

Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí pohledem dětí staršího školního věku

Bc. Denisa Štefánková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Štefánková**

Osobní číslo: **H160355**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí pohledem dětí staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k autodeterminační teorii, základním psychickým potřebám a školnímu prostředí.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

RYAN, Richard M. a Edward L. DECI. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: The Guilford Press, 2017, xii, 756 s. ISBN 978-1-4625-2876-9.

ŠMAHAJ, Jan a Panajotis CAKIRPALOGLU. Význam motivace v pojetí osobnosti: Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 70 s. ISBN 978-80-244-4790-2.

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

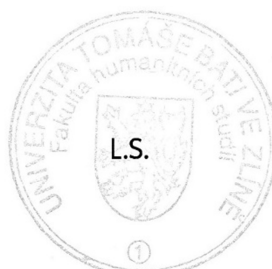
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 3. 2018

.....
Štefanek

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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí pohledem dětí staršího školního věku. Teoretická část práce se soustřeďuje na obecné vymezení pojmů týkající se této problematiky. Konkretizuje pojem škola a její prostředí, potřeba a základní členění potřeb a dále pak popisuje motivační teorii, která se zaměřuje na oblast autonomie, kompetence a vztahovosti. Praktická část představuje výsledky kvantitativního výzkumu, který se specifikuje na míru naplňování tří základních psychických potřeb vycházejících z autodeterminační teorie.

Klíčová slova: potřeby, škola, učitel, žák, vrstevníci, rodina, autodeterminační teorie, autonomie, kompetentnost, vztahovost

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of fulfilment of basic psychological needs in the school environment through the view of older school age children. The theoretical part of the thesis focuses on the general definition of the terms related to this issue. It concretizes the term school and its environment, needs and basic division of needs and then it describes the motivational theory that focuses on the area of autonomy, competence and sense of belonging. The practical part presents the results of quantitative research that concentrates on the rate of the fulfilment of three basic psychological needs based on self-determination theory.

Keywords: needs, school, teacher, pupil, peers, family, self-determination theory, autonomy, competency, relationship

Tímto bych velmi ráda chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, doporučení a čas, který mi věnovala při zpracovávání této práce.

Velké poděkování patří také i mé rodině, mému partnerovi a přátelům za jejich podporu a trpělivost v průběhu celého mého studia.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 ČLOVĚKA A JEHO POTŘEBY..... | 12 |
| 1.1 ZÁKLADNÍ KLASIFIKACE POTŘEB..... | 12 |
| 1.2 MOTIVACE A LIDSKÉ POTŘEBY | 14 |
| 2 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE..... | 18 |
| 2.1 KOMPETENTNOST | 22 |
| 2.2 VZTAHOVOST | 24 |
| 2.3 AUTONOMIE | 25 |
| 3 SPECIFIKA POTŘEB DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 28 |
| 4 ŠKOLA A JEJÍ PROSTŘEDÍ..... | 31 |
| 4.1 UČITEL A ŽÁK..... | 33 |
| 4.2 ŽÁK A VRSTEVNÍCI | 38 |
| 4.3 ODMĚNY A TRESTY VE ŠKOLE..... | 40 |
| 4.4 ŠKOLA VE SPOLUPRÁCI S RODINOU..... | 42 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 44 |
| 5 DESIGN VÝZKUMU..... | 45 |
| 5.1 VÝZKUMNÝ CÍL | 45 |
| 5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 45 |
| 5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 46 |
| 5.4 DRUH VÝZKUMU A METODA PRO SBĚR DAT | 47 |
| 5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 49 |
| 6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT..... | 51 |
| 7 INTERPRETACE DAT A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 59 |
| 7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 63 |
| ZÁVĚR | 65 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 67 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 70 |
| SEZNAM TABULEK..... | 71 |
| SEZNAM GRAFŮ | 72 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 73 |

ÚVOD

Každý jedinec má od prvopočátku svého života přirozené potřeby, které se během jeho postupného vývoje mění. Jedná se o potřeby na úrovni fyziologické, zahrnující potřeby nadechnutí, vydechnutí, jídla, pití, spánku, vyprazdňování aj. Na úroveň fyziologickou navazuje vyšší úroveň psychická a sociální, kam spadá skupina potřeb spojovaná s láskou, sounáležitostí, bezpečím, seberealizací aj.

Tyto potřeby jsou uspokojovány v závislosti na samotném biologickém vývoji, ale zejména také na prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a žije. Prvotním činitelem je rodina a socializace v ní. Rodiče působí na osobnost dítěte svou výchovou, názory, postoji, emocemi apod., dítě přejímá jejich vzorce chování a dochází i k postupné internalizaci. Na prvotní socializaci navazuje socializace sekundární, ve které je nejdůležitějším činitelem škola a její prostředí, ve starším školním věku jsou pro děti velmi důležití i jejich vrstevníci.

Působení učitelů, vrstevníků, školního a třídního klimatu má velký vliv na uspokojování potřeb a motivování dětí, které s tímto úzce souvisí. Jak již bylo řečeno, potřeby člověka se mění v průběhu života. Jelikož se naše práce zaměřuje na období staršího školního věku, mezi nejvýznamnější potřeby této etapy života patří potřeba sounáležitosti a začlenění se ve skupině vrstevníků, potřeba postupného odpoutání se od závislosti na autoritě, a tím i potřeba samostatnosti. V neposlední řadě se každý dospívající jedinec snaží ukázat, co všechno umí, a snaží se v kolektivu o určité prosazení, s čímž je spojována i potřeba kompetentnosti. Problematiku uspokojování těchto tří základních potřeb řeší tzv. autodeterminační teorie, ze které vycházíme při realizaci empirické části této práce.

Téma uspokojování psychických potřeb jsme si zvolili zejména kvůli nedostatečné pozornosti ze strany učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů, kteří mohou jako významní spolučinitelé naplňováním potřeb ovlivňovat i motivaci dětí, která je velmi důležitá nejen pro jejich budoucí život, ale i prospěch celé společnosti. Pokud dochází k naplňování těchto potřeb, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude podporována vnitřní motivace dětí, zvyšován jejich výkon, osobní angažovanost, pozitivně ovlivňován jejich rozvoj osobnosti a v neposlední řadě dochází i k lepšímu začleňování dětí do kolektivu. (Deci, Ryan, Williams 1996 In Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7, 10-11).

Teoretická část této práce se dělí do čtyř kapitol. První kapitola pojednává obecně o potřebách lidského individua. Nabízí přehled základního členění potřeb do několika skupin a dále hierarchizaci potřeb podle vybraných motivačních teorií.

Druhá kapitola je věnována samotné autodeterminační teorii a třem základním psychickým potřebám, ze kterých vychází.

Třetí kapitola se zaměřuje na charakteristiku období staršího školního věku a poukazuje na nejvýznamnější potřeby objevující se v této etapě života.

Na třetí část navazuje poslední čtvrtá kapitola zaměřující se na problematiku školy a jejího prostředí, jelikož je dominujícím činitelem v podpoře naplňování potřeb dětí. Charakterizuje školní a třídní klima, roli učitele, roli žáka, využívání odměn a trestů ve školní práci učitele a v neposlední řadě i spolupráci školy s rodinou žáka. Je zde zdůrazněna i role sociálního pedagoga jako významného elementu při výchově dětí, podporovatele jejich osobního růstu, pomocníka při realizaci jejich potřeb a v neposlední řadě i jako podporovatele autority učitelů.

Cílem teoretické práce je uvést čtenáře do dané problematiky a přispět k větší orientaci mezi jednotlivými druhy potřeb, jejich uspokojováním a v neposlední řadě poukázat na motivaci, která s potřebami úzce souvisí.

Praktická část této práce je zaměřena na výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou naplňovány psychické potřeby dětí ve školním prostředí. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkové metody a zúčastnilo se ho celkem 160 respondentů. Praktická část zahrnuje celkové výsledky dat získaných z tohoto výzkumu.

Celou diplomovou prací bychom chtěli přispět k většímu přesvědčení učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů o tom, že je nutné se více zaměřovat na potřeby dětí ve školním prostředí, vnitřně je motivovat a dávat jim více šancí k samostatnosti a svobodnému rozhodování.

Tématem uspokojování potřeb se v zahraniční literatuře významně zabývá Richard M. Ryan a Edward L. Deci, u nás jsou to například psychologové Jiří Mareš, Jan Čáp, Marie Vágnerová a další.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČLOVĚKA A JEHO POTŘEBY

Každý člověk je osobností, která se vyznačuje svou jedinečností. Pojem osobnost vychází z latinského názvu „persona“, tedy maska, která v minulosti dávala herci představujícímu konkrétní postavu striktně vymezený charakter. (Vágnerová, 2010, s. 12) Osobnost člověka je v odborné literatuře definována velmi rozmanitě. Převážně se v těchto definicích objevují tři základní elementy charakterizující osobnost člověka:

- a) Osobnost jako rozměrný soubor vlastností, procesů, návyků, postojů a stavů
- b) Osobnost vyznačující se svým specifickým uspořádáním a strukturou
- c) Osobnost jako ukazatel rozdílů a odlišností mezi lidmi (Čáp, Mareš, 2007, s. 111).

Pro porozumění lidem a jejich osobnosti je nutné poznání toho, co chtějí či nechtějí. Dále je třeba zaměřit se na to, jaké si stanovují cíle a způsoby směřující k dosažení těchto cílů. Příčinou toho, že lidé nehodnotí různé události stejně a jednají různými způsoby, je z velké míry ovlivnění jejich potřebami a motivy, které z potřeb vychází. Někdo se soustřeďuje více na sebe a svůj seberozvoj, pro druhého člověka je mnohem důležitější udržení pevných vztahů s lidmi, fungující zázemí a s ním související pocit bezpečí a jistoty.

Obecně lze rozlišovat, zda jistý jedinec usiluje o dosažení toho, co si stanovil, nebo je pro něj typičtější tendence vyhýbat se veškerým rizikům. Upřednostňování konkrétního přístupu vychází z vrozených dispozic. Jako příklad můžeme uvést potřebu výkonu, která se může jevit jako snaha o docílení výborného výsledku, ale také i jako úsilí o vyhnutí se tomu, aby člověk nebyl zdatně vnímán ostatními jako neúspěšný. Komplex osobně významných potřeb je klíčovou osobnostní charakteristikou každého z nás. (Vágnerová, 2010, s. 265, 279)

1.1 Základní klasifikace potřeb

Velmi obecně lze potřebu definovat jako „*určitý moment v systému (biologickém, psychologickém či sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 146).

Hartl a Hartlová (2000, s. 400 In Mareš, 2013, s. 253) definuje potřebu jako „*nutkání jedince získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, či obtěžujícího.*“

Nakonečný (1996) hovoří o potřebě „*jako o nedostatku, který je subjektivně prožíván, ale nemusí být zcela uvědomován.*“ Existují tedy nejen vědomé, ale i nevědomé potřeby. Jedná se o potřeby, u kterých si subjekt nemusí uvědomovat motivační kontext (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 20).

Lze tedy říci, že potřeby vyjadřují obecně stav nedostatku něčeho, na co člověk přirozeně reaguje činností, kterou směřuje k dosažení rovnováhy, tedy uspokojení svých potřeb (Mešková, 2012, s. 97).

Potřeba jako taková vzniká v důsledku narušení vnitřní rovnováhy, nebo rovnováhy ve vztazích jedince a jeho okolí. Obecně mohou být potřeby uspokojovány úplně, nebo jsou uspokojovány pouze částečně, což v jedinci vyvolává nepříjemné pocity a postupně dochází k deprivaci (Mareš, 2013, s.253). Deprivace značí ztrátu něčeho, nebo také strádání vyvolané nedostatečným uspokojením některé pro organismus důležité potřeby (Langmeier, Matějček, 2011, s. 23). Lze ji dělit na biologickou (nedostatek potravy, tepla aj.), motorickou (nedostatek pohybu), smyslovou = senzorickou (nedostatek podnětů), sociální (ztráta sociálních kontaktů) a citovou (nedostatek lásky a jistoty). (Hartl, Hartlová, 2015, s. 107)

Pokud však dochází k tomu, že člověk své potřeby neuspokojuje vůbec, nastává stav tzv. frustrace (Mareš, 2013, s. 253). Frustrace neboli zklamání, vzniká v případě, kdy je člověku znemožněno dosažení určitého cíle, nebo uspokojení některé potřeby (Hartl, Hartlová, 2015, s. 172).

Potřeby v odborné literatuře autoři klasifikují různě. Nejčastější základní členění je na **potřeby biologické, potřeby psychické a psychosociální.**

Potřeby biologické jsou vrozené a lze je za normálních okolností vyvolat u všech lidí. Slouží k přežití a uchování biologické existence. Bývají označovány také jako *pudy*, které jsou chápány jako určité tendence člověka sloužící k uspokojování základních biologických potřeb. Pudy slouží dvěma základním cílům, a sice zachování sebe sama (potřeba jídla, bezpečí, vody atd.) a zachování rodu, tedy zplození a péče o potomstvo. (Vágnerová, 2004, s. 178)

Říčan (2007, s. 100) označuje tento druh potřeb jako potřeby **fyziologické** - primární, které má člověk společné s vyššími savci. Mezi ně řadí například potřebu nadechnutí a vydechnutí, potřebu vody, potravy, smyslových podnětů, sexuální potřebu, potřebu vyměšování, potřebu spánku aj. Sekundární jsou pak ty potřeby, které vznikají na základě návyku na alkohol či na drogy. Dojde-li k návyku, stávají se často stejně silnými jako potřeby primárního charakteru a hluboce mění osobnost člověka.

Psychické potřeby vycházejí z vrozených dispozic, rozvíjejí se na vrozeném základě, ale jsou velmi zřetelně formovány učením a mohou mít různorodou podobu. Jejich vývoj je významně ovlivňován působením prostředí, ve kterém člověk žije. Nejvíce pak sociálními vlivy plynoucími z tohoto prostředí. (Vágnerová, 2004, s. 177, 185)

Mezi psychické potřeby patří i ty, které nejsou člověku vrozené. Jedná se tzv. **psychosociální potřeby**. Jejich podstata se týká člověka jako člena sociálního, společenského a kulturního (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 18). Vágnerová (2004, s. 177) dodává, že se tyto potřeby formují pod vlivem sociokulturních podmínek společnosti, ve které člověk žije. Vycházejí z jeho pozice sociální bytosti a jsou velmi specifické.

Vágnerová řadí mezi tyto potřeby například potřebu bezpečí, jež je uspokojována dobrými vztahy s lidmi, které člověku přináší pocit jistoty. Dále potřebu stimulace, jejíž základ je sice vrozený, ale může být dále rozvíjen i učením. Zde je velmi důležité, aby na člověka působilo určité množství podnětů, které by podporovaly optimální míru jeho psychofyziologické aktivace. Nezbytná je i potřeba poznání světa a přiměřené orientace. Tedy to, aby měl člověk možnost poznávat materiální a sociální složky lidské společnosti, možnost učit se, adaptovat se na dané situace apod. Člověk je tvor společenský, proto je pro něj podstatná i potřeba sociálních kontaktů, se kterou se pojí potřeba k někomu a někam patřit. V neposlední řadě Vágnerová hovoří i o potřebě seberealizace, tedy rozvoje vlastních předpokladů a dosažení něčeho a následné ocenění a zpětná vazba od ostatních. (Vágnerová, 2004, s. 185)

Psychických, resp. i psychosociálních potřeb je velká řada, záleží na konkrétním autorovi a jeho kategorizaci.

1.2 Motivace a lidské potřeby

Potřeby jsou významným a základním zdrojem pro motivaci člověka (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 20). Vybízí člověka k aktivaci v motivačním procesu, ale i

k samotnému směřování motivace. Míra této aktivizace je přímo závislá na síle potřeby. (Čáp, Mareš, 2007, s. 146)

Pojem potřeba bývá často ztotožňován s pojmem *motiv*. Oba tyto pojmy jsou definovány jako vnitřní psychické stavy, které se navzájem doplňují (Nakonečný, 2014, s. 161-162).

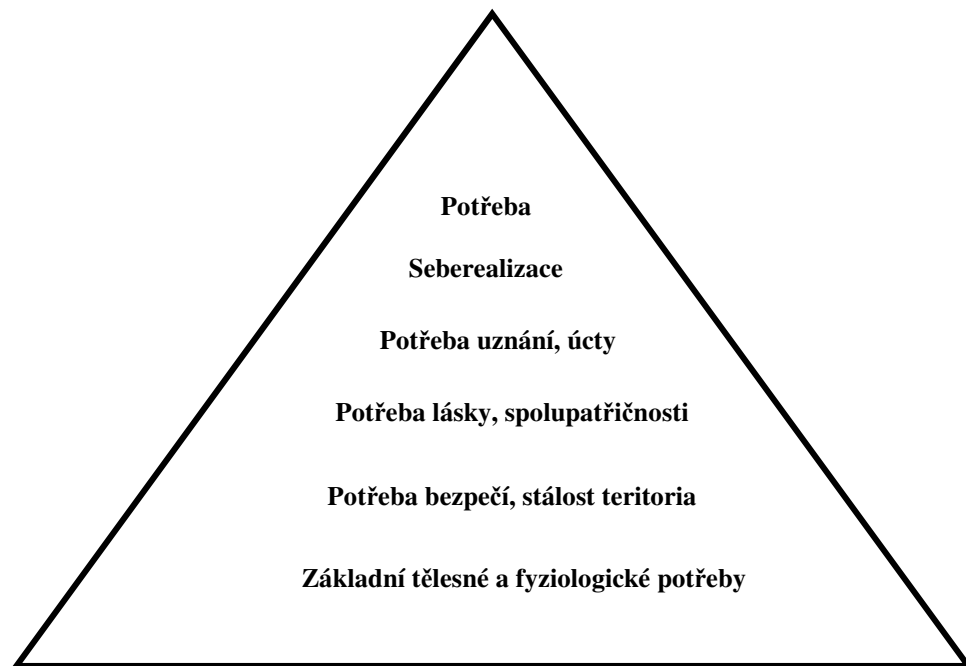
Dle Vágnerové jsou motivy „*určitými faktory, které aktivizují chování člověka, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu*“ (Vágnerová 2004, s. 168). Toto jednání vede k uspokojení potřeb člověka. Vágnerová tedy poukazuje na potřebu jako na zdroj motivu, která je impulzem k určitému jednání (Vágnerová 2004, s. 168).

Samotný pojem motivace lze definovat jako „*souhrn hybných momentů, tedy toho, co člověka pobízí k tomu, aby něco dělal, nebo co mu v tom naopak zabraňuje*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 145).

Mareš tvrdí, že motivace jako taková je vztažena k času, naději, cílům, výkonu, sebeúctě člověka, k hledání příčin úspěchu či neúspěchu a zajisté i k lidským potřebám (Mareš, 2013, s. 252). Motivací a potřebami s ní spojenými se zabývají tzv. motivační teorie.

Mezi nejznámější lze zařadit například **Maslovovu motivační teorii**. Abraham Harold Maslow byl významný představitel humanistické psychologie. Jeho hlavní myšlenka vychází z toho, že jádro lidských potřeb je biologicky určeno, ale je dále rozvíjeno a formováno vnějšími vlivy (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 21).

Podle této teorie je nejvyšší motivací lidské činnosti právě uspokojování lidských potřeb, které lze členit podle hierarchie do tvaru pyramidy (obrázek viz. níže), (Mešková, 2012, s. 98).



Obrázek č. 1: Maslowa pyramida potřeb

Maslow hovoří o tom, že lidé jsou motivováni k tomu, aby nejdříve uspokojovali své potřeby „nižší úrovně“ a až poté uspokojovali potřeby „vyšší“. Pokud však není uspokojena potřeba nižší úrovně, potřeba vyšší úrovně pak nemá motivační účinek. (Mešková, 2012, s. 98)

Potřeby nižší úrovně (deficitní) jsou označovány jako tzv. D-potřeby, do nichž jsou řazeny základní fyziologické potřeby a potřeby bezpečí. Jsou charakteristické tím, že vychází z nějakého patrného nedostatku neboli „deficitu v člověku“. Na tyto potřeby navazují vyšší potřeby označované jako tzv. B-potřeby či metapotřeby. Patří sem potřeba lásky a spolupatříčnosti a jí nadřazená potřeba uznání a úcty. Společným znakem této skupiny potřeb je to, že při jejich uspokojování se jejich intenzita nesnižuje, ale naopak dochází k jejímu zvyšování. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 21)

Na vrcholu pyramidy se nachází potřeba seberealizace, která značí sklon člověka k tomu, aby využíval své vlastní možnosti a měl šanci stát se plně lidským, tedy vším, čím člověk může být (Maslow, 2014, s. 209). Je dána každému z nás, ale ne všichni ji dokáží v životě naplnit. Předpokladem k jejímu naplnění je uspokojení níže položených potřeb (Vágnerová, 2010, s. 273-274). Maslow samotnou potřebu seberealizace vnímá tedy jako proces naplnění lidských potenciálů a jeho nejvyšších potřeb, cílů a hodnot. Do potřeby

seberealizace jsou řazeny i potřeby vědění, porozumění a v neposlední řadě i estetické potřeba. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 22)

Říčan (2007, s. 108) dodává, že nad potřebou seberealizace se nachází ještě potřeba transcendence. Základ tvoří spirituální potřeby a hluboký prožitek člověka zahrnující uvědomění si toho, že je součástí lidstva, přírody, Země, ale i celého vesmíru.

Henry Murray nabízí zcela odlišné členění potřeb než Maslow. Jeho teorie motivace považuje za důležité vnitřní síly, tedy vědomé a nevědomé potřeby. Mimo to zdůrazňuje i vnější podmínky působící na uspokojování těchto potřeb. Murray ve své teorii vymezil větší počet potřeb, než jiní autoři těchto teorií. Mezi potřeby základní a nejdůležitější řadí:

- Potřebu úspěchu tedy něco dokázat, překonat překážky a zvítězit nad ostatními
- Potřebu začlenění související s přátelskými vztahy mezi lidmi
- Potřebu autonomie a dominance obsahující lidskou nezávislost a ovlivňování druhých
- Potřebu podřídit se jiným a nechat se od nich vést
- Potřebu agrese, tedy bojovat a překonat opozici silou
- Potřebu pečovat o druhé, ochraňovat a pomáhat
- Potřebu podpory a pomoci od jiných
- Potřebu přijmout vlastní vinu (Vágnerová, 2010, s. 271-272).

V obou výše uvedených motivačních teoriích lze nalézt shodu v některých potřebách, které jsou autory považovány za velmi významné. Jedná se zejména o potřeby psychosociálního charakteru, jako je potřeba úspěchu a uznání, potřeba lásky a vzájemného vztahu s druhými, ale i potřeba seberealizace a autonomie. Tyto potřeby velmi úzce souvisí i s motivační teorií, která je zásadní pro naši práci. Jedná se o tzv. autodeterminační teorii, které se budeme dále věnovat v následující kapitole.

2 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE

Autodeterminační teorie je empiricky založená, organismická teorie lidského chování a osobnostního vývoje (Ryan a Deci, 2017, s. 3). Za organismickou je označována na základě předpokladu, že člověk jako organismus je aktivní a působí na své vnitřní i vnější prostředí tak, aby bylo efektivní a zároveň uspokojovalo jeho potřeby (Nakonečný, 2014, s. 121).

Autodeterminační teorie se obecně soustřeďuje zejména na to, jak sociální kontextuální faktory podporují, nebo naopak potlačují lidskou prosperitu prostřednictvím uspokojování tří základních psychických potřeb. Nedílnou součástí této teorie je i oblast motivace lidského chování. (Ryan, Deci, 2017, s. 3)

Autodeterminační teorie jako taková tedy spadá do skupiny tzv. motivačních teorií. Pro motivační teorie je velmi zásadní pojem „cíl“, kterým však není myšlen úkol, který člověku stanoví někdo jiný (rodič, učitel, či škola aj.), ale cíl, který si člověk vytyčí sám a chce ho také samostatně dosáhnout. Cíle mohou být vnější neboli výkonové (získání příznivého hodnocení a únik od nepříznivého hodnocení vlastní kompetence) a vnitřní (rozvíjení vlastní kompetence). Výkonové cíle mohou nepříznivě působit a ovlivňovat motivaci člověka. Příčinou je silné vnější řízení a kontrola, která snižuje vnitřní zájem člověka. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 5-6)

Pojem autodeterminace Nakonečný (2014, s. 121-122) charakterizuje jako kvalitu lidského fungování zahrnující zkušenost volby, kdy se jedinec vnímá jako zdroj kauzality. Jinými slovy to znamená, že hlavním zdrojem motivace je vlastní vědomí, že jedinec je nebo není sám zdrojem toho, co může či nemůže ovlivňovat. Neznamena to však, že zralá osobnost za všech okolností jedná pouze na základě vnitřního přesvědčení a přijatých hodnot. Spíše se jedná o existenci možnosti sebeřízení zahrnující možnost spoluurčovat svou činnost a vlastní vývoj. Samotná autodeterminace tedy zahrnuje působení autoregulačního subsystému, který je tvořen lidským já, jeho sebepojetím, sebehodnocením či jeho aktivností, nebo pasivitou. (Čáp, Mareš, 2007, s. 210)

Se vznikem autodeterminační teorie jsou spojována jména dvou významných amerických profesorů, a sice Edwarda L. Deciho a Richarda M. Ryana. Hovoří o tom, že i přesto, že je psychologický růst a integrační tendence člověka přirozená složka osobnosti, může ji ovlivňovat sociální a životní prostředí, které ji podporuje, nebo naopak narušuje. Teorie se dále zabývá i diferenciací motivace vnitřní a motivace vnější a popisem motivačního kontinua, které se nachází mezi těmito rozdílnými typy motivací, a to od

vnější regulace, přes intojektovanou, identifikovanou až po integrovanou regulaci. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 35-36)

Tato teorie dále zahrnuje teorii kognitivního hodnocení, která vychází ze tří člověku vrozených potřeb (potřeba zachování vlastní kompetence, díky které si člověk může sám stanovit činnosti, kterým se bude věnovat, bez existence vnějšího nátlaku, potřeba zachování osobní kompetence a potřeba vnímané kompetence). Dále integrační teorii, která se zabývá problematikou zvnitřňování chování a teorii atribuce, podle které osobnost ovlivňuje motivaci. Míra vnitřní motivace se pak odvíjí od vzdálenosti, kterou on sám pociťuje při provádění některých aktivit uspokojování, či neuspokojování těchto základních potřeb. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 6)

Mezi specifické znaky této teorie lze zařadit zejména to, že považuje za základní potřeby pouze potřebu autonomie, kompetence a vztahovosti. Dalším znakem je, že potřeby zde nejsou hierarchicky uspořádány, protože jsou považovány všechny tři za důležité po celý život. Posledním specifickým znakem je to, že se tato teorie zaměřuje na stupeň uspokojování těchto psychologických potřeb. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 32)

Zakladatelé této teorie se zaměřovali na to, jak různé životní zkušenosti člověka ovlivňují jeho motivaci, jaký mají dopad na vznik motivačních vzorců lidského chování apod. Na základě svých výzkumů zjistili, že jakýkoliv faktor, který u člověka snižuje pocit kompetentnosti a autodeterminace, má negativní vliv na jeho vnitřní motivaci a dochází k jejímu postupnému snižování. Ty faktory, které posilují kompetentnost člověka a jeho autodeterminaci, vedou k podporování vnitřní motivace. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7)

Mezi faktory významně ovlivňující autodeterminaci, která je součástí vývoje osobnosti, patří vzájemné působení podmínek vnějších (např. rodina, škola, vrstevníci, životní prostředí...) i vnitřních (biologické, psychické procesy). (Čáp, Mareš, 2001, s. 182-184).

Autodeterminační teorie zahrnuje pojem motivované chování neboli autodeterminované, kdy člověk jedná svobodně a nezávisle na základě své vnitřní podpory. Může se prostřednictvím osobní volby samostatně rozhodnout, zda něco udělá, nebo ne. Důvod chování vychází z vnitřního „já“, tedy z vlastní vůle a záměru. Samotný výkon je prožíván spontánně. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7)

Tento způsob chování vychází z vnitřní motivace, jež má zdroje v základních lidských potřebách, ale i zvnitřňovaných hodnotách. Jednání jedince vychází z toho, co opravdu chce,

co ho zajímá, baví a také z toho, že je přesvědčen o jeho správnosti a potřebnosti. Mezi podmínky pro udržení vnitřní motivace patří smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. (Kopřiva, 2008, s. 180, 182)

Protikladem k motivovanému chování se staví tzv. nemotivované, řízené či kontrolované jednání, kdy člověk dělá různé věci na základě vnějšího nátlaku a donucení. Tento typ jednání však možnost osobní volby postrádá, důvod chování je vnější, tedy vychází mimo vlastní „já“. Dle Kopřivy je zdrojem chování skutečnost, aby se člověk vyhnul nepříjemnostem (vyhrožování, kázání, trestům apod.), nebo aby získal odměnu. Charakteristické pro tento typ chování je, že určité činnosti člověk dělá jen do té doby, dokud trvá hrozba trestu, nebo naopak příslib odměny (Kopřiva, 2008, s. 181). Klinger hovoří o tom, že pokud u člověka není prožíván pocit vlastní autodeterminace, nastupuje prázdno a pocit odcizení (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7).

Starší výzkumy poukazují na to, že vnější motivace musí být striktně oddělena od motivace vnitřní, avšak novější výzkumy se podrobně zabírají vnějšně motivovaným chování lidí. Deci a Ryan hovoří o několika typech vnější motivace, které se od sebe navzájem odenlišují tím, jak se původně vnější motivace přibližuje k motivaci vnitřní. Dochází k tzv. zvnitřňování neboli internalizaci. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 8)

Prvním typem vnější motivace je tzv. **vnější regulace** (external regulation), která představuje nejméně autonomní formu (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 37). Hlavní pohnutkou k tomu, aby člověk něco udělal, je jiná osoba. Tato osoba člověku nabízí odměnu za splnění stanového úkolu, nebo naopak v něm vyvolává pocity strachu z možného trestu jako důsledku nesplnění uložených požadavků. Cílem chování je tedy získání odměny, nebo vyhnutí se trestu. Není zde prostor pro autodeterminaci člověka. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9)

Dalším typem je tzv. **introjektovaná regulace** (introjected regulation). Vychází ze snahy uchovat si určitou činností pocit vlastní hodnoty, nebo naopak uniknout pocitům viny. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015 s. 37) Člověk je tedy pověřen určitým požadavkem, kdy tento stanovený požadavek sice splní, ale regulaci vnitřně nepřijímá. Je nucen přijmout jistá pravidla chování, jelikož je mu slíbena odměna či v opačném případě hrozí trest. Proto ani tento typ neumožňuje autodeterminaci člověka. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9)

Třetím typem je tzv. **identifikovaná regulace** (regulation through identification). Pro tento typ je charakteristické vědomé hodnocení určité činnosti jako významně důležité pro

osobnost člověka. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 37) Při této regulaci se člověk postupně ztotožňuje s určitými hodnotami požadovaného chování a během identifikace se samotný regulační proces postupně začleňuje do jeho vlastního „já“. Důsledkem toho je, že se člověk postupně identifikuje s novými hodnotami, uvědomuje si smysl svého vlastního výběru a také to, že se může samostatně rozhodovat. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9)

Vývojově nevyšším typem je tzv. **integrovaná regulace** (integrated regulation), která se většinou objevuje až v dospělosti a vede k plné autonomnosti jedince. Je charakteristická tím, že člověk se již identifikuje s ostatními hodnotami, plně integruje regulaci a v jeho jednání se objevují i určité preference, které uznává. Tento typ vnější motivace už se velmi přibližuje motivaci vnitřní, jelikož je u obou uplatňována autonomní regulace jedince. Hlavní rozdíl však spočívá v tom, že vnitřní motivace vykazuje zájem jedince o vlastní činnost, naopak integrovaná regulace je spojována s aktivitami, které člověk vnímá jako důležité, vykonává je, ale nemusí být pro něj pozoruhodné. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9)

Není nutné, aby každý jedinec procházel postupně všemi úrovněmi regulace. Jednání člověka může probíhat na kterémkoliv stupni, jelikož se odvíjí od přechozí zkušenosti a sociálního prostředí. Předpokladem však je, že úrovně regulace, ve kterých je více uplatňováno autonomní jednání, přináší více pozitiv, konkrétně vyšší vytrvalost, odolnost proti problémům, vyšší výkon a lepší vztahy. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015 s. 37)

V minulosti již bylo realizováno také mnoho výzkumů týkajících se diagnostikování vnitřní a vnější motivace dětí ve školním prostředí. Výsledky poukazují na to, že žáci s autodeterminovanou formou motivace pro práci ve škole mají větší předpoklad pro lepší zpracovávání a porozumění novým informacím, větší angažovanost, studijní úspěšnost a zvyšuje se u nich pravděpodobnost, že budou volit delší a obtížnější vzdělávací dráhu, kterou ve většině případech dokončí. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 9)

Závěrem této kapitoly bychom chtěli dodat, že autodeterminační teorii lze aplikovat nejen v pedagogické oblasti, ale i v oblasti psychologie práce, sportu či psychoterapie. (Nakonečný, 2014, s. 371) V následujících částech této práce se budeme věnovat již třem základním potřebám, ze kterých autodeterminační teorie vychází.

2.1 Kompetentnost

Potřeba kompetentnosti je jednou ze tří potřeb, na kterých autodoreminační teorie staví. Je založena na vědomí, že každý jedinec může dosáhnout cíle, který si stanoví sám, nebo cíle, který mu stanoví jiný subjekt v jeho okolí. V průběhu plnění činností podstatných k dosažení vytyčeného cíle, člověk pociťuje osobní úspěšnost. (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7)

Potřeba kompetence se týká pocitu efektivity svého jednání v interakcích se sociálním prostředím. Jedná se o možnost jedince zažít příležitost a podporu pro vlastní uplatňování svých schopností a talentu. Pokud je člověku zabráněno rozvíjet své dovednosti a nedostává se mu pochopení, porozumění a možnost sebeovládání, dochází k nenaplnění této potřeby. (Ryan, Deci, 2017, s. 86)

Potřeba kompetence směřuje člověka k tomu, aby vyhledával a činil změny. Tyto změny by měly být v souladu s jeho kapacitou a schopnostmi, a zároveň by měly být takové, aby určité podněty chápal jako vyzývající k určité aktivitě. (Nakonečný, 2014, s. 124)

Podle Whita (1963), ze kterého vycházeli autoři této teorie, existuje primární tendence organismu, která směřuje k pocitu kompetentnosti. Kompetence narůstají působením efektivní interakce člověka s prostředím. Tento proces označuje jako „efektivní motivace“. Efektivní motivace se týká naší přirozené aktivní tendence ovlivňovat životní prostředí, z níž pochází pocit účinnosti – efektivity, to je spokojenost, kterou vytváří smysl a výsledek naší činnosti. (White, 1963, s. 185 In Ryan, Deci, 2017, s. 95)

Autoři této teorie odkazují na diskuzi o kompetenci, která byla podkladem pro vznik moderní éry výzkumu o motivaci, neboť přesvědčivě ukázala, že teorie behavioristů a předčasných psychoanalýz neposkytují uspokojivé informace o přirozené aktivitě při učení v dětství, při hře, při zkoumání prostředí a při dalších činnostech, které jsou součástí přirozeného vývoje člověka a které jsou iniciovány kvůli přirozenému potěšení ze samotné činnosti. Efektivní motivace není odvozena z řízení, odměn a jiných benefitů plynoucích z kompetentního chování, ale z existence silné vnitřní potřeby zažít vlastní pocit účinnosti a smysluplnosti. Efektivní motivace reflektuje vrozený biologicky založený sklon v organismu, sloužící k výkonu a rozšiřování kapacit a funkcí. (Ryan, Deci, 2017, s. 95)

Tento afektivní, růstově orientovaný sklon souvisí s potřebou kompetence a nepochybně vede k získávání dovedností, které mají široké adaptivní hodnoty, a to i přesto, že to není cílem, nebo důvodem jejich výskytu. Samotný vývoj různých kompetencí od

chůze až po manipulaci, obsluhu věcí a obratnost (i když určitě závisí i na zrání), také vyžadují učení, které zajisté vyžaduje motivaci. Potřeba kompetence dodává energii pro samotný proces učení. (Ryan, Deci, 2017, s. 95)

A vzhledem k tomu, že biologickou funkcí (konečným cílem) efektivně motivované činnosti může být adaptace, zkušenostní nebo proximální cíl je často jen spontánní pocit kompetence, který přichází z produkování efektu vnitřního a vnějšího prostředí. Děti například cvičí a rozšiřují své kompetence jen pro radost nebo spokojenost, kterou daná aktivita poskytuje. Ve skutečnosti zevně uplatňované odměny a posilovače působením mnoha okolností často potlačují, spíše než usnadňují tuto tendenci. (Ryan, Deci, 2017, s. 95)

Potřeba kompetence je nejen funkčně důležitá, ale i zkušenostně významná pro osobnost jedince. Pocit vlastní účinnosti „vyživuje“ lidské „já“, zatímco pocity neúčinnosti ohrožují jejich působení a podkopávají jejich schopnost připravovat a organizovat činnosti. Tím pádem k rozvoji smysluplného vnímání vlastní kompetence je potřebné, aby samotná lidská činnost byla vnímána jako samo-organizovaná a iniciovaná, jinak řečeno musí cítit vlastní přičinění na činnostech, při kterých uspěje. Studie ukázaly, že lidé při plnění úkolů, při kterém necítí pocit vlastní iniciativy a autoregulace, mají snižovanou vnitřní motivaci a vitalitu a vnímanou kompetenci. (Ryan, Deci, 2017, s. 96)

Obecně potřeba kompetentnosti vede člověka k vyhledávání výzev, jež jsou v souladu s jeho kapacitami. V neposlední řadě podporují i snahu člověka k rozvíjení jeho potenciálu za pomoci aktivit. Samotný pojem kompetentnost v pojetí autorů determinační teorie tedy neznamena schopnost či dovednost, ale spíše pocit sebedůvěry či sebeúčinnosti. (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 36)

Hodně moderních psychologů se zaměřuje na potřebu kompetence, ale jejich názory se od názorů zakladatelů autodeterminační teorie liší tím, že rozlišují mezi kompetencemi při činnostech, které vycházejí z vlastního „já“ a těmi, které jsou řízeny vnějšími požadavky. Pokud dochází k tomu, že je kompetentní činnost „odcizena“, tedy výsledkem je kontrola, ztrácejí se veškeré důležité pozitivní účinky, které vzrůstají z prožitků účinnosti (efektivity) a aktivity, která je autonomně iniciována a podporována. (Ryan, Deci, 2017, s. 96)

2.2 Vztahovost

Druhou základní potřebou, ze které autodeterminační teorie vychází, je potřeba vztahu s druhými lidmi (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 36), dále jen vztahovost. Někdy může být označována také jako sounáležitost či potřeba sociální vazby.

Současné teorie poukazují na to, že chování lidí je determinováno sociálními kontexty. Příčina toho, proč tomu tak je, vyplývá z toho, že lidé potřebují a vyžadují určitou péči, pomoc, ale i pravidla pro to, aby přežili a adaptovali se na život ve společnosti. Jeden z hlavních cílů jejich chování je pocit sounáležitosti a významnosti v očích ostatních. Jedná se zejména o to, aby je druzí respektovali, reagovali zpětnou vazbou, ale i míra důležitosti pro ostatní, aby jim na nich záleželo, a naopak aby se vyhnuli odmítnutí, bezvýznamnosti, a vyčlenění. (Ryan, Deci, 2017, s. 96)

Potřeba vztahovosti je spojena s pocitem bezpečí, jistoty a uspokojení z mezilidských vztahů v souvislosti s jeho sociálním prostředím (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7).

Významnou součástí mezilidských vztahů je citlivé jednání. Klíčovou rolí ve vztazích mezi lidmi hraje například styl oblékání, image, status, nebo úspěšnost a angažovanost. Lidé se snaží chovat způsobem, který jim zajistí jejich přijetí a členství ve skupinách. Jsou připraveni přijímat jejich názory, které se stávají součástí jejich psychického „makeupu“. Ryan a Deci řeší otázku toho, do jaké míry lidé přijímají názory, cíle a hodnoty, které jsou zvnitřněny, oproti těm, které nejsou zvnitřněny, ale vycházejí pouze z introjektované nebo externí regulace. Dalším problémem, kterým se autoři zabývají, je odlišnost chování. Lidé se mohou určitým způsobem chovat pouze proto, aby se stali a taktéž zůstali součástí určitých skupin. Na druhou stranu se můžou chovat tak, že samotné jednání přijímají za své a skutečně tak uspokojují základní psychické potřeby. Lidé musí najít pravý smysl toho být součástí lidských vztahů. Lidská kompetence musí být „vlastní“ pro to, aby bylo posíleno sebevědomí člověka. Lidé musí mít pocit, že je ostatní akceptují proto, jací jsou, nikoliv za účelem nějakých podmínek. (Ryan, Deci, 2017, s. 96-97)

Potřeba vztahovosti se tedy obecně týká tendence člověka být přijímán svým sociálním okolím a zároveň touhy vytvářet bezpečné společenství spojené s pozitivními vztahy (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015 s. 36).

Člověk poté pociťuje od ostatních vnímavost a citlivost k němu a zároveň, i to, že je sám jedinec schopen reagovat na ostatní vnímavě a citlivě. Je to pocit zapojení se a připojení k ostatním a vzájemné spolupráce. Významný je zde i pocit sounáležitosti

spojený se vzájemnou péčí a starostlivostí mezi jednotlivcem a ostatními lidmi. (Ryan, Deci, 2017, s. 86)

2.3 Autonomie

Poslední velmi významnou potřebou v ucelené koncepci Ryana a Deciho je potřeba autonomie. Autonomie se týká regulace vlastního chování, jež směřuje k autoregulaci. Autoregulaci můžeme velmi zjednodušeně označit za proces řízení sebe samého, jehož východiskem je vztah člověka k sobě samému, vlastní sebepoznání a způsobilost měnit a zlepšovat sebe sama na základě konkrétního plánu a s ohledem na konkrétní cíle (Čáp, Mareš, 2007, s. 506).

Samotná autonomie se pak stává specifickou potřebou, jelikož jejím prostřednictvím jsou naplňovány i další psychické a fyzické potřeby. Je to prostředek, kterým je organizován samotný osobnostní proces. Lidé budou přijímat a vnitřně vnímat svou kompetentnost za vlastní, zvláště když pocítují efektivitu a účinnost při aktivitě, kterou sami iniciovali, nebo kterou ze své vůle vykonali. Koncept autonomie je spojován s problematikou integrace a pocity životní způsobilosti. (Ryan, Deci, 2017, s. 97)

S autonomií souvisí i potřeba vztahovosti. Lidé potřebují být ve vzájemných vztazích, aby se o ně ostatní starali, nebo se přímo starají o ně. Většina lidí má zkušenost s tím, že když se ve vztazích s druhými lidmi starají o ně, budou se tak také starat i o jiné. Pokud zde nefunguje autonomní činnost, potřeba vztahovosti není naplňována. Na základě výše uvedeného lze vidět vzájemný vztah všech tří potřeb. V souvislosti s potřebou vztahovosti a kompetentnosti lze předpovídat internalizaci jednání, které je v souladu se skupinovými normami a hodnotami. Nicméně internalizace norem může být pouze introjektovaná. Pro plnou integraci je nejúčinnější, když je uspokojována potřeba kompetentnosti, vztahovosti, ale i autonomie, ve které skutečně souhlasí a přijímají stanovené normy, hodnoty a postupy. (Ryan, Deci, 2017, s. 97)

Na autonomii je možné dívat se z hlediska fenomenologického, ale i funkčního. Z pohledu fenomenologického lze autonomii chápat, jako rozsah, v jakém lidé zažívají své chování, které je vnímáno jako plně volitelné, nebo sebeřízené. Naopak když lidé cítí, že zdroj pro zahájení a regulaci jejich činnosti jde mimo ně, např., že je někdo někam tlačí, řídí ze vnějšku a nutí je, nastává tzv. odcizení. Funkční hledisko zahrnuje to, že lidé jednají s plnou vůlí, přenášejí do svého jednání a činností veškeré své zdroje, prostředky a zájmy. (Ryan, Deci, 2017, s. 97) Člověk se vnímá jako původce vlastní činnosti a zvyšuje tak i

svou snahu řídit své chování pomocí svých vlastních zájmů a hodnot (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015, s. 36).

Potřeba autonomie tedy obecně představuje potřebu jednotlivců prožívat uplatnění vlastní vůle při svém jednání. Opakem autonomie je heteronomie, která se projevuje tím, že člověk jedná na základě vnitřních, nebo vnějších nátlaků projevujících se jako kontrola. Autonomie jako svobodná vůle přísluší každému, tedy ženám i mužům, jednotlivcům i skupinám, je základní lidskou charakteristikou. (Ryan, Deci, 2017, s. 86, 98)

Prostřednictvím naplňování této potřeby člověk uplatňuje vlastní iniciativu, v souvislosti s tím, že si může svobodně zvolit činnost, kterou se bude zabývat, může si ji svévolně dle svého uvážení i regulovat (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7).

Autoři zabývající se autodeterminační teorií předpokládají, že pokud je některá z těchto tří potřeb v některé oblasti, nebo obecně zanedbávána, dochází k motivačním, kognitivním, afektivním a dalším psychickým úbytkům specifické povahy, jako je např. snížená vitalita, ztráta vůle a snižování celkové pohody. Proto je velmi důležitá podpora naplňování těchto potřeb, jež předpokládá celkovou vitalitu a blahobyt člověka. Důležitá je i podpora v konkrétních kontextech jako je např. školní třída, pracoviště či sportovní tým. (Ryan, Deci, 2017, s. 86)

V případě, že dojde k uspokojování všech tří těchto potřeb, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude podporována a udržována vnitřní motivace jedince. Dochází také k osobní angažovanosti, zvýšení výkonu, rychlejšímu rozvoji a lepšímu začleňování žáka do třídního kolektivu. Velkou roli při naplňování těchto potřeb hraje sociální okolí jedince, které zvyšuje jeho snahu být kompetentní, autonomní a sounáležitý. Jestliže je naopak jedinec dlouhodobě obklopen **sociálním okolím**, které mu nedává možnost naplňování těchto potřeb, dochází k negativním dopadům na motivaci, celkový výkon a rozvoj člověka. (Deci, Ryan, Williams 1996 In Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7, 10-11)

Mnoho výzkumů také dokazuje, že pozitivní vliv na vnitřní motivaci člověka má také **pozitivní zpětná vazba a uznání** v rámci podpory kompetence a sounáležitosti (Deci, Ryan, Williams 1996 In Mareš, Man, Prokešová, 1996, 11). Mezi podmínky pro udržení vnitřní motivace patří včetně zpětné vazby i smysluplnost. Tedy to, aby jedinec viděl smysl v tom, co dělá, nebo čím se má zabývat, protože smysluplnost je podpůrným nástrojem snahy každého jedince po celý život. Další podmínkou pro udržení vnitřní motivace je i spolupráce, jelikož člověk je tvor společenský a pokud je mu umožněno pracovat společně, tam, kde to jde a má to smysl, přispívá tato činnost k uspokojování základních potřeb.

V neposlední řadě je významná i svobodná volba, tedy možnost každého člověka rozhodnout o tom, zda bude něco dělat, jakým způsobem a jak často apod. (Kopřiva, 2008, s. 183-184)

Závěrem této kapitoly bychom chtěli dodat, že výše uvedené potřeby jsou dle autodeterminační teorie považovány za velmi významné v životě každého člověka. Jsou také nedílnou součástí vývojového období staršího školního věku.

3 SPECIFIKA POTŘEB DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Lidské potřeby se v průběhu života každého jedince mění. Tyto změny se odvíjí od dosažené vývojové úrovně a z ní vyplývajících možností, či kompetencí člověka. Každá vývojová fáze života, ať už se jedná o kojenecký věk, batolecí věk, školní věk, dospělost či stáří, má své specifické znaky i potřeby. (Vágnerová, 2004, s. 193)

Jelikož se v naší práci zaměřujeme na děti školního věku, budeme dále charakterizovat specifické potřeby pouze v tomto období. Nejdříve se však zaměříme na školní věk z hlediska vývojového.

Školní věk je možné členit do tří etap. Počáteční etapou je tzv. **raný školní věk**. Toto období začíná nástupem do školy, tedy přibližně od šesti let a trvá do devíti let věku dítěte. Nejdůležitějším úkolem je zde přijetí nové sociální role a zvládnutí základů vzdělanosti, které se pojí se schopností naučit se číst, psát a počítat. Druhá etapa je označována jako **střední školní věk**. Značí období mezi devíti až jedenácti či dvanácti lety, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. Jedná se o období klidu a pohody, nedochází k žádným výrazným změnám, dítě si utváří určitou pozici ve škole. Erikson tuto etapu označuje jako fázi citové vyrovnanosti. Závěrečnou etapu tvoří **starší školní věk**, který trvá do završení povinné školní docházky, tedy do patnácti let věku dítěte. Obecně lze říci, že se jedná o období druhého stupně základní školy. Tato etapa bývá označována i jako pubescence, tedy první fáze dospívání, která je charakteristická změnou v prožívání a uvažování, osamostatňováním, postupným odpoutáváním se od rodiny, ale i výraznými psychickými a fyzickými změnami. (Vágnerová, 2012, s. 255-256)

Pubescenci předchází období prepubescence, které trvá od jedenácti do třinácti let věku dětí. Dochází zde k prvním náznakům pohlavního dospívání a výraznému růstu do výšky. Děti se snaží o dobré výsledky ve škole, ale i v zájmových kroužcích, rozšiřují si své vědomosti a kompetence. Kladné hodnocení druhými a dobré výsledky ve škole mají značný vliv na sebehodnocení dospívajících a překonání pocitů méněcennosti. Významným úkolem v tomto období je začleňování dětí do kolektivu vrstevníků. Na prepubertu navazuje již zmiňované období pubescence, které trvá přibližně od třinácti do patnácti let, u chlapců o rok později než u dívek. U dívek nastává první menses (menarché), u chlapců se objevují noční poluce. Dále roste postava a tvar těla se postupně přibližuje tělu dospělých lidí. (Čáp, Mareš, 2007, s. 232-233) Ke konci tohoto období dochází k plnému dosažení reprodukční schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).

S tělesným dozráváním je spojen i bouřlivý citový vývoj. Dospívající přemýšlí o svých citech, dochází k prvnímu skutečnému zamilování, které doposud bylo pouze dětskou hrou. Dospívající mohou být také často více náladoví, labilní a podráždění (Čáp, Mareš, 2007, s. 233). Typická je i vzpoura proti autoritám, kdy jsou rodiče vnímáni jako určité omezení. Matějček a Pokorná (1998, s. 171-173) v souvislosti s tím hovoří o tzv. krizi rodičovské autority. Pro dospívající dítě rodičovská autorita nespočívá v tělesné převaze, ale stává se jí ten, na koho se mohou spolehnout, najít u něj podporu, jistotu, porozumění, bezpečí a také jistý vzor. Dochází tedy i k postupnému odpoutávání se od rodiny, což je obtížným procesem nejen pro dospívající, ale také pro rodiče (Vágnerová, 20012, s. 400).

Vysokou autoritu získávají v tomto období vrstevníci, se kterými dospívající tráví svůj volný čas. Významný rozpor je i mezi konformitou dospívajících dětí vůči jejich vrstevníkům (mluvit a vypadat jako všichni ostatní) a mezi snahou být něčím jedinečný. (Říčan, 2009, s. 279)

Dívky i chlapci se tedy značně zajímají o svůj vzhled, tvar účesu a styl oblékání. Neboť je to součást jejich sebehodnocení. Erikson toto období charakterizuje jako období **hledání vlastní identity**, kdy si dospívající odpovídá na otázky typu: „Kdo jsem?“, „Čeho chci v životě dosáhnout?“, „Jak se na mě dívají ostatní?“ apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 233)

S obdobím puberty je úzce spojena i změna myšlení, kdy nastává dle Piageta stadium formálních logických operací. Dospívající dokážou uvažovat hypoteticky, tedy o různých možnostech, které reálně neexistují, díky čemuž dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Začíná se objevovat i kritičnost a odlišný názor od dospělých osob. (Skorunková, 2013, s. 107)

Vágnerová (2012, s. 292) hovoří v souvislosti se změnou myšlení i o vývoji autoregulačních mechanismů, které se rozvíjejí v průběhu celého školního věku. Autoregulace souvisí s rozvojem poznávacích procesů, zráním a učením a směřuje od emocionální regulace ke složitější formě vycházející z vlastní vůle.

Na závěr této kapitoly můžeme říci, že na základě výše uvedeného lze tedy mezi nejdůležitější specifické potřeby dospívajícího zařadit **potřebu emancipace**, tedy postupného odpoutávání se od rodiny a zároveň i snižování závislosti na dospělé autoritě. Dále **potřebu sounáležitosti a kontaktu s vrstevníky**, se kterými se dítě identifikuje. V souvislosti s tím, že dospívající začínají uvažovat abstraktně a hypoteticky přemýšlejí i o

své budoucnosti, dostavuje se i **potřeba otevřené budoucnosti**. Postupné osamostatňování a úbytek dřívějších jistot jsou spojeny s **potřebou hledání a rozvíjení vlastní identity**, které je hlavním úkolem tohoto období. (Vágnerová, 2004, s. 194-195)

Velmi významná je i **potřeba seberealizace**, která je zacílena na vlastní rozvoj a dosažení toho, co je považováno za zásadní. Její uspokojování nezávisí jen na možnostech dětí, ale i na úrovni požadavků, které jsou na ně kladeny ze strany rodičů. Ve vztahu ke školnímu výkonu je důležitá **potřeba smyslu učení**, jež souvisí i s motivací ke školní práci. (Vágnerová, 2004, s. 194-195)

Na základě výše uvedených nejdůležitějších specifických potřeb lze říci, že pro rozvoj osobnosti dítěte ve starším školním věku jsou klíčové tři oblasti, a to rodina, vrstevnická skupina a škola (Vágnerová, 2012, s. 312).

4 ŠKOLA A JEJÍ PROSTŘEDÍ

Škola je místem, které ve velké míře ovlivňuje a významně působí na sebepojetí dítěte, jeho zájmy a budování vztahu ke vzdělávání. Obecně se svým působením podílí na zdravém vývoji osobnosti dětí. Škola je také v neposlední řadě i místem, ve kterém by se měl žák dostávat do kontaktu s konstruktivní, otevřenou a pozitivní komunikací. (Vališová, Kasíková, 2000, s. 333)

Škola klade na dítě zcela nové požadavky, a to již od počátku zahájení školní docházky. Požaduje naplňování výkonových úkolů, ale i osvojování si určitých způsobů chování, vycházejících z role žáka. Z toho vyplývají i určité **funkce školy**. Jedná se o funkci **personalizační**, jejímž cílem je formování osobnosti jedince k samostatnosti. Dále funkci **kvalifikační**, která je orientována na výkon, znalosti a dovednosti. Mimo jiné i funkci **socializační**, která je záměrným i nezáměrným působením na začlenění člověka do vzájemných vztahů s ostatními. Důležitou funkcí je funkce **integrační**, jejímž cílem je propojení přípravy na povolání, ale i přípravy pro život v rodině. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 9 - 10)

Škola jako taková je dle Průchy, Mareše a Walterové (2003 In Čapek, 2010, s. 133) charakterizována jako „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní i občanský.*“

Obecným ukazatelem školy je její prostředí, které zahrnuje **aspekty architektonické**, kam řadíme například umístění školy v obci, přístup do školy, rozmístění tříd, vybavení odborných učeben a kabinetů, podobu školních chodeb, šaten apod. Dobře architektonicky řešené prostředí školy má pozitivní vliv na výuku i vztahy mezi žáky. Dále i **hygienické aspekty** jako je akustika, osvětlení, vytápění, větrání, prašnost, dodržování psychohygieny apod., mají vliv na rizikovost školního prostředí pro žáky, kteří jsou alergičtí např. na chlupy domácích zvířat a nemohou se tak řádně soustředit na výuku. V neposlední řadě mezi ukazatele školy patří i **aspekty ergonomické**, tedy podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků apod. a **aspekty organizační**, tedy počty učitelů a žáků, příchody a odchody ze školy, dělení a spojování tříd, styk s rodiči apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 582)

Školní prostředí vytváří podmínky pro vznik **školního klimatu**. Jeho součástí je například způsob, jakým škola využívá svou strukturu a normy k dosažení cílů, úsilí o rozvíjení své kultury, podporu pro posilování vztahů mezi zaměstnanci aj. To vše výrazně ovlivňuje spokojenost všech příslušníků školy. (Kantorová, 2015, s. 49) Přesná definice školního klimatu však neexistuje, ale například Čapek (2010, s. 134) definuje školní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení všech účastníků vzdělávání, které se týká veškerých aspektů vzdělávání, jehož součástí je vzájemná komunikace, sociální vztahy vnímání prostředí, prožitky, emoce, které děje v této škole vyvolávají.*“

Základním prvkem školního klimatu je rozvíjení dobrých vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky, ale i žáky navzájem, a to v každodenním životě dané školy. Pokud pedagogové jednájí se svými žáky přátelsky a zdvořile, velmi pravděpodobně pak dochází k tomu, že tento model chování pak budou zachovávat i žáci mezi sebou navzájem. Školní klima výrazně ovlivňuje a působí na **klima školní třídy**. (Čapek, 2008, s. 127)

Na kvalitě třídního klimatu se společně podílejí všichni žáci, kteří navštěvují třídu, skupinky žáků, jednotliví žáci a učitelé, kteří ve třídě vyučují. Obecně jsou označováni jako tzv. aktéři, nebo spolutvůrci klimatu. (Čáp, Mareš, 2007, s. 567)

Klima třídy je označováno za činitele, který nejen ovlivňuje žáky a jejich učitele, ale stává se zároveň i produktem jejich vzájemných vztahů a aktivit. Je sociálním prostředím, ve kterém se uspokojují sociální potřeby jednotlivých žáků. Klima třídy také nemá jednoznačnou definici. (Čapek, 2008, s. 126) Například Průcha, Mareš, Walterová (1998, s. 7 In Čapek, 2008, s. 13) charakterizují školní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou, která zahrnuje dlouhodobější emocionální naladění, dále také postoje a vztahy a výpovědi žáků o situacích ve třídě. Mimo jiné tento pojem zahrnuje i pedagogické působení učitelů.

Třídní klima významně působí na sociální chování žáků, motivaci k jejich výkonům, ale i psychickou situaci učitelů, spokojenost a motivaci k práci. Proto je důležité, aby učitelé uměli klima třídy analyzovat, odhadovat jeho příčiny a pozitivně ho ovlivňovat. Děje se tak prostřednictvím pozorování, dotazníků a jiných měřících nástrojů. Znalost a pozitivní ovlivňování klimatu třídy je velmi klíčovým činitelem, jelikož dle Čapka jsou žáci spokojenější ve třídě, ve které převažují dobré vztahy, kde jsou jasně stanovená pravidla (na základě vzájemné domluvy učitele a žáků), a tam kde je učitel

zaměřen spíše na vzájemné vztahy než na odborníka a přísného dozorce. (Čapek, 2008, s. 126)

Třídní klima může pedagog také velmi výrazně ovlivnit pozitivním směrem, tím že se bude opírat následující složky didaktické práce (Čapek, 2015, s. 26):

- Metody, aktivity – tedy to jak, učí
- Hodnocení – (to jakým způsobem hodnotí - písemně či ústně)
- Odměny a tresty (jak a co odměňuje či trestá)
- Komunikace (pravidla komunikace, oslovování apod.)
- Spoluúčast žáků (tedy to, na čem se podílejí, o čem rozhodují ve výuce)
- Pravidla (jaká pravidla ve třídě učitel vyžaduje a jakým způsobem)

Školní třída je považována za jeden z významných socializačních činitelů, jelikož tvoří základ pro přechod jedince od dětské závislosti na rodičích a jiných dospělých osobách vedoucí k samostatnosti, zodpovědnosti, ale i sounáležitosti. Jak již bylo řečeno, zásadní roli zde hrají nejen žáci, ale i učitel.

4.1 Učitel a žák

Role učitele a žáka jsou si navzájem asymetrické, ale vzájemně se doplňující. Škola připisuje učiteli roli vedoucího, tedy toho, kdo by měl řídit a vést činnost žáků a nést za to zodpovědnost. Učitel bez svých žáků nemůže být učitelem a zároveň i žáci bez svého učitele nemohou být žáky. (Gillernová, Krejčířová, 2012, s. 15)

Role učitele se však neustále mění. Jeho původní úkol spočívající v „učení“ ve smyslu přednášení, zkoušení či poskytování nových informací zůstává, nicméně, učitel se postupně stává spíše organizátorem, usměřovatelem a tvůrcem aktivit. Pro žáky by měl představovat „průvodce při cestě poznávání světa“. Přípravenost učitele nezávisí pouze na technice vyučování, ale také na vlastním osobním růstu a zpětné vazbě a kvalitě vlastního působení na žáky. (Nelešovská, 2005, s. 12)

Učitel je důležitou osobností v životě a celkovém vývoji dětí. Může působit silně, pozitivně, ale na druhou stranu i nepříznivě ať už výchovným působením, ale i obecně svou komunikací, vztahem k jednotlivým žákům, ale i celou svou osobností. Velmi často dochází i k tomu, že se může stát modelem pro své žáky. (Čáp, Mareš, 2007, s. 264)

Dospívající žáci si velmi cení učitele, který nevyzdvihuje svou formálně nastavenou nadřazenost a autoritu. Žáci jsou rádi, když je učitel do jisté míry pokládá za rovnocenné partnery a poskytuje jim pochopení a vyslyšení jejich názorů. Tímto učitel podporuje jistotu svých žáků a díky poskytování pozitivní zpětné vazby také přispívá ke kladnému ovlivňování motivace žáků ke školní práci. (Vágnerová, 2012, s. 416)

Úspěšnost učitelovy práce vychází také ze skutečnosti, do jaké míry zná učitel své žáky. Pokud chce na žáky působit, musí je dobře znát, což platí i ve výchově. Poznávání osobnosti žáka je v mnoha případech těžkým úkolem. Mezi nejčastější chyby při poznávání osobnosti žáka patří například projekce, kdy učitel například předpokládá, že žák dokáže pochopit to samé co on. Další chybou je zkreslení, kdy učitel vnímá nepříznivé vlastnosti, nebo naopak jenom příznivé vlastnosti žáka. V neposlední řadě častou chybou při poznávání osobnosti žáka jsou předsudky. Příslušnost žáka k určité národnosti či jiné skupině sebou může přinést v různé míře předsudky o nepříznivých či příznivých vlastnostech dané skupiny bez ohledu na to, zda je žák a jeho projevy výrazně odlišný. (Čáp, Mareš, 2007, s. 366)

Žákovi neboli studentovi tedy není možno správně porozumět, nelze jeho chování pochopit, pokud ho učitel nevidí v kontextu rodiny a rodinného života, kterého je součástí (Helus, 2015, s. 199).

Důležité je tedy vybudování dobrého vztahu mezi učitelem a žákem. Pokud vztah funguje, žák si uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti a vytváří tak základ pro naplňování vyšších potřeb jako je sebeúcta, uznání a seberealizace. Vztah mezi učitelem a jeho žáky ovlivňuje i to, jakým způsobem učitel přistupuje ke svým svěřencům. Jeho přístup zanechává značné stopy na motivaci žáků, ale i jejich aktivitě v hodinách. Významný je i komunikační prostor, metody, organizační formy práce, které jsou základem pro rozvoj kognitivních, komunikačních a sociálních kompetencí každého žáka. (Mešková, 2012, s. 104, 107)

Učitel může k žákům přistupovat prostřednictvím **autokratického stylu**, který se vyznačuje záporným emočním vztahem a silným řízením. Charakteristickým znakem jsou učitelovy zákazy a příkazy. Učitel neustále mluví a žáky nepustí ke slovu. Vyvolává v žácích napětí a strach, málo přihlíží k potřebám dětí, nezná je a ani nejeví zájem o to je poznat. Vyžaduje, aby děti dělaly přesně to, co jim říká, neumožňuje samostatnost dětí a iniciativu dětí. Může docházet i k zesměšňování dětí. (Čáp, Mareš, 2007, s. 325)

Komunikační prostor je omezen na dialog učitele a žáka, který odpovídá na jeho otázku, ostatní žáci jsou pasivní. Metody a formy práce neumožňují žákům zjevnou vnější aktivitu. (Mešková, 2012, s. 107)

Opakem autokratického stylu je **partnerský přístup**, který je označován také jako integrační styl, vyznačující se kladným emočním vztahem a středním řízením. Učitel se snaží svým žákům porozumět a pomoci, jeho vystupování působí klidným dojmem. Mluví s žáky o věcech, které nemusí souviset přímo se školou, důvěřuje jim a věří ve splnění kladených požadavků. Postupně zvyšuje požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez toho, aniž by osobnost žáků urážel. Snaží se maximálně podpořit samostatnost a iniciativní jednání svých žáků. Mezi ním a žáky se snaží udržet lidský vztah, jehož komunikace respektuje osobnost druhého. Vyhýbá se zákazům a příkazům, které kompenzuje vhodnou otázkou, návrhem a podněty vedoucí žáky k zamyšlení a svobodné účasti na rozhodování. (Čáp, Mareš, 2007, s. 326)

Mešková dodává, že díky tomuto přístupu probíhají společné diskuse žáků i přesto, že je učitel původně neplánoval. Žáci vědí, že mohou, na základě dohodnutých pravidel, o určitém problému diskutovat, bez toho aniž by narušovali vyučování. (Mešková 2012, s. 108)

Mezi další styly učitelova výchovného působení je řazen **liberální styl s nezájmem o dítě**, který je charakteristický slabým řízením a záporným emočním vztahem. Kdy má učitel nízké požadavky na žáky a nekontroluje plnění zadaných úkolů, působí lhostejným dojmem k tomu, co se děje, k žákům a jejich výkonům. Podobný je tzv. laskavý liberální styl, kde se vyskytuje kladný emoční vztah, ale slabé řízení. Učitel se snaží porozumět potřebám žáků, omlouvá však nedostatky a klade nízké požadavky, které nekontroluje. Vystupuje jako „litující a ochraňující matka“. (Čáp, Mareš, 2007, s. 325)

Na základě uvedených výchovných přístupů učitele lze dle našeho názoru říci, že nejvhodnějším je tzv. partnerský přístup, který podporuje naplňování potřeb dětí a vede je k vlastní iniciativě a postupné samostatnosti. Kopřiva (2008, s. 9) dodává, že tento přístup je předpokladem k tomu, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé se schopností řešit problémy dnešního světa.

S výchovnými přístupy učitele velmi úzce souvisí mimo jiné i komunikace. V souvislosti se školou hovoříme o tzv. **pedagogické komunikaci**, která je sociální komunikací zaměřenou na dosahování pedagogických cílů. Má vymezený obsah, jsou v ní

určeny sociální role účastníků a vymezena pravidla. Využívá se nejen ve školním prostředí, ale také v zájmových a sportovních institucích. Informace si tu vzájemně mezi sebou vyměňují a zároveň na sebe působí učitel, žák a skupina žáků (Čáp, Mareš, 2007, s. 268). Obsahem této komunikace jsou aspekty motivační, kognitivní i regulační. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 In Mešková, 2012, s. 14)

Pedagogická komunikace je velmi důležitým projevem celé učitelovy osobnosti, jeho rysů a v neposlední řadě i sociálních dovedností. V této komunikaci by měl učitel uplatňovat humánní vztah k dětem, svou empatii a porozumění. Měl by být také nápomocnou osobou žáků vyzařující kladným emočním vztahem. Děti, ale i dospívající velmi dobře poznají a hodnotí učitele podle toho, jakým způsobem s nimi komunikuje, co vyjadřuje, jaký k nim zaujímá postoj, jak hodnotí jejich schopnost apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 269)

Kopřiva (2008) hovoří o **komunikaci efektivní** a **komunikaci neefektivní**. Zdůrazňuje, že efektivní komunikace podporuje vnitřní motivaci dětí, tedy učí děti dělat věci proto, že jsou správné, smysluplné a že jiné věci dělat nemají, protože by tím mohli druhým ublížit, nebo něco poškodit. Celý tento proces je z psychologického hlediska označován jako zvnitřňování norem správného chování. (Kopřiva, 2008, s. 24)

Mezi techniky řadíme například popis situace („Vidím, že...“, „Slyším, že...“), díky které se vychovatel zaměřuje na to, co se stalo, nikoliv na to, kdo to provedl. Dále také podání informace („Je třeba...“, „Uděláme to tak a tak...“), jedná se o informaci k aktuální situaci a stavu, k pravidlům chování, důsledkům a možným postupům. Velmi účinnou technikou je i možnost volby („Uděláš to tak, či jinak?“, „Sám, nebo ti pomůžou ostatní spolužáci?“), která vede k rozvoji kritického myšlení, žák cítí za svá rozhodnutí větší odpovědnost, zlepšuje se sociální klima ve třídě. V neposlední řadě je na místě i vytvoření prostoru pro spoluúčast druhého („Co s tím uděláme?“ „Jaký je tvůj návrh?“), která vede k aktivitě žáka a rozvoji vnitřní motivace na úrovni mentálních procesů. (Mešková, 2012, s. 32)

Na druhé straně stojí neefektivní komunikace, která je velmi rozšířená a spousta vychovatelů si ji ani neuvědomuje. Tento způsob komunikace nepodporuje vnitřní motivaci dětí, spíše jim způsobuje psychické ohrožení, které je spojováno s negativními emocemi, do kterých lze zařadit strach, hněv, vzdor, lítost, nenávisť aj. Vede také k pocitu nízkého hodnocení vlastní osobnosti dětí, které si myslí, že jsou k ničemu, neschopní, nebo

neoblíbení. Obecně tento styl komunikace obsahuje negativní hodnocení osoby dětí a jejich kvalit, zaměřuje se na to, co udělaly špatně, součástí jsou i negativní zmínky o minulosti, či budoucnosti a hlavním znakem je nadřazenost a mocenský vztah. (Kopřiva, 2008, s. 46)

Příkladem neefektivní komunikace jsou například výčitky či obviňování (např. „ty nikdy“, „ty pořád“ apod.), čímž učitel snižuje sebeúctu žáka, snižuje mu naději na postupné zlepšování. Dále poučování (např. „Měl by sis uvědomit, že“), kterým dává učitel najevo svou nadřazenost, dále citové vydírání („Já kvůli tobě“), které je skrytým útokem na žáka na úrovni citové. Dalším příkladem může být i nálepkování („Ty jsi takový a takový“), čímž učitel bere žákovi chuť a motivaci k tomu, aby se vypracoval k tomu být lepší, nebo i direktivní příkazy („Běž a udělej“) či vyhrožování a křik vedou k tomu, že žák se stáhne do sebe, udělá, co je potřebné, ale neudělá to proto, že by s tím byl vnitřně ztotožněn. (Mešková, 2012, s. 30)

Na základě výše uvedeného lze říci, že učitel má velký vliv na vývoj osobnosti svých žáků a vlastně i na celé klima jeho třídy. Nicméně jak již bylo řečeno, učitel bez svých žáků nemůže být učitelem, a proto se nyní zaměříme i na roli žáka.

Role žáka představuje jednu z významných a prvotních rolí, se kterou se dítě vůči své společenské instituci setkává. V průběhu školní docházky se však její význam a charakter mění. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15) V období mladšího školního věku závisí struktura třídy a vzájemné vztahy mezi žáky na učiteli, jehož autoritu děti spontánně přijímají. Postavení učitele tedy ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti v třídním kolektivu. Děti se postupně seznamují s novými pravidly, normami a obecně i s prvky ve skupině. Většinou jsou děti ve třídě přijímáni podle toho, jak plní požadavky a také podle toho, jak je hodnotí jejich učitel. (Čapek, 2010, s. 20)

Děti tedy potřebují být kladně hodnoceny a přijímány. Ve třídě jsou jedním žákem z mnoha a může dojít k tomu, že se cítí přehlíženy, snaží se proto získat větší zájem učitele různými způsoby, například chlubeními či žalováním. (Vágnerová, 2012, s. 331)

V období středního školního věku sílí potřeba žáků pro rovnocenné partnerství mezi vrstevníky, roste i touha po respektování osobnosti dospívajícího ze strany dospělých a osamostatňování. Žáci jsou schopni hájit své názory i proti učiteli, jehož názory v prvních letech všichni přijímali. Ve třídě se také mění vzájemné hodnocení a postavení mezi žáky, často se vytvářejí dvojice, skupinky a party, které drží při sobě. Vrstevník je chápán jako partner. V období staršího školního věku u žáků roste potřeba autonomie,

nezávislosti a také potřeba sebeprosazení v třídním kolektivu. Žák také poznává nedostatky učitele týkající se řízení třídy, ale i obecně lidské. Vztahy mezi žáky jsou provázanější a celý kolektiv je schopen skupinové spolupráce. (Čapek, 2010, s. 21)

Závěrem kapitoly bychom chtěli dodat, že významnou roli mezi učiteli a žáky a také žáky navzájem hraje i **sociální pedagog**, který představuje odborníka s teoretickými a praktickými znalostmi a dovednostmi, jež působí výchovně všude tam, kde je třeba podporovat zdravý životní styl. Zejména se jedná o prostředí, ve kterém jednotlivci, či skupiny působí negativním, nebo nekreativním způsobem při uspokojování vlastních potřeb. (Bakošová, 2008, s. 190)

Sociální pedagog má vychovávat děti a mládež, podporovat jejich osobní růst, rozvíjet prosociální chování, lidskost, asertivní chování, efektivní komunikaci, solidaritu, úctu a jiné vlastnosti pomáhajícího charakteru. V oblasti sebevýchovy má děti a mladistvé vést k vlastnímu poznání, přijetí svých nedostatků k trpělivosti a vytrvalosti. Cílem sebevýchovy pak může být naplnění vlastních potřeb. Mimo jiné je sociální pedagog také podporovatel samovzdělávání dětí a mládeže, kterým má poskytnout pomoc, měl by přispívat autoritě učitele, posilovat demokracii ve třídě, ve smyslu dávat všem dětem šanci k tomu, aby mohly vyjadřovat své názory, dávat jim možnost volby, poskytovat rovné šance při plnění zadaných úkolů apod. (Bakošová, 2008, s. 150, 192)

4.2 Žák a vrstevníci

Samozřejmost zázemí a jistoty, kterou dítěti poskytuje rodina, představuje předpoklad k tomu, aby se dítě postupně začleňovalo do vzájemných vztahů mezi vrstevníky. Vrstevníci jsou malou sociální skupinou osob přibližně stejného věkového rozhraní. (Čáp, Mareš, 2007, s. 278) **Potřeba kontaktu** dětí s jejich **vrstevníky** se stává jednou z nevýznamnějších potřeb ve školním věku (Vágnerová, 2012, s. 338).

Vrstevnické vztahy ve třídě významně rozšiřují sociální zkušenosti, rozvíjejí mezilidské vztahy a vzájemné interakce ve skupině. Mají vliv na formování a rozvoj dovedností, postojů a hodnot v životě každého jedince. Vrstevnické vztahy ve škole lze označit i jako „cvičné pole“ pro způsob chování. Působí tedy výchovně, avšak záleží zde na tom, jak učitel dokáže využít vliv vrstevnického působení k dosažení edukačních cílů například při skupinovém vyučování. Klíčovou roli hrají vrstevníci také při rozvoji

sociálních stránek osobnosti jedince, kam patří zejména empatie, komunikace, spolupráce a jiné. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24-25)

Pro děti je role vrstevníka, spolužáka a kamaráda velmi významná, jelikož zkušenost s kamarádskými vztahy slouží také jako předpoklad pro budoucí přátelství a intimní vztahy v období adolescence. Vrstevníci se jsou pro dítě sociálním teritoriem a skupinou, se kterou se dítě identifikuje. Identifikace je jeden z projevů rozvoje lidské osobnosti a je začátkem odpoutávání se od rodiny. Identifikace dítěte se skupinou s sebou přináší i tlak na konformitu a lojalitu. Potřeba stejnosti sebou přináší posílení jistoty dětské orientace, pokud se budou všichni chovat stejně a prosazovat podobné názory, mohou očekávat, že se tak budou chovat a podporovat se navzájem i v různých situacích. To vše posiluje jak pozitivní projevy chování, tedy např. tlak na solidaritu a vzájemnou pomoc. Na druhou stranu se může stát, že jsou podporovány i negativní způsoby chování, které mohou bohužel vést i k šikaně a jiným nežádoucím jevům. (Vágnerová, 2012, s. 338-339, 350)

Nicméně izolace od vrstevníků může rozvoj dětí nepříznivě ovlivnit. Jedná se zejména o to, že v budoucnu by dítě nedovedlo navazovat kontakty, pokud by nějaký vztah navázalo, nedovedlo by se v něm adekvátně chovat, například by na ostatní reagovalo nepřiměřeným způsobem apod. (Vágnerová, 2012, s. 338-339).

Žáci, kteří se bezproblémově dostávají do vrstevnických vztahů, jsou nejen schopni budovat dlouhodobější přátelství, ale i odolávat nepříznivému vlivu vrstevnické skupiny a rozvázat vztahy, které je ohrožují (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 118).

Vágnerová (2012, s. 340) také dodává, že vrstevníci uspokojují mnohé potřeby. Zejména potřebu citové jistoty a bezpečí, která by měla být zajišťována rodinou, ale vrstevníci ji mohou naplňovat tím, že dítěti přinášejí emoční podporu v různých životních situacích. Například s vrstevníky mohou děti řešit různé problémy, které například nechtějí řešit se svými rodiči. Někdy jim stačí, jen přítomnost kamarádů, jelikož v jejich přítomnosti se dítě stává odvažnějším a dokáže řešit i obtížnější situace. Dále vrstevníci významně ovlivňují i potřebu učení, jelikož kontakt s vrstevníky může být zdrojem spousty nových zkušeností. Dítě se ve vrstevnické skupině učí odlišným způsobům chování a jednání než v kontaktu s dospělými osobami. Mezi vrstevníky se děti učí komunikovat, spolupracovat, i soupeřit, prosazovat se, ale i poskytnout oporu vzájemnou pomoc. To vše je důležité pro přijetí skupinou, což je velmi silným motivem k tomu, aby se žák snažil

uspět. Ve vrstevnické skupině je mimo jiné uspokojována i potřeba sebeuplatnění. Děti jsou rovnocennou skupinou a navzájem se motivují k výkonu.

Mezi významné motivátory ve škole patří nejen žáci, kteří navzájem soupeří a snaží se před druhými o prosazení, ale i klasické kázeňské výchovné nástroje, jako jsou odměny a tresty. Nicméně i tyto velmi hojně využívané prostředky mohou dětskou osobnost negativně ovlivňovat a způsobovat nežádoucí účinky.

4.3 Odměny a tresty ve škole

Odměny a tresty ve škole jsou výchovně-vzdělávacími prostředky, zacílenými na regulaci chování žáků. **Odměny** jsou charakterizovány jako určité působení, které je spojeno s chováním žáka a které zároveň vyjadřuje pozitivní hodnocení. Žákovi přináší radost a uspokojování jeho konkrétních potřeb. Opakem odměn jsou **tresty**, které představují takové působení, jež se pojí s chováním žáka a zároveň mu přináší negativní hodnocení, nelibost či frustraci. Žákovi mimo jiné způsobují i omezování jeho potřeb. (Čapek, 2008, s. 31)

Odměny i tresty jsou však řazeny mezi vnější popudy, které aktivizují některé z potřeb žáka. Obecně platí, že odměna by měla vést ke zvyšování žádoucího chování a tresty by měly snižovat četnost nežádoucího chování. (Nelešovská, 2005, s. 87)

Mezi základní odměny, které učitel může využívat, patří pochvaly, poskytnutí určitých výhod, projevy sympatie, zájmu apod. Mezi tresty lze zařadit například projev nesouhlasu, zamítnutí, zavržení, ignorování, odepření projevů sympatie, práce navíc, pohrůžky. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 20)

Zásadní rizikem a důsledkem při využívání kázeňských prostředků je výrazné **snížení vnitřní motivace** žáků. V případě trestů jde o motivaci nátlakem tedy „musím“ se nemění na „chci“. Pokud žák vycítí, že již není kontrolován, vrací se k původnímu nežádoucímu chování. Stává se pasivním a může docházet k agresivitě, tlaku, provokování a odmlouvání učiteli. V případě odměn, konkrétně pochval, se jedná o kázeňský prostředek, který nehodnotí produkt práce či výsledek činnosti, ale jeho osobnost. Jedná se tedy o to, že žák dělá jistou činnost jen kvůli získání odměny a pokud ji nezíská, stává se pasivním. Jedná se tedy o postupnou závislost na odměně. Pochvala je charakteristická také nerovnocenným vztahem mezi učitelem a žákem, jelikož osoba, která chválí, má moc a „kupuje“ si tím druhého. (Mešková, 2012, s. 116-118) Dlouhodobé důsledky pochval

mohou vést děti k závislosti na vnějším hodnocení ostatními lidmi, nejvíce pak těmi, kteří pro ně představují autoritu. Mimo jiné dochází i k větší manipulovatelnosti dětí, jež se stávají závislí na autoritě. (Kopřiva, 2008, s. 170)

Aby učitel podpořil žádoucí chování dětí a umožnil přeměnu a vnější motivace na vnitřní, je důležité, aby využíval tzv. alternativy odměn a trestů.

Alternativou trestů může být například umožnění žákovi spoluúčastnit se na řešení problému a využít efektivní komunikační postupy. Jedná se zejména o popis dané situace, já-výrok, vyjádření emocí. Je třeba popsat danou situaci, zajistit žákovi spoluúčastnit se na jejím řešení, nebo umožnit výběr řešení a směřovat tak k nápravě. Např. Vidím, že jsi domácí úkol nenapsal. Chápu, že máš spoustu jiných starostí. Co navrhuješ? Napíšeš ho se mnou, nebo sám po skončení vyučování?“ (Mešková, 2012, s. 117)

Ve školním prostředí se často objevují také problémy týkající se většího počtu dětí, nikoliv jednoho žáka. Jedná se například o vulgární komunikaci, vzájemné shazování, zapomínání apod. V těchto případech je žádoucí kombinovat alternativní individuální techniky, které uvádíme výše s postupy, jejichž prostřednictvím jsou do řešení problému zapojeni všichni, kteří se na problému účastnili. Pro tento alternativní typ trestu je charakteristický nepřímý způsob, kdy třída řeší problém z různých stran na obecné úrovni. Tedy není jmenována žádná konkrétní osoba. Pro toto řešení problému se nejčastěji používá komunitní kruh, diskusní kruh, nebo řešení problému ve dvojicích či malých skupinkách. (Kopřiva, 2008, s. 145)

Mezi alternativní způsoby odměn řadíme pozitivní zpětnou vazbu, která je na rozdíl od pochvaly, zaměřena na práci, nebo chování žáka, nikoliv přímo na jeho osobu. Další alternativou odměn je i ocenění, které lze formulovat prostřednictvím popisu a informace, tedy např. „Ta píseň byla zahrána precizně, zajisté jsi přípravě musela věnovat spoustu času.“ Neméně efektivní alternativou je i povzbuzení. Tuto techniku lze účinně využívat tehdy, kdy učitel připustí náročnost daného úkolu a následně poté žáka povzbudí k jeho pokračování. Například: „Naučit se násobilku je velmi obtížné, pokusíš se to vypočítat sama, nebo chceš, aby ti někdo napsal příklady?“ (Mešková, 2012, s. 118)

Čáp a Mareš (2007, s. 258) hovoří o pozitivních postupech podporujících techniku povzbuzování, kde poukazují na to, že je potřeba děti přijímat takové jaké jsou, nikoliv takové, jaké by mohly být, a nezaměřovat se pouze na chyby dětí. Dále také zdůrazňují, že je potřeba dětem naslouchat, projevovat jim důvěru a hodnotit jejich snahu i sebemenší

zlepšení. Pochvalu je vhodné využít pouze v situacích, kdy dítě dosáhne výrazného pokroku, ale vždy by měla být pochvala spojena s povzbuzením.

Na závěr této kapitoly bychom chtěli dodat, že pokud dochází k využívání již tradičních odměn a trestů, je efektivnější výchova, ve které jsou uplatňovány odměny, jelikož ty více podporují učení dětí, které je ve výchově požadováno. Účinek trestu je na rozdíl od odměn různý, což je způsobeno tím, že tresty mohou směřovat k úplně odlišnému cíli, než ke kterému původně směřovaly a působí na děti velmi rozdílně. (Čáp, Mareš, 2007 s. 253-254)

Pro samotné zvýšení efektivity celého výchovně vzdělávacího procesu ve školním prostředí je velmi důležitá vzájemná kooperace školy a rodin jednotlivých žáků, která vytváří ucelenou podporu nejen dětem, ale i škole a jejímu fungování.

4.4 Škola ve spolupráci s rodinou

Rodina je nepostradatelnou a velmi těžce nahraditelnou institucí nejen pro dítě, ale i dospělého jedince. Nelze ji zastoupit v předávání hodnot z generace na generaci, je nejdůležitějším socializačním činitelem, který je u zrodu rozvoje osobnosti a má možnosti jej v rozhodující etapě ovlivňovat. (Kraus, 2014, s. 79)

Rodina je v odborné literatuře různě definována, například dle Plaňavy (2000 In Procházka, 2012, s. 101) lze rodinu charakterizovat jako „*strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.*“

Jak již bylo řečeno, rodina je významným socializačním činitelem, protože v ní probíhá tzv. primární socializace, která se uskutečňuje prostřednictvím vztahů s matkou a ostatními členy rodiny, kdy dochází k prvotnímu kontaktu dítěte se společností. Tím, jak rodina s dítětem jedná, staví se k němu a podporuje jeho vývoj, mu zprostředkovává základní vzorce chování a myšlení, které jsou směrodatné pro rozvoj vztahů dítěte k sobě samému, druhým lidem, věcem a úkolům. Na tuto socializaci navazuje socializace sekundární, ve které je hlavním činitelem samotná škola. V této socializaci působí pozitivní i negativní efekty rodinné výchovy, které mají různé důsledky. (Helus, 2015, s. 198)

Požadavky na osobnost dítěte jsou zprostředkovány jak rodinou, tak i školou, která je specifickou institucí určená k působení na dítě a jeho vývoj. Škola dítěti předává

zkušenosti, poznatky, vzorce a normy chování a jednání. Škola vystupuje jako instituce pro řízenou edukaci, která má určité parametry (rozvrh hodin, řád, klasifikaci apod.). Ovlivňuje tak nejen děti, ale i jejich rodiny, po kterých vyžaduje, aby respektovaly rozvrh hodin, začátek a konec vyučování, pečlivou přípravu dětí na výuku aj. (Čáp, Mareš, 2007, s. 64) Rodiče žáků se tak stávají významným a velmi důležitým partnerem pro vztah školy s prostředím (Průcha, 2017, s. 410).

Obecným cílem spolupráce rodiny a školy je zvyšování efektivity ve vzdělávání a výchově dětí. Přínos i míra kooperace školy a rodiny je základním předpokladem pro otevřenost školy vnějším vlivům, ale i účinnou koordinaci veškeré činnosti školy. Mezi základní oblasti, ve kterých lze spolupráci rodiny a školy uplatnit, patří (Vališová, Kasíková, 2011, s. 333):

- Vzdělávání (seznamování s výsledky žáků, možnost vyžití poradenských služeb, návrhy na optimální domácí přípravu dětí apod.)
- Výchova (seznamování s chováním a postupným začleněním dětí do školního kolektivu, doporučení výchovných opatření, poradenství na škole apod.)
- Aktivní zapojení rodičů (účast rodičů na mimoškolních aktivitách, na projektech školy apod.)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části naší práce se již zaměřujeme na realizovaný výzkum, který byl prováděn na základě stanoveného **výzkumného problému**: „Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku.“

Důvodem pro výběr tohoto tématu byla nedostatečná pozornost ze strany učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů, kteří mohou jako významní spolupracovníci ovlivňovat naplňování potřeb i motivaci dětí, která je velmi důležitá nejen pro jejich budoucí život, ale i prospěch celé společnosti. Pokud dochází k naplňování těchto potřeb, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude podporována vnitřní motivace dětí, zvyšován jejich výkon, osobní angažovanost, pozitivně ovlivňován jejich rozvoj osobnosti a v neposlední řadě dochází i k lepšímu začleňování dětí do kolektivu (Deci, Ryan, Williams 1996 In Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 7, 10-11).

5.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit míru naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku.

Na základě zvoleného cíle byly vybrány tyto dílčí cíle výzkumného šetření:

1. Zjistit míru naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku.
2. Zjistit míru naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku.
3. Zjistit míru naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného hlavního výzkumného cíle jsme sestavili tuto **hlavní výzkumnou otázku**:

Jaká je míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?

Na základě hlavní výzkumné otázky byly zvoleny tyto **díličí deskriptivní výzkumné otázky**:

1. Jaká je míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?
2. Jaká je míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?
3. Jaká je míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?

5.3 Výzkumný soubor

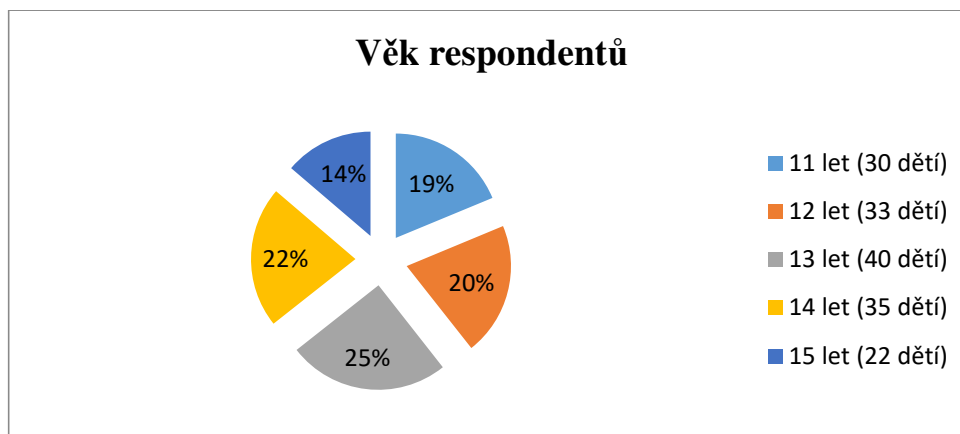
Jako výzkumný soubor našeho šetření jsme si zvolili děti staršího školního věku v okrese Hodonín. Důvodem pro výběr tohoto souboru bylo zejména to, že děti v tomto věku již mají rozvinuté myšlení, které jim umožňuje lépe porozumět formě a obsahu písemně předkládaných informací, na rozdíl od dětí mladšího školního věku (Vágnerová, 2012, s. 300).

Výzkumný soubor jsme si vybrali prostřednictvím výběru prostého náhodného. Tedy losováním. Byl vylosován Jihomoravský kraj, okres Hodonín a dvě základní školy nacházející se na tomto území.

Do našeho výzkumu bylo zapojeno 165 respondentů. Z finálního počtu bohužel pět respondentů některé položky v dotazníku nevyplnilo, nebo je vyplňovali pouze na základě vytipování odpovědí. Tyto dotazníky jsme museli z tohoto důvodu vyčlenit. Výzkumný soubor tedy v závěru tvořilo 160 respondentů, z toho 84 dívek (52%) a 76 chlapců (48%).

Na základě věkového vymezení pro vývojové období „starší školní věk“, které Vágnerová (2012, s. 256) stanovuje pro věk dětí od 11 do 15 let, jsme do našeho dotazníku vložili otázku, která by měla zajistit, aby dotazník vyplňovali pouze ti, kteří spadají do této věkové kategorie. Úplné složení respondentů na základě jejich věku zachycuje Graf 1: Věk respondentů.

Graf 1: Věk respondentů



5.4 Druh výzkumu a metoda pro sběr dat

Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím kvantitativně zaměřeného výzkumu. Pro samotnou realizaci výzkumu byla data sesbírána metodou dotazníku, který Gavora (2000 In Chráska) definuje jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Chráska dodává, že dotazník je soustavou předem přichystaných otázek, které jsou promyšleně seskládány a na které respondenti odpovídají písemně (Chráska, 2007 s. 163).

Ke zmapování míry naplňování psychických potřeb jsme využili škálových otázek přejatých z dotazníku The basic need Satisfaction in General, který je dostupný v anglickém jazyce (<http://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/>) na základě registrace. Český překlad dotazníku jsme získali od paní docentky Lacinové, působící na institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny MU. Stylisticky upravenou verzi jsme přejali z fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně.

Dotazník je zacílen na školní prostředí, a proto i jednotlivá tvrzení jsme z obecného přeformulovali na tuto problematiku. Počátek dotazníku tvoří úvod, který respondenty seznamuje s jeho cílem a pravidly pro vyplnění. Následně potom jsou v dotazníku uvedeny dvě demografické položky zjišťující věk a pohlaví respondentů. V další části dotazníku respondenti již odpovídají na 21 škálových položek Likertova typu. Škálové položky Likertova typu v dotazníku jsou charakteristické tím, že po respondentovi vyžadují, aby vyjádřil míru svého souhlasu či nesouhlasu na hodnotící škále prostřednictvím zakroužkování náležejícího čísla na škále (Chráska, 2007, s. 167).

Škálové položky v našem dotazníku vycházejí ze tří psychických potřeb, a sice potřeby autonomie, potřeby kompetentnosti a potřeby vztahovosti. První oblast zaměřenou na autonomii tvoří sedm tvrzení (položky č. 1, 4, 8, 11, 14, 17, a 20). Oblast kompetentnosti je tvořena z šesti tvrzení (položky č. 3, 5, 10, 13, 15 a 19) a poslední oblast zaměřená na vztahovost se skládá z osmi tvrzení (položky č. 2, 6, 7, 9, 12, 16, 18 a 21). Respondenti zapisovali své odpovědi do škály. Škála byla složena ze sedmi možností, a to od rozhodně nesouhlasím (1), až po rozhodně souhlasím (7). Pro lepší orientaci mezi jednotlivými tvrzeními a třemi oblastmi potřeb, ze kterých tvrzení vycházejí, jsme zpracovali tabulku, ve které jsou vztahy mezi potřebami a tvrzeními znázorněny (viz. Tabulka 1: Psychické potřeby).

Tabulka 1: Psychické potřeby

| | | |
|----------------------|----|---|
| Autonomie | 01 | Můžu se sám/sama rozhodovat, jak chci žít svůj školní život. |
| | 04 | Mám pocit, že mě ve škole pořád někdo někam tlačí. * |
| | 08 | Ve škole můžu volně vyjadřovat své názory a myšlenky. |
| | 11 | Ve škole musím často dělat to, co mi druzí řeknou. * |
| | 14 | Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, berou ohled na to, jak se cítím. |
| | 17 | V každodenních situacích ve škole mám pocit, že se nemusím přetvařovat |
| | 20 | Ve školním životě nemám moc příležitostí rozhodovat o tom, jak chci věci dělat. * |
| Kompetentnost | 03 | Ve škole často pochybuji o svých schopnostech. * |
| | 05 | Lidé ve škole, které znám, mi říkají, že jsem dobrý/dobrá v tom, co dělám. |
| | 10 | Ve škole jsem se v poslední době naučil/a hodně věcí. |
| | 13 | Ve škole mám většinou pocit, že jsem úspěšný/á v tom co dělám. |
| | 15 | Ve škole nemám možnost ukázat to, co umím. * |
| | 19 | Ve škole se často cítím velmi neschopný/á.* |
| Vztahovost | 02 | Mám rád/a lidi, se kterými se ve škole setkávám. |
| | 06 | Ve škole vycházím s lidmi, se kterými se setkávám. |
| | 07 | Ve škole jsem dost uzavřený/uzavřená a příliš se s ostatními nestýkám. * |
| | 09 | Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, považuji za své přátele. |
| | 12 | Mým blízkým ve škole na mně záleží. |
| | 16 | Ve škole není mnoho lidí, ke kterým mám blízký vztah. * |
| | 18 | Lidé, se kterými se ve škole setkávám, mě nemají příliš rádi. * |
| | 21 | Ve škole se ke mně lidé chovají přátelsky. |

*reverzní položky

5.5 Způsob zpracování dat

Samotné analýze dat předcházelo zapisování získaných údajů ze 160 dotazníků do tabulky Microsoft Excel 2010. Do dané tabulky jsme zaznamenávali veškeré odpovědi na jednotlivá tvrzení v dotazníku. Pokud se jednalo o reverzní položky (položka č. 3, 4, 7, 11, 15, 16, 18, 19, 20), hodnota dané položky byla přeformulována na opačnou

hodnotu. Datovou tabulku jsme převedli do programu STATISTICA 12, ve které jsme dále určili aritmetický průměr a směrodatnou odchylku k jednotlivým oblastem potřeb – autonomie, kompetentnost a vztahovost. Na závěr jsme data graficky znázornili prostřednictvím tabulek a krabicových grafů. U reverzních položek jsme vycházeli z jejich přechýlené hodnoty. Tuto hodnotu jsme využili i při srovnávání s ostatními dosaženými průměrnými hodnotami u jednotlivých položek pro každou oblast potřeb.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

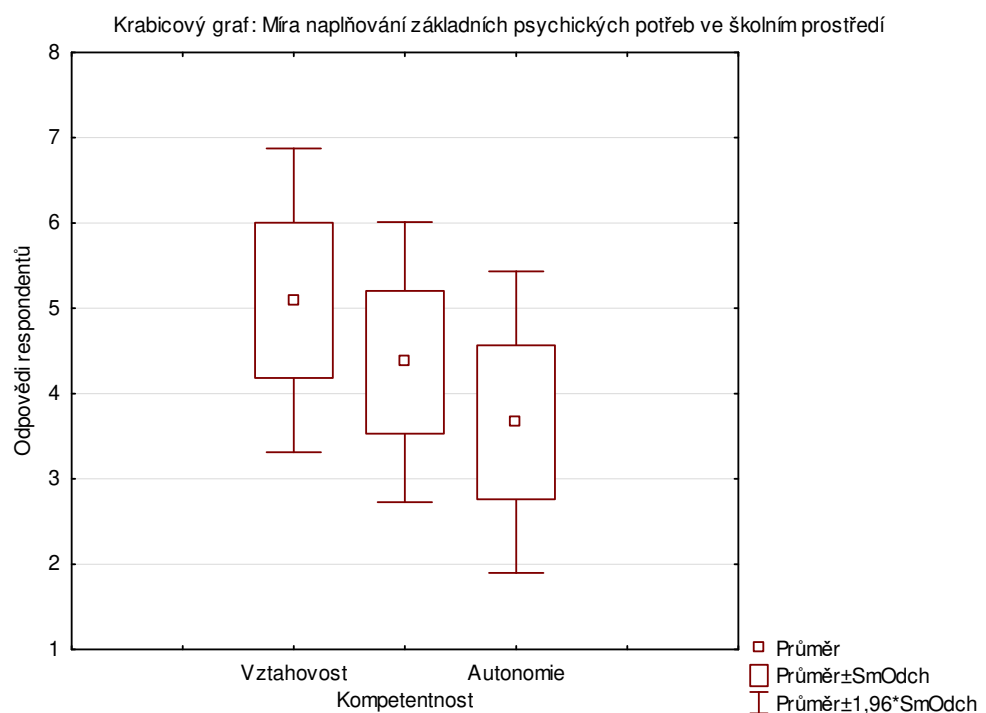
V této části práce popisujeme výsledky provedeného výzkumného šetření. Výsledná data vycházejí ze tří oblastí potřeb, a sice potřeby autonomie, kompetence a potřeby vztahu s ostatními. Na základě těchto tří stanovených potřeb vychází i výzkumné otázky. Výsledky dat jsou prezentovány pomocí popisné statistiky.

Hlavním výzkumnou otázkou našeho výzkumu bylo zjistit **míru naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku**. Níže uvádíme tabulku a krabicový graf zobrazující dosaženou míru naplňování potřeb v obecné rovině prostřednictvím aritmetického průměru.

Tabulka 2: Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí

| Psychická potřeba | Průměrné hodnocení | Směrodatná odchylka |
|-------------------|--------------------|---------------------|
| Vztahovost | 5,09 | 0,91 |
| Kompetentnost | 4,37 | 0,82 |
| Autonomie | 3,67 | 0,85 |

Graf 2: Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí



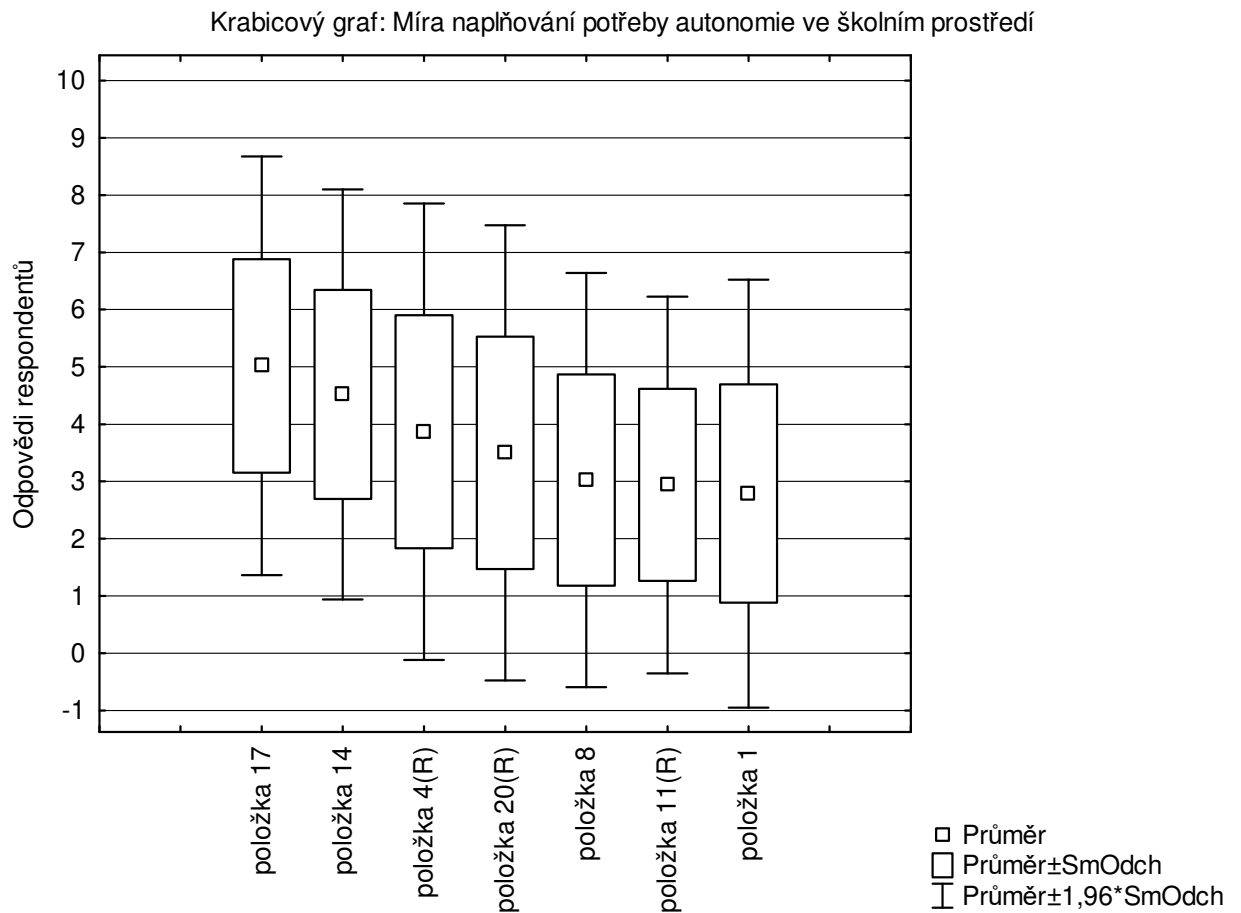
Na základě provedené analýzy, lze dle dosažené průměrné hodnoty kategorizovat, že nejvyšší míru v naplňování potřeb dosáhla u oslovených žáků potřeba vztahovosti, která dosahuje průměrné hodnoty 5,09 bodů. Druhou nejvíce uspokojovanou potřebou se stala potřeba kompetentnosti, která je z pohledu žáků naplňována v průměru 4,37 bodů. Za nejméně naplňovanou potřebu žáci dle jejich výpovědí považují potřebu autonomie. Potřeba autonomie dosahovala průměrné míry 3,67 bodů. Respondenti měli k dispozici škálu v rozsahu 1-7. Na základě bodového rozpětí škály nelze jednoznačně říci, že některá z potřeb není naplňována. Ukazuje se však, že potřeba vztahu s ostatními je naplňována z pohledu žáků nejvíce. Nejspíše je to dáno i tím, že potřeba kontaktu dětí s jejich vrstevníky se stává jednou z nevýznamnějších potřeb ve školním věku (Vágnerová, 2012, s. 338).

První dílčí výzkumná otázka se týkala potřeby autonomie: **Jaká je míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?** K této výzkumné otázce náleželo v našem dotazníku celkem 7 škálových položek.

Tabulka 3: Míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí

| Pořadí | Škálová položka | Průměrné hodnocení | Směrodatná odchylka |
|--------|---|--------------------|---------------------|
| 1. | 17. V každodenních situacích ve škole mám pocit, že se nemusím přetvařovat. | 5,02 | 1,86 |
| 2. | 14. Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, berou ohled na to, jak se cítím. | 4,52 | 1,82 |
| 3. | 04. Mám pocit, že mě ve škole pořád někdo někam tlačí. (R) | 3,86 | 1,78 |
| 4. | 20. Ve školním životě nemám moc příležitostí rozhodovat o tom, jak chci věci dělat. (R) | 3,48 | 1,80 |
| 5. | 08. Ve škole můžu volně vyjadřovat své názory a myšlenky. | 3,03 | 1,85 |
| 6. | 11. Ve škole musím často dělat to, co mi druzí řeknou. (souhlasí) (R) | 2,94 | 1,68 |
| 7. | 01. Můžu se sám/sama rozhodovat, jak chci žít svůj školní život. | 2,79 | 1,65 |

Graf 3: Míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí



Na základě provedené analýzy v oblasti potřeby autonomie, bylo zjištěno, že největší průměrné míry dosahovala položka č. 17 (5,02 bodů). Oslovení respondenti tedy ve velké míře vykazují, že mají pocit, že se nemusí ve škole přetvařovat. Žáci ve vysoké míře také hodnotili položku č. 14 (4,52 bodů), na základě které lze tedy usoudit, že žáci mají kolem sebe spíše lidi, kteří mají pochopení pro jejich aktuální pocity, nálady apod.

Třetí nejvyšší průměrnou hodnotu získala položka č. 4 (3,86 bodů), z čehož vyplývá, že žáci mají pocit, že jsou do jisté míry někým neustále nuceni k určitým činnostem, věcem apod. Podobné hodnocení od žáků získala také reverzní položka č. 20 (3,48 bodů). Jelikož se jednalo o reverzní položku, s přechýlenou hodnotou, lze dedukovat, že děti se spíše přiklání k tvrzení, že ve školním životě nemají moc příležitostí, rozhodovat o tom, jak chtějí věci dělat. Z analýzy dále vyplývá, že oslovení žáci pociťují určitý nesouhlas s položkou č. 8 (3,03 bodů), kdy pociťují, že nemají dostatek prostoru k volnému vyjadřování svých myšlenek a názorů.

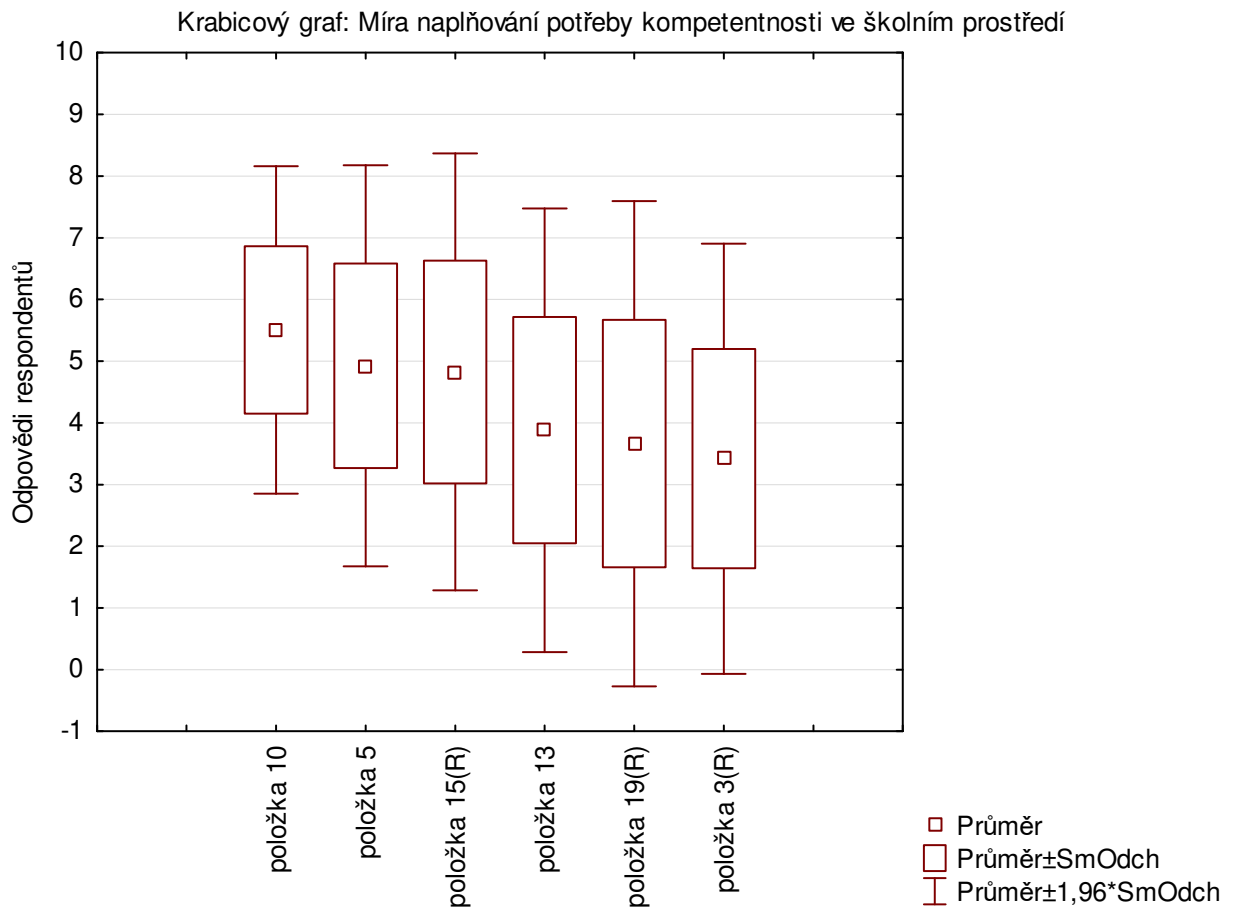
Na základě hodnocení reverzní položky č. 11, kterou respondenti hodnotili průměrnou hodnotou 2,94 bodů, lze usoudit, že se žáci přiklání ke skutečnosti, že ve škole musí často dělat to, co jim druzí řeknou. Nejnižší průměrné hodnocení získala položka č. 1 (2,79 bodů), čímž respondenti opětovně poukazují na fakt, že příležitostí k tomu, aby mohli samostatně rozhodovat o tom, jak chtějí žít svůj školní život, nejspíš není mnoho.

Druhá dílčí výzkumná otázka se týkala oblasti kompetence: **Jaká je míra naplňování potřeby kompetence ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?**

Tabulka 4: Míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí

| Pořadí | Škálová položka | Průměrné hodnocení | Směrodatná odchylka |
|--------|--|--------------------|---------------------|
| 1. | 10. Ve škole jsem se v poslední době naučil/a hodně věcí. | 5,51 | 1,35 |
| 2. | 05. Lidé ve škole, které znám, mi říkají, že jsem dobrý/dobrá v tom, co dělám. | 4,93 | 1,66 |
| 3. | 15. Ve škole nemám možnost ukázat to, co umím. (R) | 4,82 | 1,81 |
| 4. | 13. Ve škole mám většinou pocit, že jsem úspěšný/á v tom, co dělám. | 3,89 | 1,83 |
| 5. | 19. Ve škole se často cítím velmi neschopný/á. (R) | 3,65 | 1,82 |
| 6. | 03. Ve škole často pochybuji o svých schopnostech. (R) | 3,41 | 1,54 |

Graf 4: Míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí



Na základě provedené analýzy v oblasti potřeby kompetentnosti bylo zjištěno, že největší průměrné míry dosahovala položka č. 10 (5,51 bodů), což svědčí o tom, že žáci se ztotožňují s tvrzením, že se v poslední době naučili hodně nových věcí. Druhou nejvyšší průměrnou mírou byla hodnocena položka č. 5 (4,93 bodů). Je tedy možné říci, že respondenti vnímají lidi, se kterými se ve škole znají, jako ty, kteří si myslí, že jsou dobří v tom, co dělají. Což znamená, že jim poskytují značnou podporu v tom, co dělají a zároveň jsou pro ně velkou oporou.

V pořadí třetí nejvýše hodnocenou položkou se stala reverzní položka č. 15 (4,82 bodů). Žáci tedy pocítují, že dostávají možnost k tomu, aby ve škole mohli ukázat to, co umí. Nižší hodnocení získala položka č. 13 (3,89 bodů), kdy lze říci, že žáci při svých činech pocítují jistý úspěch, nejspíše ale k tomuto pocitu nedochází často, jelikož na základě průměrné hodnoty, která se nachází téměř v polovině hodnotící škály (1-7), proto nelze říci, že tento pocit mají často.

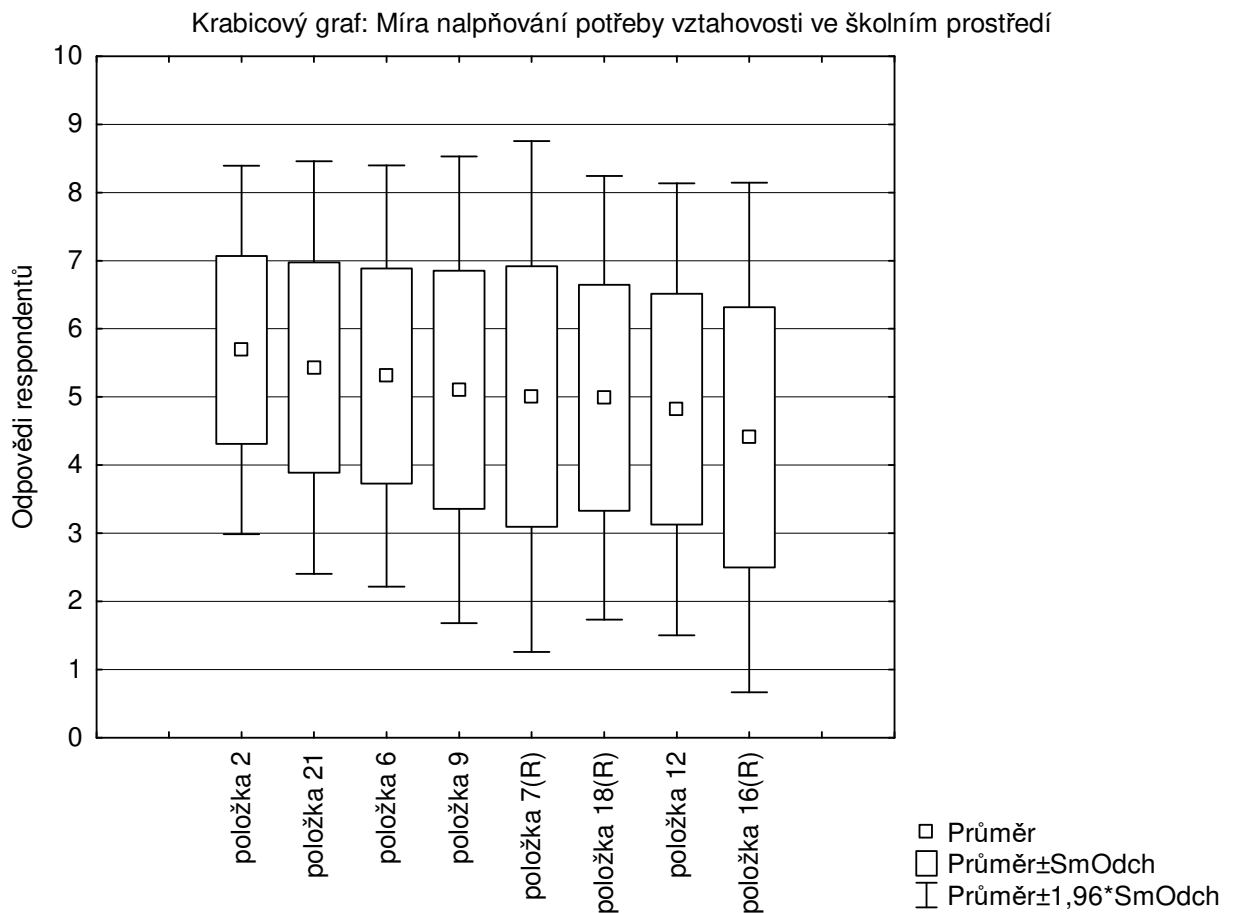
Velmi podobně respondenti hodnotili i reverzní položku č. 19 (3,65 bodů), která potvrzuje úsudek, že se respondenti při svých činech cítí nejen úspěch, ale bohužel dochází i pocitům jisté osobní neschopnosti. Žáci také svým hodnocením reverzní položky č. 3 (3,41 bodů), která měla podobný charakter jako položka č. 19, vykazují, že se ve škole dochází k pochybám o vlastních schopnostech.

Třetí dílčí výzkumná otázka se týkala oblasti kompetence: **Jaká je míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?**

Tabulka 5: Míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí

| Pořadí | Škálová položka | Průměrné hodnocení | Směrodatná odchylka |
|--------|--|--------------------|---------------------|
| 1. | 02. Mám rád/a lidi, se kterými se ve škole setkávám. | 5,69 | 1,38 |
| 2. | 21. Ve škole se ke mně lidé chovají přátelsky. | 5,44 | 1,53 |
| 3. | 06. Ve škole vycházím s lidmi, se kterými se setkávám. | 5,31 | 1,57 |
| 4. | 09. Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, považuji za své přátele. | 5,11 | 1,75 |
| 5. | 07. Ve škole jsem dost uzavřený/uzavřená a příliš se s ostatními nestýkám. (nesouhlas) (R) | 5,01 | 1,91 |
| 6. | 18. Lidé, se kterými se ve škole setkávám, mě nemají příliš rádi. (nesouhlas) (R) | 4,99 | 1,90 |
| 7. | 12. Mým blízkým ve škole na mně záleží. | 4,82 | 1,69 |
| 8. | 16. Ve škole není mnoho lidí, ke kterým mám blízký vztah. (nesouhlas) (R) | 4,41 | 1,69 |

Graf 5: Míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí



Na základě provedené analýzy v oblasti potřeby vztahovosti bylo zjištěno, že největší průměrné míry dosahovala položka č. 2 (5,69 bodů). Respondenti, tedy svými výpověďmi poukazují na to, že mají rádi lidi, se kterými se ve škole běžně setkávají.

Vysoké hodnocení také připadlo položce č. 21 (5,44 bodů), čímž žáci vykazují známky jejich souhlasu s tvrzením, že se k nim lidé ve škole chovají přátelsky. Třetí nejvýše hodnocenou položkou se stala položka č. 6, která byla v průměrné míře hodnocena 5,31 body. Respondenti tedy ve velké míře pociťují, že vycházejí s lidmi, se kterými se běžně setkávají ve školním prostředí.

Respondenti se dále svým hodnocením položky č. 9 (5,11 bodů) shodují na tom, že osoby, se kterými se ve škole setkávají, vnímají jako své přátele. Na základě hodnocení reverzní položky č. 7 (5,01 bodů), jejíž původní hodnota byla přechýlena na opačnou hodnotu, lze usoudit, že žáci nepociťují, že by byli ve škole uzavřeni a příliš odtažití od kolektivu ostatních. Hodnocením reverzní položky č. 18 (4,99 bodů), žáci poukazují na to,

že se příliš neztotožňují s tvrzením, že lidé, se kterými se ve škole setkávají, je nemají příliš rádi. Spíše v lidech ve škole vidí své kamarády, kteří je rádi mají.

Mezi průměrně nejnižše hodnocené položky patřila položka č. 12, která dosahovala v průměru 4,82 bodů. Nicméně i tak lze říci, že žáci si ve vysoké míře myslí, že kolem sebe mají blízké osoby, kterým na nich záleží. Nejnižší průměrné míry dosahovala reverzní položka č. 16 (4,41 bodů). Na základě tohoto hodnocení lze usoudit, že žáci mají ve škole kolem sebe osoby, se kterými mají blízký vztah.

7 INTERPRETACE DAT A SHRNUÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 165 respondentů ze dvou základních škol nacházejících se v okrese Hodonín. Finální výzkumný soubor tvořilo 160 respondentů. Výzkum byl zacílen na děti ve věku 11-15 let. Výzkumný soubor byl vybrán prostřednictvím prostého náhodného výběru, tedy losováním.

Výsledná data získaná od respondentů byla zpracována prostřednictvím programů Microsoft Excel a STATISTICA 12, kde byla provedena popisná statistická analýza dat.

Naším výzkumným cílem bylo zjistit míru naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí pohledem dětí staršího školního věku. Při stanovování dílčích výzkumných cílů a otázek jsme vycházeli ze tří základních psychických potřeb, a sice potřeby autonomie, kompetence a vztahovosti, které jsou součástí autodeterminační teorie. Na základě výpovědí respondentů byly zjištěny následující skutečnosti:

Prostřednictvím stanovené hlavní výzkumné otázky: **Jaká je míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?** Bylo zjištěno, že v nejvyšší míře je naplňována potřeba vztahovosti, kterou oslovení respondenti hodnotili v průměru 5,09. Respondenti měli u každé položky v dotazníku k dispozici bodovou škálu od 1-7 z čehož vyplývá, že potřeba vztahu s ostatními je u dětí naplňována v poměrně vysoké míře. Je to nejspíše dáno i tím, že dle Vágnerové (2012, s. 338) je potřeba kontaktu dětí s jejich vrstevníky jedna z nevýznamnějších potřeb ve školním věku.

Druhou nejvíce naplňovanou potřebou se stala potřeba kompetence, kterou žáci hodnotili v průměrné míře 4,37. Lze tedy říci, že žáci ve školním prostředí dostávají určitý prostor k tomu, aby se mohli cítit kompetentní a mohli využít svých schopností a dovedností. Z jejich hodnocení tedy vyplývá, že v jisté míře dochází k uspokojování jejich potřeby kompetentnosti, ale do budoucna by bylo vhodné, aby docházelo k postupnému rozšiřování možností k tomu, aby mohli uplatnit své schopnosti.

Respondenty nejníže hodnocenou potřebou se stala potřeba autonomie, která byla hodnocena v průměrné míře 3,67. Žáci tedy svým hodnocením poukazují na to, že jim ve škole schází větší prostor pro to, aby měli více možností pro samostatné rozhodování, svévolné vyjadřování názorů či uplatňování vlastní vůle při různých činnostech apod.

První dílčí výzkumná otázka se blíže specifikovala na oblast potřeby autonomie: **Jaká je míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?** Z provedené analýzy bylo zjištěno, že tato potřeba je naplňována v průměrné míře 3, 67 bodů. Na základě stanovených 7 škálových položek náležejících do oblasti potřeby autonomie, bylo zjištěno, že oslovení žáci vykazují největší míru naplňování u položky č. 17, prostřednictvím které lze usoudit, že se žáci nemusí v každodenních situacích přetvařovat. Žáci dále svým hodnocením poukazují na to, že potřeba autonomie je také nejvíce naplňována prostřednictvím položky č. 14, na základě které lze usoudit, že děti vnímají lidi, kteří je ve škole obklopují, jako ty, kteří mají pochopení pro to, jak se cítí.

Žáci pocítují, že potřeba autonomie je v menší míře naplňována u položky č. 4, kdy žáci poukazují na to, že jsou do jisté míry někým nuceni k určitým činnostem, věcem apod. Dále žáci svým hodnocením položky č. 20 pocítují, že ve školním životě nemají příliš mnoho příležitostí rozhodovat o tom, jak chtějí věci dělat. Z analýzy dále vyplývá, že oslovení žáci pocítují, že potřeba autonomie je méně naplňována u položky č. 8, kdy žáci vykazují jistý nedostatek prostoru k volnému vyjadřování svých myšlenek a názorů.

Dále prostřednictvím položky č. 11 a položky č. 1 žáci poukazují na to, že se přiklání ke skutečnosti, že ve škole musí často dělat to, co jim druzí řeknou a že mají málo možností rozhodnout o tom, jak chtějí žít ve svém školním životě. Lze tedy říci, že žáci v oblasti autonomie spatřují jistý nedostatek v možnosti vyjádřit své názory, v samostatném rozhodování, nebo alespoň jisté spoluúčasti při rozhodování o jejich školním životě a dále také pocítují jistý nátlak na svou osobu.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na oblast potřeby kompetence: **Jaká je míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?** Z provedené analýzy bylo zjištěno, že tato potřeba je naplňována v průměrné míře 4, 37 bodů. Na základě stanovených 6 škálových položek náležejících do oblasti potřeby kompetentnosti, bylo zjištěno, že oslovení žáci vykazují největší míru naplňování u položky č. 10, čímž žáci poukazují na to, že se v poslední době naučili spoustu nových věcí.

Vysokou míru naplňování potřeby kompetentnosti žáci pocítují také u položky č. 5, čímž respondenti projevují souhlas s tvrzením, že lidi, které znají, jim říkají, že jsou dobří v tom, co dělají a poskytují jim tak jistou oporu. Potřeba kompetentnosti je dle žáků

z velké míry naplňována i prostřednictvím položky č. 15, tedy tím, že žáci pocít'ují, že ve škole dostávají možnost, aby ukázali to, co umí.

Na druhou stranu žáci prostřednictvím hodnocení položky č. 13 poukazují, že v naplňování potřeby kompetentnosti vidí jistý nedostatek v tom, že někdy pocít'ují vlastní neúspěch v tom, co dělají. Na základě hodnocení položky č. 19 a položky č. 3 žáci poukazují, že potřeba kompetentnosti je také v menší míře naplňována v oblasti vlastních schopností, kdy se žáci v některých situacích cítí být do jisté míry neschopní.

Třetí dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na oblast potřeby vztahovosti: **Jaká je míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku?** Z provedené analýzy bylo zjištěno, že tato potřeba vztahovosti je naplňována v průměrné míře 5,09 bodů. Na základě stanovených 8 škálových položek náležejících do oblasti potřeby autonomie, bylo zjištěno, že oslovení žáci vykazují největší míru naplňování u položky č. 2, čímž žáci poukazují na to, že mají rádi lidi, se kterými se ve škole setkávají. Potřeba autonomie je také z velké míry naplňována i tím, že se k respondentům lidé ve škole chovají přátelsky.

Respondenti vnímají podporu v naplňování potřeby vztahovosti také svým hodnocením položky č. 6, kdy pocít'ují, že ve velké míře vycházejí s lidmi, kteří je ve škole obklopují. Dále se respondenti ve velké míře prostřednictvím položky č. 9 shodují na tom, že ve škole mají kolem sebe osoby, které považují za své přátele. Respondenti také vykazují prostřednictvím položky č. 7, že spíše nedochází k tomu, že by byli uzavřeni před ostatními a nechtěli se s nimi stýkat.

Potřeba vztahovosti je také ve velké míře podporována i tím, že na základě položky č. 18 a č. 12 vyplývá, že žáci pocít'ují jistou lásku od lidí, které ve škole potkávají, dále pocít'ují, že jejich blízkým na nich záleží a na základě hodnocení položky č. 16 také poukazují na to, že ve škole jsou osoby, ke kterým mají blízký vztah.

Závěrem interpretace dat bychom chtěli výsledky výzkumu stručně shrnout. Nejvíce naplňovanou potřebou se tedy stala potřeba vztahovosti. Největší přínos v naplňování této potřeby lze vidět v tom, že ve škole mají žáci kolem sebe lidi, kteří je mají rádi, kterým na nich záleží, chovají se k nim přátelsky a vzájemně spolu vycházejí. Potřeba vztahu s druhými je dle Vágnerové (2012, s. 338) jednou z klíčových potřeb pro děti školního věku. Z tohoto důvodu lze na základě výsledné míry naplňování této potřeby říci, že lidé (spolužáci, vrstevníci, učitelé, vychovatelé apod.) působící na děti ve školním

prostředí, podporují svým jednáním fungování vzájemných vztahů. V neposlední řadě lze také usoudit, že lidé ve škole dětem vytvářejí základ bezpečného společenství a vyvolávají v dětech pocity sounáležitosti a jejich významnosti v očích ostatních.

Druhou nejvíce naplňovanou potřebou se stala potřeba kompetentnosti. Nejvyšší přínos v naplňování potřeby kompetentnosti lze vidět v tom, že žáci mají možnost naučit se spoustu nových věcí, lidé ve škole, kteří žáky obklopují, jim poskytují jistou podporu a přínosem je také to, že žáci mají možnost ukázat, co umí. Na druhou stranu naplňování potřeby kompetentnosti negativně ovlivňuje fakt, že se žáci cítí být v některých situacích neschopní, což může být důsledkem nižší míry naplňování potřeby autonomie.

U potřeby autonomie lze vidět nejvyšší přínos pro naplňování této potřeby v tom, že se žáci nemusí ve škole přetvařovat a dále také v tom, že lidé, kteří je obklopují, mají pochopení pro jejich aktuální pocity. Na druhou stranu lze vidět, že naplňování potřeby autonomie velmi výrazně snižuje skutečnost, že žáci mají nízké možnosti pro samostatné rozhodování o jejich školním životě, o tom, jak chtějí věci dělat a také to, že pocítují jistý nátlak ze strany svého okolí.

7.1 Doporučení pro praxi

Vzhledem k zjištěným poznatkům z provedené analýzy získaných dat, vyplývají jistá doporučení pro zkvalitnění vlivu školního prostředí, které by příznivě podporovalo, nebo alespoň zachovalo stávající stav naplňování základních psychických potřeb dětí.

Průměrně nejméně naplňovanou psychickou potřebou se dle dětí stala potřeba **autonomie**. Děti dle svého hodnocení pociťují jisté nedostatky zejména v tom, že jim chybí větší prostor pro své vlastní rozhodování o školním životě, o tom, jak chtějí věci dělat apod. Nicméně je nutné říci, že názory dětí jsou velmi důležité. Nikomu přece není příjemné, když nemůže vyjádřit, co se mu líbí a co ne, nebo co by si přál. Proto bychom rádi doporučili všem pedagogům, vychovatelům, sociálním pedagogům, pedagogům volného času, ale zajisté i rodičům **kurzy efektivní komunikace**, které pořádají manželé Kopřivovi.

Hlavním cílem těchto kurzů je tedy výchovná komunikace, která je založena na zapojení dítěte do rozhodování o různých věcech v jeho životě, zapojení do spoluúčasti na řešení jeho problémů, dále učí pedagogy (vychovatele, rodiče) dávat dětem vybrat mezi několika možnostmi aktivit, činností ve výuce/výchově apod. Příznivě podporuje potřebu samostatnosti, motivaci dětí, dává dětem smysl pro jejich jednání a zvyšuje pravděpodobnost, že se z dětí stanou plně samostatní dospělí jedinci. Suchánková (2014 In Hrbáčková, 2015, s. 68) taktéž poukazuje na to, že učitelé či rodiče podporující autonomii dětí přenechávají větší míru odpovědnosti a rozhodování dětem samotným. U dětí je mimo jiné zvyšován i předpoklad pro jejich vyšší školní úspěšnost a rozsáhlejší kompetentnost.

Dále bychom doporučovali pestřejší využití školní didaktiky zejména **metody aktivního vyučování**. Tyto metody se stávají základním prvkem pro motivaci, pro zapojení žáků do smysluplné školní práce a zlepšení jejich vztahu k předmětu a jejich osobě. Podporují jejich všestranný rozvoj a samostatnost v jejich studijní a profesní dráze. Jsou zároveň i prevencí proti nevhodnému chování, apatii apod. Mezi tyto metody jsou řazeny například konstruktivistické metody zahrnující řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu, dále metody kooperativního učení, které učí děti samostatně řešit problémy a spory, vzájemně se oceňovat, plánovat činnosti aj., dále metody práce ve dvojicích, problémové výukové metody a spoustu dalších. (Čapek, 2015, s. 25, 289, 291, 336)

V neposlední řadě doporučujeme různé **publikace, články a projekty** zaměřené na podporu autonomie žáků ve školním prostředí, které by pozitivně přispívaly k jejímu zvyšování. Samozřejmostí jsou i další **výzkumy** zaměřené například na míru vlastní samostatnosti z pohledu žáků ve škole. Zajímavý by tento výzkum byl i z pohledu učitelů, jak oni vnímají míru samostatnosti svých žáků, nebo z pohledu rodičů žáků.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí z pohledu dětí staršího školního věku. V teoretické části práce jsme charakterizovali základní terminologii vztahující se k potřebám a jejich dělení, škole a jejímu prostředí, včetně žáků, učitelů, vychovatelů, sociálních pedagogů a v neposlední řadě také spolupráci rodiny a školy. Dále byla teoretická část zaměřena na bližší vysvětlení autodeterminační teorie, ze které jsme následně vycházeli při realizaci výzkumného nástroje. Na část teoretickou navazovala část praktická, ve které jsme se věnovali samotnému výzkumu, jeho realizaci, zpracování dat, jejich vyhodnocování a následnému doporučení pro praxi.

Důvodem pro výběr tohoto tématu byla nedostatečná pozornost ze strany učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů, kteří mohou jako významní spolučinitelé naplňování potřeb ovlivňovat i motivaci dětí, která je velmi důležitá nejen pro jejich budoucí život, ale i prospěch celé společnosti.

Cílem naší práce tedy bylo obohatit teoretický i praktický pohled na problematiku naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí. Cíle se nám podařilo dosáhnout zejména v praktické části, kde jsme prostřednictvím dotazníkové metody získali pohled na danou problematiku přímo od žáků vybraných škol. Díky stanoveným výzkumným cílům jsme zjistili, že nejvyšší průměrnou mírou je u dětí naplňována potřeba vztahovosti ve školním prostředí. Nejspíše k tomu přispívá i skutečnost, že potřeba kontaktu dětí s jejich vrstevníky se stává jednou z nevýznamnějších potřeb ve školním věku (Vágnerová, 2012, s. 338). Děti dále ve vysoké průměrné míře uváděly, že ve škole kolem sebe mají lidi, které mají rády, záleží jim na nich a považují je za své přátele. Což velmi příznivě podporuje uspokojování této potřeby.

Druhou průměrně nejvíce naplňovanou potřebou ve školním prostředí se dle hodnocení dětí stala potřeba kompetentnosti. Děti svým hodnocením vyjádřily skutečnost, že mají ve škole možnost naučit se novým věcem, dostávají prostor k tomu, aby mohly ukázat, co umí. Dále z průměrných hodnot také vyplynulo, že děti pocítují jistou podporu od lidí, které ve škole znají, což příznivě podporuje tuto potřebu. Na druhou stranu děti svým hodnocením uvedly, že v jisté míře dochází k jistým pochybám o vlastních schopnostech. Tato skutečnost však může souviset i mírou naplňování třetí základní psychické potřeby, a sice potřeby autonomie, kterou děti hodnotily jako průměrně nejméně

naplňovanou. Na základě hodnocení této potřeby děti uvedly, že se ve škole nemusí přetvařovat a dále, že ve vysoké míře pociťují, že jsou ve škole obklopeny lidmi, kteří mají pochopení pro jejich aktuální pocity.

Na druhou stranu děti však velmi nízkou průměrnou mírou hodnotily možnost samostatného rozhodování o jejich školním životě, možnost rozhodovat o tom, jak chtějí věci dělat a dále také možnost vyjádřit svůj názor. Tyto pocity dětí mohou vést k negativním dopadům na uspokojování potřeby autonomie, ale i celou osobnost dětí, jelikož je potřeba autonomie považována za specifickou potřebu, prostřednictvím níž jsou naplňovány i ostatní psychické potřeby (Ryan, Deci, 2017, s. 97).

Závěrem bychom chtěli dodat, že naplňování potřeb autonomie, kompetentnosti a vztahovosti ve školním prostředí se stává klíčovou součástí vývoje dětské osobnosti. Velký vliv na naplňování těchto potřeb mají primárně učitelé, vychovatelé a sociální pedagogové, ale zajisté také vrstevníci a rodina jako prvotní socializační činitel. Z tohoto důvodu je důležité, aby škola velmi úzce spolupracovala s rodinami svých žáků. V případě zjištěných potíží či nedostatků, ať již v oblasti naplňování potřeb, či výchovně vzdělávacích problémů, situaci řešila. Proto doporučujeme se danou problematikou i nadále zabývat nejen se zaměřením na školní prostředí, ale i prostřednictvím terénní práce s rodinami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Socialna pedagogika jako životná pomoc*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015, 604 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [4] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [5] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [7] VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [10] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

- [11] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- [12] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [13] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [14] MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- [16] MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [18] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- [19] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [20] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

- [21] RYAN, Richard M. a Edward L. DECI. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press, 2017, xii, 756. ISBN 978-1-4625-2876-9.
- [22] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.
- [23] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. 5., rozš. vyd. Praha: Grada, 2007, 196 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1174-4.
- [24] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [25] ŠMAHAJ, Jan a Panajotis CAKIRPALOGLU. *Význam motivace v pojetí osobnosti: Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4790-2.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [29] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

Internetové zdroje:

- [1] MAREŠ, Jiří, František MAN a Ludmila PROKEŠOVÁ. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. www.pdf.cuni.cz [online]. © 1996 [cit. 2017-12-11]. Dostupný z: pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3036&edmc=3036

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek č. 1: Maslowa pyramida potřeb | 16 |
|---|----|

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Psychické potřeby | 49 |
| Tabulka 2: Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí | 51 |
| Tabulka 3: Míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí..... | 52 |
| Tabulka 4: Míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí..... | 54 |
| Tabulka 5: Míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí | 56 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|---|----|
| Graf 1: Věk respondentů..... | 47 |
| Graf 2: Míra naplňování základních psychických potřeb ve školním prostředí..... | 51 |
| Graf 3: Míra naplňování potřeby autonomie ve školním prostředí | 53 |
| Graf 4: Míra naplňování potřeby kompetentnosti ve školním prostředí..... | 55 |
| Graf 5: Míra naplňování potřeby vztahovosti ve školním prostředí..... | 57 |

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí chlapci a milé dívky,

jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia, oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce zaměřující se na problematiku naplňování základních psychických potřeb dětí ve školním prostředí.

Účelem tohoto dotazníku je zjistit, jak vy sami cítíte, že se jednotlivé věty vztahují k vašemu životu ve škole. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze k účelům mé diplomové práce, proto se nikam nemusíte podepisovat.

Přibližná délka pro vyplňování dotazníku je 10-15 minut.

Pohlaví:

- a) Dívka
- b) Chlapec

Věk: let

Zakroužkujte vždy **jedno číslo** v každém řádku, podle toho, jak pravdivě o vás jednotlivé věty vypovídají. (*Vysvětlivky: 1- rozhodně nesouhlasím, 2- nesouhlasím, 3- spíše nesouhlasím, 4- nevím, 5- spíše souhlasím, 6- souhlasím, 7- rozhodně souhlasím*)

| | | rozhodně nesouhlasím | | | | | rozhodně souhlasím | | |
|-----|---|-------------------------|---|---|---|---|-----------------------|---|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 01. | Můžu se sám/sama rozhodovat, jak chci žít svůj školní život | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 02. | Mám rád/a lidi, se kterými se ve škole setkávám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 03. | Ve škole často pochybuji o svých schopnostech. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 04. | Mám pocit, že mě ve škole pořád někdo někam tlačí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 05. | Lidé ve škole, které znám, mi říkají, že jsem dobrý/dobrá v tom, co dělám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 06. | Ve škole vycházím s lidmi, se kterými se setkávám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 07. | Ve škole jsem dost uzavřený/uzavřená a příliš se s ostatními nestýkám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 08. | Ve škole můžu volně vyjadřovat své názory a myšlenky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 09. | Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, považuji za své přátele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 10. | Ve škole jsem se v poslední době naučil/a hodně věcí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 11. | Ve škole musím často dělat to, co mi druzí řeknou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 12. | Mým blízkým ve škole na mně záleží. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 13. | Ve škole mám většinou pocit, že jsem úspěšný/á v tom co dělám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 14. | Lidé ve škole, se kterými se běžně setkávám, berou ohled na to, jak se cítím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 15. | Ve škole nemám možnost ukázat to, co umím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 16. | Ve škole není mnoho lidí, ke kterým mám blízký vztah. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 17. | V každodenních situacích ve škole mám pocit, že se nemusím přetvařovat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 18. | Lidé, se kterými se ve škole setkávám, mě nemají příliš rádi. | 1 | 2 | 3 | 4 | | 6 | 7 | |
| 19. | Ve škole se často cítím velmi neschopný/á. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 20. | Ve školním životě nemám moc příležitostí rozhodovat o tom, jak chci věci dělat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 21. | Ve škole se ke mně lidé chovají přátelsky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |

Zde je prostor pro Tvé připomínky k tomuto dotazníku:

.....
.....
.....
.....

Děkuji za čas, který jsi věnoval/a tomuto dotazníku a vážím si Tvých pravdivých odpovědí. ☺