83,58) ^{0,140}	102 (103,44) ^{0,020}	20 (17,13) ^{0,481}	31 (37,678) ^{1,188}	129 (126,73) ^{0,041}	472 ^{1,872}
Σ	151	122	151	25	55	185	689 ^{7,965}

Výpočet očekávaných četností:

$$O = \frac{151 \times 217}{688} = 47,56$$

$$688$$

Pro každé pole tabulky byla vypočítána hodnota $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(48 - 47,56)^2}{47,56} = 0,004$

2. Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 s hodnotou kritickou

Zvolena byla hladina významnosti 0,05.

Počet stupňů volnosti podle vzorce: $f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (6 - 1) = 1 \cdot 5 = 5$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria (7,965) s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070 > 7,965$ zjistíme, že je menší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Neprokázal se významný rozdíl v typu motivace k učení vzhledem k odměnám za dobré známky.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pro školní práci je správně nastavená motivace nepostradatelná. V našem výzkumu jsem se snažili zjistit vliv rodinného prostředí na motivaci žáků k učení. Každý žák vyrůstá v jiné rodině, v jiném prostředí, které formuje jeho názory, hodnoty a postoje. Má neopomenutelný vliv na jeho názor na školu a na vzdělání všeobecně. Právě rodiče by měli být pro dítě vzorem a motivovat ho ke školní práci. Někdy je to pro ně těžký úkol. V dnešní době stoupá počet žáků s poruchami učení, ať už se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii či dyskalkulii. Tyto děti by rády zažívaly úspěch, ale cesta k němu je pro ně složitější. Snaží se, přesto se vyskytuje neúspěch a ten je může odradit od další práce. Rodiče často naráží na překážky, nevědí si rady. V tom případě se mohou obrátit na učitele nebo jiné pedagogické pracovníky školy, kteří se těmto dětem věnují. Asistent pedagoga působí ve třídě, kterou navštěvuje integrovaný žák, ale věnuje se i ostatním dětem. Pokud se na škole působí speciální pedagog či školní psycholog, je to velkým přínosem pro žáky i rodiče. Poskytují podporu žákům, kteří ji potřebují a mohou je vhodně motivovat ke školní práci a k učení.

Dalším pedagogickým pracovníkem, který se může podílet na pomoci dětem s problémy s učením a motivací, je sociální pedagog. Ve školství může působit na pozici asistenta pedagoga, vychovatele či pedagoga volného času. Možnosti sociálního pedagoga nejsou v dnešním školství plně využity. Jeho místo je ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, s rodiči a také v pomoci žákům. Problémy s motivací k učení mohou vyplývat z nevyhovujícího rodinného prostředí. V dnešní době se začínají projevovat ekonomické rozdíly mezi rodinami. Nezaměstnanost rodičů vede ke zhoršení životních podmínek rodiny a to se může u žáků projevit problémy v učení nebo dokonce vznikem sociálně-patologických jevů. Právě pro takové případy by měl ve škole působit sociální pedagog, který by byl nápomocen nejen samotným žákům, ale také rodičům s řešením těžké životní situace.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá motivací žáků k učení vzhledem k rodinnému prostředí. Zaměřuje na žáky 6., 7. a 8. ročníků vybrané základní školy. Cílem práce bylo zjistit, nakolik je převažující typ motivace k učení ovlivněn vybranými aspekty rodinného prostředí.

Pro zpracování bylo využito 102 dotazníků, zastoupeno bylo 52 dívek a 50 chlapců. Mezi společně žijícími osobami se nejčastěji vyskytují matka a otec, popř. sourozenci. Několik respondentů sdílí domácnost navíc s prarodiči. Nejčastěji uváděné vzdělání rodičů bylo vysokoškolské. Tato skutečnost by mohla významně ovlivnit motivaci žáků k učení, bohužel to nebylo možno v rámci výzkumu prokázat.

Na základě získaných dat konstatujeme, že u žáků vybrané základní školy převažuje dle autodeterminační teorie vnější motivace k učení ve formě integrované regulace, dále se vyskytuje ve shodné míře vnitřní motivace k učení a vnější motivace k učení ve formě identifikované regulace. Nejmenší zastoupení má amotivace. Nejčastěji negativně reagovali respondenti na výroky týkající se amotivace a introjektované regulace. Chlapci i dívky vykazují stejný převládající typ motivace k učení. Nepatrný rozdíl je jen v amotivaci, která se u chlapců vyskytuje častěji než u dívek. Mezi žáky jednotlivých ročníků nebyl prokázán významný rozdíl v převládajícím typu motivace k učení. Mezi osobami, které žákům pomáhají nejčastěji s přípravou do školy, je na prvním místě matka. Mezi jinými osobami se objevili prarodiče či jiní příbuzní (teta, strýc). Pětina žáků nikdo s přípravou do školy nepomáhá. Pomoc využívají žáci nejčastěji v případě, že to potřebují. Většina žáků uvedla, že po nich rodiče vyžadují jen dobré známky. Třetina všech žáků uvedla, že dostávají pravidelně odměny za dobré známky. Téměř všichni žáci uvedli, že je mrzí, když dostanou špatnou známku. Žákům záleží na dobrém prospěchu a neúspěch je mrzí. Právě důvod neúspěchu v učení vidí žáci nejčastěji v nedostačující snaze či úsilí. Žáci si sami uvědomují, že se nevěnovali přípravě dostatečně a neúspěch je zasloužený.

Výzkum nepotvrdil žádnou z formulovaných hypotéz. Neexistuje významný rozdíl ve vnější motivaci k učení mezi dívkami a chlapci. Neprokázal se významný rozdíl v převažujícím typu motivace k učení mezi žáky jednotlivých ročníků. Stejně tak nebyl prokázán významný rozdíl v převažujícím typu motivace k učení mezi žáky, kterým někdo pomáhá s přípravou do školy a těmi, kterým nikdo nepomáhá. Hypotézu prokazující vliv vzdělání matky na převažující typ motivace k učení nebylo možno vyhodnotit z důvodu nesplnění podmínek pro použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Neprokázal se významný

rozdíl v převažujícím typu motivace k učení mezi žáky, po kterých rodiče vyžadují jen dobré známky a žáky, pro kterých rodiče jen dobré známky nevyžadují. Překvapující je zjištění, že nebyl prokázán významný rozdíl v převažujícím typu motivace k učení mezi žáky, kteří jsou odměňováni za dobré známky a těmi, kteří nejsou odměňováni.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že rodinné prostředí významně neovlivňuje převažující typ motivace žáků k učení.

Výsledky výzkumu nelze zevšeobecňovat. Limitem výzkumu je, že získaná data jsou platná pouze pro školu, ve které jsme data sbírali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum).
3. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
4. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
5. HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.
6. HRBÁČKOVÁ, K., SUCHÁNKOVÁ, E., 2014. Motivace k učení studentů sociální pedagogiky z pohledu autodeterminační teorie. In KASPER, T., DYMOKURSKÝ, O., eds. *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi*. Brno: Česká pedagogická společnost, s. 107-119. ISBN 978-80-905245-1-4.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788024753263.
8. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
9. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728346.
10. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.
11. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
12. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.
13. MAREŠ, J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. Pedagogika, 1996, roč. 156, s. 5-11.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
16. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
17. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.
18. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 9788086429052.
19. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
21. ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
22. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024726854.
23. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
25. VANÍČKOVÁ, Eva, Kamil PROVAZNÍK, Hana PROVAZNÍKOVÁ a Miluše HAVLÍNOVÁ. *Tresty v rodině: Výchova nebo násilí?* Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 1994 (29), 216 - 223.
26. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 9788071788300.
27. VYSEKALOVÁ, Jitka. *Chování zákazníka: jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3528-3.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A	Ano
Abs.	Absolutní
AM	Amotivace
D	Dívky
Dos. vzd. m.	Dosažené vzdělání matky
EXR	Externí regulace
Ch	Chlapci
IDR	Identifikovaná regulace
IGR	Integrovaná regulace
IJR	Introjektovaná regulace
Kat.	Kategorizace
M	Matka
N	Ne
Např.	Například
Pom.	Pomáhající
O	Očekávaná četnost
Ot	Otec
Ot.	Otázka
P	Pozorovaná četnost
Přípr.	Příprava
Rel.	Relativní
s.	Strana
Spol.	Společné
SŠ	Střední škola

Tzn.	To znamená
V	Vyučen/a
VNM	Vnitřní motivace
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
χ^2	Testové kritérium chí-kvadrát

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb	22
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Četnosti – třída a věk žáků	48
Tabulka 2: Četnosti – osoby žijící ve spol. domácnosti	49
Tabulka 3: Četnosti – nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	51
Tabulka 4: Četnosti – převažující typ motivace k učení dle pohlaví.....	63
Tabulka 5: Četnosti – vnější motivace k učení dle pohlaví	64
Tabulka 6: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)...	64
Tabulka 7: Četnosti – přev. typ motivace k učení dle tříd.....	66
Tabulka 8: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)...	66
Tabulka 9: Četnosti - pomoc s přípravou do školy	67
Tabulka 10: Četnosti – přev. typ motivace k učení – pomoc při přípravě do školy ...	68
Tabulka 11: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3).	68
Tabulka 12: Četnosti – přev. typ motivace k učení vzhledem ke vzdělání matky	70
Tabulka 13: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H4).	71
Tabulka 14: Četnosti – přev. typ motivace - vyžadování dobrých známek.....	71
Tabulka 15: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H5).	72
Tabulka 16: Četnosti – přev. typ motivace k učení vzhledem k odměnám	73
Tabulka 17: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H6).	73

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počty žáků	47
Graf 2: Třída a věk žáků	48
Graf 3: Osoby žijící ve společné domácnosti se žáky	49
Graf 4: Osoby žijící ve společné domácnosti s dívkami.....	50
Graf 5: Osoby žijící ve společné domácnosti s chlapci	50
Graf 6: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů dle pohlaví žáků	51
Graf 7: Nejčastěji pomáhající osoby s přípravou do školy.....	53
Graf 8: Pomoc při přípravě do školy	55
Graf 9: Vyžadování dobrých známek rodiči.....	56
Graf 10: Odměny za dobré známky	57
Graf 11: Pocit ze špatných známek.....	58
Graf 12: Příčiny neúspěchu v učení	60
Graf 13: Převažující typ motivace k učení – kladné odpovědi	62

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II: CODE BOOK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK MOTIVACE K UČENÍ

Milí žáci, milé žákyně,

chtěla bych vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká vaší motivace k učení.

V první části dotazníku vyberte vždy jen jednu odpověď a tu zakroužkujte, popř. doplňte na řádek.

V druhé části dotazníku se zamyslete nad tím, jak silně s uvedenými výroky souhlasíte.

Účast na vyplnění dotazníku je dobrovolná. Získaná data poskytnou důležité informace, které mohou být podnětné i pro pedagogy na vaší škole. Veškeré údaje, které uvedete v dotazníku, jsou anonymní a slouží pouze pro účely mé závěrečné práce.

Předem děkuji za ochotu a čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku a přeji vám hodně úspěchů nejen ve školní práci.

I. část

1. Jsi:

- a) dívka
- b) chlapec

2. Do které třídy chodíš a kolik je ti let?

- a) 6. třída, _____ let
- b) 7. třída, _____ let
- c) 8. třída, _____ let

3. Kdo s tebou žije v domácnosti?

Vypiš všechny osoby (např. otec, matka, sestra, bratr, ...):

4. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů?

Matka:

a) základní

b) vyučená

c) střední

d) vysokoškolské

e) jiné, vypiš: _____

Otec:

a) základní

b) vyučen

c) střední

d) vysokoškolské

e) jiné, vypiš: _____

5. Kdo ti nejvíce pomáhá s přípravou do školy?

- a) otec
- b) matka
- c) starší sourozenec
- d) někdo jiný, vypiš:

e) nikdo mi nepomáhá (Pokud zvolíš tuto odpověď, přeskoč další otázku.)

6. Jak často ti pomáhá osoba, kterou jsi uvedl v odpovědi na předchozí otázku, s přípravou do školy?
- a) denně
 - b) několikrát týdně
 - c) jednou týdně
 - d) jen když potřebuji
7. Jak často se rodiče zajímají o tvůj prospěch ve škole?
- a) každý den
 - b) jednou týdně
 - c) jinak často, doplň:

 - d) nezajímají se
8. Co považují tví rodiče za dobrou známku?
- a) jen 1
 - b) 1 a 2
 - c) 1, 2 a 3
9. Dostáváš od rodičů za dobrou známku odměnu? Uveď, jak často a jakou nejčastěji.
- a) pravidelně
 - b) někdy
- nejčastější odměna: _____
- c) nedostávám odměnu za dobrou známku
10. Když dostanu špatnou známku, mrzí mě to a snažím se ji hned opravit.
- a) ano
 - b) ne
 - c) někdy
11. Čemu přisuzuješ neúspěch v učení?
- a) nedostačujícím schopnostem
 - b) nedostačující snaze nebo úsilí
 - c) náročnosti učení
 - d) nepříznivé shodě náhod

II. část

V následujících otázkách odpovězte následujícím způsobem:

1	2	3	4	5
Zcela souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Zcela nesouhlasím

Zakroužkujte číslo odpovědi, která nejvíce odpovídá tomu, jak daný výrok vnímáte u sebe.

Proč se učíš?

1. Abych se dozvěděl/a něco nového.	1	2	3	4	5
2. Abych udělala radost svým rodičům.	1	2	3	4	5
3. Protože si chci dokázat, že to zvládnu.	1	2	3	4	5
4. Abych splnila, co po nás chce učitel.	1	2	3	4	5
5. Nevím, proč bych se měl/a učit.	1	2	3	4	5
6. Abych se necítil/a špatně před spolužáky, že mám špatné známky.	1	2	3	4	5
7. Abych se zdokonalil/a v určitém předmětu, který mi moc nejde.	1	2	3	4	5
8. Protože vzdělání je v naší rodině důležité.	1	2	3	4	5
9. Abych byl/a úspěšný/á ve studiu.	1	2	3	4	5
10. Abych byl/a lepší než spolužáci a vážili si mě.	1	2	3	4	5
11. Abych se dostal/a na vybranou školu.	1	2	3	4	5
12. Nezáleží mi na dobrých známkách.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: CODE BOOK

id	pořadí	kategorie odpovědi	otázka v otázku	otázka v otázku
poháně	otázka č. 1	1- dívka	2- chlapec	Isi:
	otázka č. 2	1- 6. třída	2- 7. třída	Do které třídy chodíš a kolik je ti let?
	otázka č. 2	1- 11 let	2- 12 let	Do které třídy chodíš a kolik je ti let?
	otázka č. 3	1- otec	2- matka	4- 14 let
	otázka č. 4	1- základní	2- vyučen	5- 15 let
pomoc: přípravu do školy	otázka č. 5	1- otec	2- matka	4- sestra
				5- jiná osoba
				4- vysoké školné
				5- jiné
				4- jiná osoba
činnost pomoci při přípravě do školy	otázka č. 6	1- otcem	2- několikrát týdně	3- jednou týdně
	otázka č. 7	1- ano	2- ne	4- jen když potřebuji
	otázka č. 8	1- ano	2- ne	
	otázka č. 9	1- ano	2- ne	
	otázka č. 10	1- ano	2- ne	
	otázka č. 11	1- nedostávají schopnosti	2- nedostávají síla	3- náročnost učení
	otázka č. 11			4- negativní zkušenosti
	otázka č. 11			
	otázka č. 11			
	otázka č. 11			
	vnitřní motivace k učení (VNM)	otázka č. 1	1- ano	
otázka č. 8		1- ano		
otázka č. 2		1- ano		
otázka č. 4		1- ano		
otázka č. 3		1- ano		
otázka č. 7		1- ano		
otázka č. 5		1- ano		
otázka č. 12		1- ano		
otázka č. 6		1- ano		
otázka č. 10		1- ano		
otázka č. 9		1- ano		
otázka č. 11	1- ano			
externí regulace (EXR)	otázka č. 1	1- ano		
	otázka č. 8	1- ano		
	otázka č. 2	1- ano		
	otázka č. 4	1- ano		
	otázka č. 3	1- ano		
	otázka č. 7	1- ano		
	otázka č. 5	1- ano		
	otázka č. 12	1- ano		
	otázka č. 6	1- ano		
	otázka č. 10	1- ano		
	otázka č. 9	1- ano		
otázka č. 11	1- ano			
identifikovaná regulace (IDR)	otázka č. 1	1- ano		
	otázka č. 8	1- ano		
	otázka č. 2	1- ano		
	otázka č. 4	1- ano		
	otázka č. 3	1- ano		
	otázka č. 7	1- ano		
	otázka č. 5	1- ano		
	otázka č. 12	1- ano		
	otázka č. 6	1- ano		
	otázka č. 10	1- ano		
	otázka č. 9	1- ano		
otázka č. 11	1- ano			
integrovaná regulace (IGR)	otázka č. 1	1- ano		
	otázka č. 8	1- ano		
	otázka č. 2	1- ano		
	otázka č. 4	1- ano		
	otázka č. 3	1- ano		
	otázka č. 7	1- ano		
	otázka č. 5	1- ano		
	otázka č. 12	1- ano		
	otázka č. 6	1- ano		
	otázka č. 10	1- ano		
	otázka č. 9	1- ano		
otázka č. 11	1- ano			