

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**VZTAH ŽÁKŮ KE ŠKOLE A JEHO ZMĚNY
MEZI 2. A 3. TŘÍDOU ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Pupils' perception of school and its change between
2nd and 3rd grade of primary school



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Reichová
Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Olomouc
2018

Ráda bych touto cestou poděkovala těm, kteří významným podílem přispěli ke vzniku této práce. Velké díky patří PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D., jenž byl odbornou oporou mého výzkumu, za jeho nadšený přístup, podnětné rady, vstřícnost a inspiraci. Děkuji Lucii Váchové za její obrovskou pomoc a spolupráci při realizaci celého výzkumu. Dále děkuji všem ředitelům základních škol a všem učitelkám za hladký průběh sběru dat a obecně za umožnění výzkum realizovat. Děkuji Tomáši Mlčochovi za podporu a povzbudivá slova. Děkuji i své rodině a všem svým blízkým přátelům.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vztah žáků ke škole a jeho změny mezi 2. a 3. třídou základní školy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 29. 3. 2018

Podpis

Obsah

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Vývojové období školního věku	7
1.1 Vývoj tělesný	7
1.2 Vývoj psychický	9
1.2.1 Vývoj kognitivní	9
1.2.2 Vývoj emoční	13
1.2.3 Vývoj osobnostní	14
1.3 Vývoj sociální	16
2 Faktory ovlivňující žákův postoj ke škole	18
2.1 Třídní klima a školní klima	18
2.2 Osobnost učitele	21
2.3 Školní úspěšnost	24
2.4 Rodina	26
2.5 Vrstevnická skupina	29
2.6 Trávení volného času	31
2.7 Další faktory	32
3 Motivace ke školní práci	34
3.1 Základní pojmy související s motivací	34
3.2 Vybrané druhy motivace	36
3.2.1 Intrinsická vs. extrinsická motivace	36
3.2.2 Výkonová vs. sociální motivace	38
3.3 Další faktory ovlivňující motivaci	40
EMPIRICKÁ ČÁST	43
4 Výzkumný problém a cíle výzkumu	44
5 Výzkumný soubor	47
6 Metodologický rámec výzkumu	49
6.1 Zvolený typ výzkumu	49
6.2. Metody získávání dat	51
6.2.1 Polostrukturované interview	51
6.2.2 Dotazník vlastní konstrukce	52
6.2.3 Další použité metody	53
6.3 Metody zpracování a analýzy dat	54
6.4 Etické aspekty výzkumu	56

7 Technický plán výzkumu.....	59
7.1 Fáze příprav a plánování.....	59
7.2 Fáze sběru dat	60
7.3 Fáze zpracování dat	61
8 Výsledky.....	62
8.1 Vlivy prostředí.....	62
8.1.1 Školní prostředí.....	63
8.1.2 Rodinné prostředí.....	69
8.2 Motivace chodit do školy.....	72
8.3 Motivy dětí chodit do školy	74
8.3.1 Shrnutí	77
8.4 Faktory ovlivňující motivaci a vztah žáka ke škole.....	78
8.4.1 Shrnutí	83
8.5 Postoj ke škole	84
8.5.1 Těšení se do školy	84
8.5.2 Netěšení se do školy	87
8.5.3 Shrnutí	89
8.6 Vztah dětí ke škole.....	91
8.7 Celkové shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky.....	92
9 Diskuze.....	95
Závěry	102
Souhrn	104
Seznam použitých zdrojů a literatury	107
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE	
PŘÍLOHY	

Úvod

Dle autorčina názoru není důležitějších momentů než těch, které žák zažívá v prvních letech své školní „kariéry“. Jistě každého napadnou některé faktory, které mohou přispívat k tomu, jak se žák bude na školu dívat a jaký vztah si bude ke škole vytvářet. Roli hrají v podstatě všechny zúčastněné strany – sám žák, jeho osobnost, motivace, zájmy, jeho rodina, učitel, škola a její klima nebo požadavky, které na žáka klade, dále vrstevníci, především spolužáci. Je třeba zahrnout vstupní podmínky, tedy to s jakým naladěním žák do školy vstupuje, nebo jaká jsou obecně jeho očekávání od školy. Poté se dá v průběhu posoudit, v jakém měřítku tato jeho očekávání byla nebo nebyla naplněna, a jak to ovlivnilo další budování jeho postoje ke škole. A co teprve, pokud zahrneme zkušenosti, které žák nabývá v průběhu svých školních let, zážitky úspěchu, neúspěchu, radostí, zklamání.

Takto se nám tedy pomalu skládají střípky vedoucí nás k výslednému postoji a vztahu, které si žák ke škole vytvoří, a na základě kterých se buduje i jeho sebehodnocení a sebepojetí. Nelze tedy zjednodušeně říct, že pozitivní či negativní vztah ke škole si žák vytvořil pouze na základě jednoho faktoru.

Touto prací kontinuálně navazujeme na výzkum, jehož výstupem byla bakalářská diplomová práce *Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy* (Reichová, 2015). Autorčíným úmyslem bylo zmapovat, jak si předškolní děti představují školu a co od svého nástupu do školy očekávají. Myšlenka vztahu ke škole, který se vyvíjí již právě od nástupu dětí do školy, ji přivedla k realizaci longitudinální studie s tímtež výzkumným vzorkem, jaký se účastnil zmiňovaného předchozího výzkumu pro bakalářskou práci. Nyní, o 2 roky starší děti mají za sebou už polovinu docházky z prvního stupně a my se ptáme: „*Jak vnímají školu? Co je ve škole drží? Chodí do školy rády? A pokud ne, co způsobuje jejich negativní vztah ke škole?*“ Naším cílem je odpovědět na tyto otázky a poskytnout zároveň ucelený pohled na problematiku vývoje vztahu žáka ke škole. A možná bláhově doufáme, že zjistíme, že školní rok je pro žáky i něčím jiným, než dlouhým obdobím mezi prázdninami.

Tato diplomová práce vznikla na základě týmové spolupráce autorky a kolegyně Lucie Váchové, studentky psychologie 3. ročníku prezenční psychologie na téže katedře, pod vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. Na základě této spolupráce je část sebraných dat použita kolegyní Váchovou pro její bakalářskou diplomovou práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojové období školního věku

Školní věk pokrývá velkou část dětského života. Začíná od chvíle, kdy děti usednou poprvé do školních lavic, a trvá do ukončení povinné školní docházky. Protože se jedná o rozmezí dlouhé, rozděluje se celá tato etapa na tři části. Pro každou jsou typické klíčové změny nebo jinak dosažení klíčových dovedností. Od 6 do 9 let se hovoří o raném nebo také mladším školním věku. V době přechodu na druhý stupeň základní školy, mezi 9. a 11., někdy i 12. rokem, jsou děti řazeny do středního školního věku. Poslední etapou jsou roky na druhém stupni základní školy a ty jsou označovány jako starší školní věk, kdy je dětem 11 nebo 12 až 15 let (Vágnerová, 2012).

Jelikož pracujeme ve výzkumné studii s žáky 2. a 3. tříd, budeme se dále věnovat pouze dílčím obdobím, pod která tito žáci spadají, a to tedy mladšímu a střednímu školnímu věku.

Dítě na prahu školního věku se musí adaptovat na mnohé změny související s nástupem do školy. Kromě zvykání si na novou autoritu a nutnost spolupráce s ostatními dětmi, a to i dětmi, které třeba nemá rádo, jak podotýká Šulová (2016), je po dítěti vyžadováno dodržování mnoha nových pravidel chování (například omezení hlasitého projevu, setrvání delšího času na místě a další), za jejichž nedodržení může být i trestáno, a to jinak, než bylo zvyklé. Po konfrontaci s realitou školy tak může dojít k náhlému vzniku nechuti pokračovat ve školní docházce, a to i přesto, že se dítě do školy těšilo.

V následujících podkapitolách se budeme věnovat jednotlivým oblastem vývoje, a to vývoji tělesnému, vývoji psychickému, kam spadá vývoj kognitivních funkcí, emoční vývoj a vývoj osobnostní, a vývoji sociálnímu.

1.1 Vývoj tělesný

Tělesný vývoj můžeme rozdělit na růst a zrání (Vágnerová, 2012). Růst odráží tělesné změny, a to délky končetin a objemu svalové hmoty, obecně tedy výšky a váhy, obojí vedoucí ke zvětšování tělesných proporcí. Zrání v sobě nese kvalitativní změny spojené s vývojem od jednodušších struktur k čím dál složitějším, příkladem je zrání centrální nervové soustavy.

V rámci kvantitativních změn spojených s růstem v mladším a středním školním věku popisuje Thorová (2015) změny proporcí hlavy a končetin vůči tělu a přibývání podkožního tuku, což vypadá tak, že postava dítěte ztrácí typickou zakulacenost. Ve školním věku také dochází k výměně mléčného chrupu. Allen, Marotz & Vlčková (2002) uvádějí, že děti od šesti do devíti let vyrostou každý rok o zhruba 6 cm a na váze přibývají průměrně o 2,7 kg. S prodlužujícími se končetinami děti začínají vypadat vytáhle a hubeně, což známe z úsloví „samá ruka, samá noha“. Do konce školního věku je tělesný růst plynulý, ale i hodně individuální, například dívky rostou od 10. roku rychleji než chlapci. Dalším rozdílem mezi chlapci a dívkami je podle Kopeckého, Kikalové, Tomanové & Charamzy (2014) nárůst kosterního svalstva a kostry oproti poklesu tukové frakce u chlapců, a u dívek zvyšování hmotnosti těla především vlivem vzrůstajícího podílu tukové frakce. Na základě vzrůstající hormonální aktivity začínají být také patrné první odlišnosti mezi chlapeckou a dívčí postavou – dívky mají širší pánev a chlapci širší ramena a hrudník. Hormonální aktivita také způsobuje pro mladší a střední školní věk typickou extravertovanost a pozitivitu u dětí (Thorová, 2015).

Ve školním věku pokračuje utváření jídelních preferencí dětí. Nutná je regulace potravy ze strany rodičů, neboť děti ještě nemají představu o správné míře konzumace jídla. I přesto, že děti geneticky přejímají tělesné dispozice od svých rodičů, přijímaná strava má dopad na tělesný růst. Podvýživa způsobuje zpomalení tělesného růstu, zvýšená konzumace potravy zase ústí ve zvýšené riziko obezity (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2010).

V rámci kvalitativních změn jsme již uvedli zrání centrální nervové soustavy (CNS), jehož základem je vývoj prefrontální kůry a propojení mozkových center, důležité pro emoční prožívání a kognitivní funkce. Dosažení určitého stupně zralosti CNS souvisí s větší emoční stabilitou a vyšší odolností vůči zátěži, čímž dítě získává kompetence k regulaci chování a dokáže tak lépe zvládat nepříjemné povinnosti a požadavky okolí (Vágnerová, 2012). Zrání CNS má dále vliv na rozvoj motorické a senzorycké koordinace klíčové pro manuální zručnost, a je dále předpokladem rozvoje zrakového a sluchového vnímání klíčového pro osvojení si dovedností čtení a psaní.

Thorová (2015) uvádí, že mladší školní věk je zlatým věkem motorického učení, v němž se rozvíjí tělesná zdatnost a obratnost. Je to také nejvhodnější doba pro osvojení si základů různých tělesných aktivit a sportů. Kromě rovnováhy a hrubé motoriky se rozvíjí i jemná

motorika a stabilizuje se vizuomotorická koordinace, což se odráží ve způsobu úchopu psacího náčiní a ve vývoji dětské kresby.

Dále je v tomto věku typické, že děti prožívají velké vzestupy energie střídající se s krátkými epizodami únavy. Jejich režim by měl být založen na tom, že potřebují 10 až 11 hodin spánku za noc. Pokud děti spí méně, mohou mít potíže s ranním vstáváním. Jinak se celkový zdravotní stav dětí lepší. Ve středním školním věku jsou již méně nemocné, neboť si většinu běžných dětských nemocí už odstonaly v mladším věku (Allen et al., 2002).

Na závěr této podkapitoly zmiňme, že zdravý tělesný růst je podmínkou pro vývoj v dalších oblastech, o kterých bude řeč dále. Tělesný vývoj je z praktického hlediska klíčový zejména pro osvojování nových vědomostí a nového chování, které jsou nutné pro úspěšnou adaptaci v nových školních podmínkách.

1.2 Vývoj psychický

Tuto kapitolu o psychickém vývoji ve školním věku rozdělujeme do 3 samostatných podkapitol, ve kterých popisujeme v následujícím sledu vývoj kognitivní, vývoj emoční a jako poslední vývoj osobnostní.

1.2.1 Vývoj kognitivní

Mluvíme-li o kognitivním vývoji, myslíme tím vývoj jednotlivých kognitivních funkcí. V následujících podkapitolách uvádíme vybrané aspekty procesů myšlení, pozornosti, paměti a řeči.

1.2.1.1 Myšlení

Ve vývoji myšlení dochází v mladším školním věku k přesunu do fáze konkrétních logických operací, která je předpokladem pro zvládnutí učiva na základní škole. Piaget & Inhelderová (2014) myslí termínem operace sjednocení dvou pojmových tříd v jednu, například sloučením pojmů matka a otec vzniká třída rodiče. Konkrétní operace souvisí s myšlením vázaným na obsah, vztahují se přímo na předměty.

Aby byly nově vnímané pojmy pro dítě smysluplné, využívá myšlenkovou operaci kategorizace, kdy třídí a slučuje pojmy podle určitých pravidel. Ta se s věkem také vyvíjí. Zatímco mladší školáci seskupují jevy podle přirozených vztahů mezi nimi (například spojují pojmy ruka a rukavice na základě kontextu, že se rukavice obléká na ruku), žáci od středního školního věku začínají třídít jevy podle vlastností, které jsou pro ně typické, čímž vznikají nadřazené pojmy (Denglerová, 2016). Příkladem může být výše uvedená dvojice matka-otec spadající do třídy rodina. Podle toho, jakou kategorizaci dítě používá, je možné sledovat úroveň jeho vývoje induktivního myšlení.

Myšlení v konkrétních logických operacích má 3 vlastnosti, jimiž jsou decentrace, konzervace a reverzibilita (Vágnerová, 2012). Decentrace se projevuje nabytím schopnosti posuzovat skutečnost z více hledisek a porozuměním faktu, že různí lidé mohou mít různé názory, potřeby a důvody ke svému chování. Konzervace dovoluje dítěti, aby akceptovalo proměnlivost věcí pochopením stálosti podstaty. Poslední vlastnost, reverzibilita, vyvrací přesvědčení dítěte o definitivnosti jevů. Pochopení, že události mohou být vratné, je klíčové pro porozumění matematickým operacím odčítání a dělení, jakožto obrácených procesů sčítání a násobení.

Langmeier a Krejčířová (2006) o malém školákovi hovoří jako o naivním realistovi. Jeho myšlení se odpoutává od jeho aktuálních potřeb a přání, což se projevuje tak, že dítě chce vidět a popisovat realitu, tak jak opravdu je. Zprvu sice ještě dítě spoléhá na zhodnocení reality dospělými, s přibývajícím věkem se stává kritičtější. Podle Šulové (2014) se realismus školáka konkrétně projevuje tak, že rád pracuje s různými materiály, ze kterých něco vyrábí, a je taktéž tvořivý a nápáditý ve hře. Častým je také rozvoj sběratelského zájmu – dítě sbírá známky, nálepky, pohledy a jiné předměty.

Učitelé tyto poznatky využívají způsobem, že prezentují žákům látku více konkrétním než abstraktním způsobem a v určitém sledu, který kopíruje vývojové kroky žáků. Žáky také vtahují do aktivního přístupu k učení, neboť na základě pochopení vzájemných vztahů je pro žáky snadnější osvojit si a zapamatovat si učivo (Miller, 2011). Tento přístup je důležitý, protože u mladších žáků ještě není plně rozvinuta metakognice.

Metakognice odráží vědomí o účinnosti různých způsobů zpracování úkolů a informací a schopnost odhadnout vlastní kompetence (Vágnerová, 2012). V praxi to vypadá tak, že mladší školák ještě není schopný adekvátně odhadnout náročnost úkolu. S rozvojem

metakognice od osmého a devátého roku je školák schopný lépe diferencovat, co umí lépe a co hůře, jako si už dokáže uvědomit, proč je důležité se soustředit, nebo že různé emoce (chápaný jako nálada) můžou mít vliv na jeho výkon ve škole.

1.2.1.2 Pozornost

Pozornost je součástí exekutivních funkcí a slouží ke kontrole, řízení a regulaci poznávacích procesů. Fontana (2014) uvádí, že pro některé děti je obtížné soustředit se na úkol z důvodu roztěkané pozornosti, kvůli které často výklad ani neposlouchají, a tak si látku ani nemohou zapamatovat. Podle něj platí, že s každým přibývajícím rokem dokáže učitel získat a udržet pozornost dětí u zajímavé látky až o minutu a půl déle. Na začátku školní docházky se tedy dítě dokáže soustředit přibližně 7 až 10 minut a ve věku deseti let je již schopno soustředění 10 až 15 minut.

Na základě zrání příslušných mozkových struktur, získávání zkušeností a osvojení učebních strategií dochází postupně v průběhu školního věku ke zlepšování flexibility pozornosti. Znamená to, že zatímco mladší školáky je možné snadno čímkoliv rozptýlit, pozornost dětí středního školního věku už tak zranitelná není. Mezi osmým a jedenáctým rokem se tedy zlepšuje schopnost ovládat pozornost, flexibilně ji přesouvat a rozdělovat (Vágnerová, 2012).

1.2.1.3 Paměť

V souvislosti s pozorností se nejprve zmiňme o krátkodobé pracovní paměti, jež také patří mezi exekutivní funkce. Podle Barrouilleta a Camosové (2014) v průběhu mladšího a středního školního věku kapacita pracovní paměti postupně narůstá, což je výsledkem používání efektivnějších strategií třídění informací. Informace utříděné například na základě významu nebo podobné vlastnosti či vzhledu je možné si lépe zapamatovat a následně i lépe vybavit. Do značné míry tedy závisí na snadnosti zpracování předkládaných informací. Na zlepšování kapacity pracovní paměti se významnou měrou podílí i opakování a automatizace učebních postupů. Pracovní paměť je podstatná pro další učení a zvládání komplexnějších úloh. Tím pádem se od míry rozvinutí kapacity pracovní paměti odvíjí i školní úspěšnost školáků.

Stejně podstatný vliv na školní úspěšnost má i ukládání informací do dlouhodobé paměti a schopnost jejich vybavování. Fontana (2014) zmiňuje, že i přes zajímavost učební látky, jsou informace uchovány v paměti dětí jen krátce, a pro uložení do dlouhodobé paměti je potřeba, aby se vytvořily co nejsilnější paměťové stopy. K tomu slouží strategie zapamatování, které může učitel významně ovlivnit. Patří mezi ně například vizuální znázornění, jako je používání názorných pomůcek a obrázků, dále spojování, kdy se neznámá látka spojuje již s něčím pro děti známým, a mnohé další. I přesto, že v mladším školním věku je pro osvojení si látky mechanické memorování nezbytné, z dlouhodobého hlediska se ukazuje jako lepší používat při výuce podobné strategie a vést děti k vytváření asociací mezi naučenými vědomostmi.

Velkým pomocníkem je také rozvoj metapaměti. Metapaměť jsou schopnosti a dovednosti adekvátně posoudit možnosti, kapacitu i funkce vlastní paměti zkušenosti, které se rozvíjí na základě zkušeností, které dítě získává (Vágnerová, 2012). Šesti a sedmileté děti již chápou základní mechanismus paměti, a rozumí významu zapomínání. Na základě toho vědí, že čím déle se něčemu budou učit, tím lépe si to zapamatují. Zhruba od devátého roku také děti vědí a chápou, že některé jiné děti si mohou pamatovat víc nebo míň než ostatní, a tedy že pro každého může být různě těžké zapamatovat si různé věci.

1.2.1.4 Řeč

Zapamatování by se neobešlo bez dalšího vývoje řeči, která je dalším předpokladem úspěšného učení ve škole. Napříč školním věkem roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí, stejně jako se posunuje užívání gramatických pravidel na vyšší úroveň. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že sedmileté děti disponují slovníkem o velikosti kolem 18 000 slov a do věku jedenácti let se tato slovní zásoba rozroste o polovinu. Do tohoto počtu se řadí jak slova, která umí dítě aktivně použít, tak slova, které sice nepoužívá v řeči, ale pasivně jim rozumí.

Vágnerová (2012) spojuje řeč ve školním věku také s metalingvistickým vědomím, které obsahuje vědomosti a schopnosti uvažovat o jazyku. Spojuje s ním vývoj slovníku na základě porozumění významů homonym a synonym. Dále upozorňuje, že kvůli vázanosti na realitu, jež je typická pro myšlení, však malý školák ještě není schopen porozumět smyslu přenesených významů metafor.

Vztah mezi rozvojem myšlení a řeči popisuje Vygotskij (2017) s důrazem na předcházení osvojení si gramatických struktur a tvarů oproti rozvoji logických struktur a operací, které daným typům odpovídají. Naučení se syntaxi jazyka tak podle něj předbíhá osvojení si syntaxe myšlení. Znalost a aplikace gramatických pravidel je tedy správná, avšak v mladším školním věku spíše implicitní. Vědomě aplikovat gramatická pravidla je dítě schopno až na konci středního školního věku.

Dalším aspektem vývoje řeči je vývoj psaní. Podle Vágnerové (2012) se mladší školáci dokáží soustředit pouze na jednu kvalitu psaného textu, a to na grafickou přesnost zápisu, avšak ne na obsah. Tím pádem se ještě nedovedou tak dobře písemně vyjadřovat. Vygotskij (2017) dává psaný projev do souvislosti s vývojem vnitřní řeči. U mladších školáků se projevuje v psaní tím, že si sami nejprve diktují to, co chtějí napsat. Psaná řeč má na rozdíl od mluvené složitější syntaktickou formu, a pro vyjádření jedné myšlenky je potřeba mnohem více slov než v mluvené řeči. Shodně s výše zmíněným se tedy psaný projev kultivuje až od konce středního školního věku, kdy dítě přechází na vyšší úroveň formálního myšlení.

1.2.2 Vývoj emoční

Školní věk je možné charakterizovat jako období emoční zralosti, ve kterém je dítě už schopno regulovat vlastní emoce spojené s pocity nepohody a nespokojeností. V dětském prožívání dominuje optimismus, jehož výkyvy jsou vyvolané určitými příčinami a jsou signálem, že se dítěti děje něco špatného (Vágnerová, 2012).

Dalším příznakem tohoto období je rozvoj emoční inteligence. Goleman (2011) popisuje její důležitost především pro sociální obratnost dětí. Pokud se dítě chce zapojit do hry jiných dětí, je třeba, aby nejdříve utlumilo vlastní impulzy spojené s přáním hrát si spolu se skupinou. Neobratné děti většinou vtrhnou do skupiny a začnou prosazovat, jak ony si chtějí s ostatními hrát, načež jsou ve většině případů skupinou odmítnuty a vykázány. O tom, zda bude dítě akceptováno či ne, tedy rozhoduje schopnost dítěte správně rozeznat oblast zájmů skupiny, jinými slovy vycítit, jak hra právě probíhá a jak se hodí chovat.

Jak můžeme vidět, rozvoj empatie stojí na schopnosti rozlišovat a zpracovávat emoční signály druhých osob. Děti se postupně učí vnímat rozdíl mezi vlastními emocemi a pocity,

kteře jsou vyvolané pozorováním výrazů a projevů druhých lidí. Zde opět můžeme najít souvislost s rozvojem metakognice jako funkce myšlení, díky níž děti ví, že emoce, které právě prožívají, jsou reakcí na emoční stav jiného člověka (Vágnerová, 2016).

Dále se rozvíjí také emoční paměť dětí, což se projevuje stabilizací očekávání, například ve vztahu k určité situaci, osobě či vlastnímu chování. U školáků se emoční zkušenost více diferencuje a může potenciálně dojít i k její generalizaci nebo přenosu do jiných situací, jako právě na školu nebo na vztah k učiteli či vrstevníkům. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, avšak negativní zážitky zvyšují riziko fixace obav a strachu ze školy či ve vrstevnické skupině. Generalizace emoční zkušenosti tedy může ovlivnit jak vztah ke školní práci, tak soužití s třídou (Vágnerová, 2012).

1.2.3 Vývoj osobnostní

Osobnost se formuje interakcí vlivů prostředí a vrozených dispozic. Mezi vrozené dispozice patří temperament, který ovlivňuje prožívání, emoční reaktivitu, sebeřízení a chování obecně. U dětí školního věku má vliv na vývoj sebekontroly, náladovost, míru vzrušitelnosti, dráždivosti a aktivity (Thorová, 2015). Mezi vlivy prostředí počítáme především zkušenost dítěte z rodiny, vrstevnické skupiny, školy, případně jiné sociální skupiny.

Vzhledem k tomu, že se nyní budeme věnovat vlivům prostředí, budeme používat pojmu sebepojetí, jež je subjektivním obrazem vlastní osobnosti a jež u mladších školáků odráží životní spokojenost, pozici ve vrstevnické skupině, školní adaptaci a školní úspěch (Leflot, Onghena & Colpin, 2010).

V mladším školním věku je sebepojetí ještě spoluvytvářeno názory jiných osob, především autorit, které školák nekriticky akceptuje. Ve středním školním věku se dítě začíná porovnávat se svými vrstevníky, přičemž lze pozorovat klesající křivku hodnot sebepojetí (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, & Fac, 2015). Pro doplnění – k opětovnému nárůstu sebepojetí a stabilizaci dochází kolem šestnáctého roku.

Tento fenomén lze také spojovat se zmíněnou úspěšností. Erikson (2015) příznačně školní věk vymezil krizí zručnosti proti nedostačivosti. Skrz plnění školních povinností a sdílení reality s druhými, kteří se nachází ve stejné produktivní situaci, se dítě učí ovládat

svět a získává kompetence, které jsou cností tohoto období. Dobře vykonaná práce dítěti přináší potěšení, a pokud prožívá vlastní neúspěch nebo nedokonalost, formují se v něm pocity méněcennosti.

Matějček (2007) popisuje pocit méněcennosti jako „hořkou medicínu“. Píše také, že během středního školního věku je tento pocit na denním pořádku. Pokud s neúspěchem dítěte rodiče dobře pracují, a vhodně dítě povzbuzují, můžou mobilizovat dítě k tomu, aby se zlepšilo nebo překonalo v tom, v čem neuspělo. Závisí tedy na sociální podpoře, jestli se pocit méněcennosti stane součástí dětského sebepojetí či ne.

Dalším příznakem školního věku je, že se formuje pohlavní identita dítěte. Matějček (2015) zmiňuje, že děti do první třídy se rády druží mezi sebou, a je jedno, jestli s dětmi stejného nebo opačného pohlaví. Dívky a chlapci si hrají spolu, drží se za ruce a nepřipadá jim to zvláštní. Proměna přichází ve středním školním věku kolem druhé nebo třetí třídy, kdy děti začínají vyhledávat přítomnost spolužáků stejného pohlaví jak při hře, tak při společných učebních aktivitách.

Důležitou roli v osobnostním vývoji hraje i pozice, kterou dítě zaujímá ve vrstevnické skupině. Děti mezi sebou rozlišují spolužáky, kteří jsou populární, respektive jsou oblíbenými partnery pro skupinovou práci nebo pro hru, a poté spolužáky průměrné a neoblíbené, respektive skupinou odmítané. Podle Howeové (2010) sociální status nevypovídá pouze o tom, že dítě patří do nějaké skupiny, nýbrž charakterizuje dítě jakožto jednotlivce. To znamená, že na základě zkušenosti v kolektivu si dítě svůj status zvnitřňuje, čímž se stává charakteristikou jeho sebepojetí.

Zážitky z prvních školních let mohou být pro vývoj osobnosti dítěte rozhodující, neboť jak zjistili autoři Lockhartová, Nakashima, Inagaki & Keil (2008), jsou mladší školáci přesvědčeni, že takovou osobou, jakou jsou v současnosti, budou i v budoucnu, což může značnou měrou ovlivňovat aktuální psychiku dítěte. Autoři nicméně zjistili, že školáci projevují značnou míru optimismu a věří, že jejich negativní vlastnosti se časem změní na pozitivní, a ty dobré jim zůstanou. Tento postoj se ukazuje být jako velmi adaptivní a pomáhá dětem udržet si motivaci tváří v tvář neúspěchu a dalším vývojovým úkolům.

1.3 Vývoj sociální

Cílem sociálního vývoje je osvojení si potřebných sociálních kompetencí, které Vágnerová (2012, 258) definuje jako „*schopnosti dítěte vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky, a chovat se podle stanovených pravidel*“. Sociální kompetence člověk získává a kultivuje během celého života. Nástup do školy by se přesto dal přirovnat k období rozkvětu sociálních kompetencí, jelikož se dítě setkává s do té doby neznámými požadavky nového sociálního prostředí, osvojuje si nové sociální role a z toho všeho získává nové sociální zkušenosti.

V rámci různých sociálních skupin získává dítě různé role a s nimi spojené postavení. Ve školním věku jsou to rodina, škola a vrstevnická skupina. Vzhledem k tomu, že se těmto jednotlivým skupinám budeme věnovat v samostatných podkapitolách v rámci kapitoly o faktorech, které ovlivňují postoj dítěte ke škole, zmíníme na tomto místě pouze základní aspekty těchto sociálních skupin.

Rodina ve školním věku funguje jako bazální sociální a emoční zázemí a jako opora při zvládání školních povinností. Nadále předává dítěti hodnoty a nově má i nároky na školní výkon. Od nástupu do školy tedy získává v rodině dítě nové sociální postavení. Rodina reflektuje toto nové postavení přizpůsobením se školním požadavkům dítěte, například pořízením pracovního stolu či jiného nábytku do dětského pokoje (Matějček, 1998).

Role rodičů spočívá ve vytváření modelu a vzoru určitého způsobu chování. Rodičovský přístup tedy ovlivňuje rozvoj žádoucích kompetencí, které jsou nezbytné pro úspěšnou školní adaptaci, jako je vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži nebo schopnost překonávat překážky. Ve vztahu se sourozenci při společných hrách a aktivitách nebo v učení zažívá dítě další socializační zkušenost v podobě soupeření, řešení konfliktů, spolupráce a vzájemné podpory (Vágnerová, 2012).

Ve škole dítě získává roli školáka, která mu přináší určitou sociální prestiž. Socializace ve škole je vlastně další fází přípravy dítěte pro život, a to nejen osvojováním si dalších sociálních kompetencí a způsobů chování, ale postupnou integrací do společnosti jako takové. S rolí školáka souvisí i specifická role žáka, která je vymezena zařazením do určité třídy a která je podmíněná respektováním požadavků konkrétního učitele (Vágnerová, 2001).

Další rolí, kterou dítě získává, tentokrát ve vrstevnické skupině, je role vrstevníka, spolužáka a kamaráda. Mezi vrstevníky pokračuje dítě v rozvoji sociálních kompetencí, které si začalo osvojovat ve vztahu k sourozenci. Jedináčci v tomto případě čerpají pouze ze zkušeností s vrstevníky z mateřské školy. Kasíková & Vlčková (2015) uvádí pozitivní vliv vrstevníků v několika oblastech. V interakci s vrstevníky se děti učí přímo postojům, hodnotám a dovednostem, které nelze získat od dospělých, dále si mohou osvojit způsoby prosociálního chování, učí se vidět situaci a problémy z různých perspektiv, učí se také rozumět očekávání druhých a autonomně na něj reagovat. Kromě toho, že vrstevnické vztahy pomáhají budovat vlastní sebepojetí, jak již bylo zmíněno, dávají i prostor k vytvoření přátelství, jsou ochranou proti samotě a působí příznivě proti nahromadění stresu.

Dětská přátelství prochází ve školním věku kvalitativní změnou. Shapiro (2004) uvádí, že v mladším školním věku uzavírají děti přátelství na základě blízkosti a sdílení stejných aktivit, myšleno například u dětí, které spolu sedí v lavici nebo bydlí v těsné blízkosti. Ve středním školním věku nabývá přátelství recipročního charakteru. Děti mezi sebou dávají důraz na loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc. Kamarádem je ten, kdo udrží tajemství, komu se dá věřit, kdo nezradí a pomůže.

Všechny tyto sociální zkušenosti mají vliv na utváření postojů ke škole a osvojování znalostí běžných norem chování a jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí role školáka. Úspěšnost v tomto případě znamená dobrou schopnost umět rozlišovat mezi sociálními rolemi a chováním, které se k nim pojí, tedy být si vědom toho, jaké je vhodné chování mezi spolužáky a jaké vůči autoritě učitele.

2 Faktory ovlivňující žákův postoj ke škole

Zmiňme nejprve, jak probíhá vývoj postojů ve školním věku. Obecně se postoje vytváří na základě vlastní zkušenosti nebo také v komunikaci s druhými, a to prostřednictvím nápodoby modelů. To jsou především postoje, které přebíráme od okolí – rodičů, přátel, médií a podobně. Postoje jsou do jisté míry rezistentní vůči změně, respektive se rychleji utvářejí, než přetvářejí, jak píše Šimíčková-Čížková (1997). Můžeme se tedy domnívat, že pokud dítě zažije nějaký silný negativní zážitek spojený se školou, například neúspěch, odmítnutí nebo ztrapnění se, promítne se tato zkušenost do jeho postoje ke škole a k učení.

Kutálková (2005) uvádí, že před začátkem školní docházky se většina dětí do školy těší. Postoj ke škole přitom zauímají podle toho, co slyší od svých blízkých v rodině, od kamarádů a známých. Na základě tohoto postoje a prvních zkušeností se školou probíhá určitým způsobem adaptace na školu. Děti se setkávají s novým prostředím, novými požadavky a oboje pro ně může být v počátku nesrozumitelné. Některé děti se projevují na začátku první třídy jako ustrašené, mohou reagovat plačtivě, agresivně nebo straněním se. Na místě je ohleduplný přístup okolí, který pomáhá dětem obavy spojené s chozením do školy překonat.

Ve středním školním věku obvykle dochází k proměně postoje ke škole, na čemž se podílejí hlavně zkušenosti žáka (Vágnerová, 2001). V tomto věku už je žák dobře adaptovaný, orientuje se v systému školy, má vytvořen osobní standard prospěchu i chování. Změnu postoje také ovlivňuje rozvoj kognitivních schopností, zejména odhadu, kritičnosti a sebehodnocení, to se s věkem stává přiměřenějším a více odpovídajícím skutečnosti.

V rámci celé této kapitoly popisujeme dále v rozdělených podkapitolách několik faktorů, které se shodně objevují napříč odbornou literaturou zaměřenou na školní věk dítěte. Tyto faktory, které jsme se rozhodli zařadit, odpovídají i naší vlastní zkušenosti z výzkumu a jsou relevantní k tématům, která se objevovala ve výpovědích našich participantů.

2.1 Třídní klima a školní klima

Jako třídní klima můžeme brát stabilní psychosociální faktory neboli trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů, jimiž jsou učitel, případně učitelé, a žáci. Třídní klima se utváří nejenom při vyučování, ale také o přestávkách, na výletech nebo při dalších

různých společenských akcích třídy. Čapek (2010, 13) jej definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

Lašek (2007, 36) v souvislosti s třídním klimatem dodává: „*Sociální klima, které žáci a učitel společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální, apod. Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování.*“ Z pohledu žáka nejčastěji třídní klima vyjadřuje to, do jaké míry je on sám ve třídě spokojený. Z pohledu učitele se zase jedná o to, jak se mu ve třídě učí.

Terminologicky je potřeba od sebe odlišovat tři pojmy, a to prostředí, klima a atmosféru. V případě prostředí se hovoří jak o umístění školy (zda se nachází na venkově, sídlišti nebo ve městě), tak jejích prostorách, vybavení, nebo i stupni a typu školy. Klima představuje užší pojem a představuje sociální a emocionální naladění ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Klima je tedy vytvářeno, a zároveň na své aktéry působí. Atmosférou se myslí krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, například v průběhu jedné hodiny. Atmosféra je tím pádem měnlivá, může se jednat o emočně vypjatější a variabilnější situace (Lašek, 2007).

Co se týče faktorů ovlivňující třídní klima, autoři se ve svých výčtech různí. Z obecného pohledu se jedná o hodnotící systém, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, zapojení žáků do výuky a prostředí třídy. Na klima mají značný vliv také zvolené vyučovací metody a edukační aktivity (Čapek, 2010). V užším pohledu se mnoho studií zaměřuje na vliv učitele na třídní klima. Předpokládá se, že učitel, který vytváří zdravé emoční klima ve třídě, dokáže v žácích vzbudit pocity propojenosti se třídou, taktéž pozitivní vztah mezi sebou a žáky, a tím udržet lepší kázeň ve třídě (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011).

Nejčastěji hodnocenými charakteristikami učitele, které se odráží v klimatu třídy, jsou jeho citlivost k potřebám žáků, dále míra vřelosti, přátelskosti a respekt v jeho vztahu k žákům, dále zda bere ohled na možnosti žáků a povzbuzuje jejich aktivní zapojování se do výuky, a konečně také absence ponižujících disciplinárních opatření a cynismu (Hamre & Pianta, 2007). V praxi tyto charakteristiky jsou vnímány žáky jako celková učitelova podpora. Z pohledu žáků dále třídní klima ovlivňuje jimi vnímaná podpora od vrstevníků,

jejich vlastní školní kompetence a jejich celková spokojenost (Rowe, Kim, Baker, Kamphaus & Horne, 2010).

Pozitivní třídní klima se rozvíjí ve třídě, kde učitel projevuje zájem o žáky, je vstřícný a respektuje emoční a učební potřeby žáků. Činí tak volbou aktivit úměrných věku žáků, které dávají jak prostor pro jejich sebevyjádření, tak jsou v souladu s jejich zájmy a názory. V opačném případě, kdy učitel nerespektuje mentální kapacitu žáků, není ochoten jim aktivity uzpůsobit, čímž dává prostor pro vznik nudy, neklidu nebo zmatku, vzniká negativní třídní klima. To je charakteristické pouze slabým sdílením emočního pouta mezi žáky a učitelem, a oboustrannými projevy přehlížení, neúcty, ponižování nebo vyhrožování. Mezi těmito dvěma póly se nachází ještě neutrální třídní klima, kde si žáci občas pomáhají a smějí se se svým učitelem, avšak v mnohých případech jsou si nejistí, jak ke svému učiteli mají přistupovat (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

Působení třídní klimatu na žáky se podle Laška (2007) dělí do dvou rovin. V sociálně psychologickém smyslu se žák stává členem skupiny, podílí se na její činnosti, je v dané míře otevřen kontaktu s druhými, je favorizován učitelem a spolužáky nebo odsouván do pozadí. Ve smyslu osobním působí klima na žáka způsobem, který odráží, do jaké míry je zaujat školou, jaký vklad přináší do školní práce, zda vyvolává rozpory nebo je obětí sporů, zda mu škola přináší spokojenost nebo v něm vzbuzuje apatii.

Výzkum Reyesové et al. (2012) ve shodě s dalšími přináší podporu pro pozitivní dopady učitelova rozvíjení pozitivního třídního klimatu, které zakládá na zapojování žáků do výuky. Žáci, kteří pocítují větší zapojení, se cítí i více vztahově propojení s učitelem. Důvěra pramenící z tohoto spojení usnadňuje žákům, aby se více podíleli na učebním procesu, což má pozitivní vliv na získávání dobrých známek.

Hovoříme-li o klimatu školy, jedná se o charakteristiky školy z hlediska její činnosti, jako je systém práce, mravní hodnoty, respektování norem, vztahy mezi všemi, kdo do školy patří. Klima školy odráží v podstatě to, co všichni její aktéři prožívají. Zároveň klima školy ovlivňuje chování všech svých aktérů (Petlák, 2006). Kromě žáků jedné třídy a jejich učitele se jedná o celý pedagogický sbor, ředitele, další pracovníky, o žáky napříč všemi ročníky, a především o interakce mezi všemi zmíněnými.

V porovnání s třídním klimatem je vliv školního klimatu na žáky spíše nepřímý. Mezi faktory, které ovlivňují klima školy, patří především rovnost pravidel, která jsou stejná pro

všechny žáky, a s tím i související jasnost pravidel. Dále respekt k žákům ze strany pracovníků školy a možnost participace žáků na dění ve škole. Školního klimatu se úzce dotýká management školy. Podle toho se budou i různit jednotlivé školy v přístupu ke svým žákům. Pokud tedy vedení školy bude vycházet vstříc potřebám žáků a přizpůsobovat jim školní prostředí, přispěje tím k vytvoření pozitivního a bezpečného klimatu (Sprott, 2004).

V souvislosti s tématem této práce přikládáme výzkum Šakićové & Raboteg-Šarićové (2016), které zjistily, že žáci, kteří vnímají školní klima jako pozitivní a svého učitele jako podporujícího, budou mít větší pravděpodobnost vytvoření si pozitivního postoje ke škole. Naopak žáci, kteří vnímají školní klima jako negativní a navíc dosahují horších výsledků oproti ostatním spolužákům, jsou vystaveni častějšímu prožívání stresu ve škole, čímž si mohou ke škole vytvořit negativní postoj.

2.2 Osobnost učitele

Jak je již uvedeno v předchozí podkapitole, učitel se přímo i nepřímo podílí na vytváření, v ideálním případě podporujícího, klimatu ve třídě jako jeden z jeho aktérů. Mezinárodní akademie vzdělání UNESCO (2005, 14) v tom smyslu uvádí:

Aby se vytvořilo prostředí, v němž se z žáků bude stávat soudržné učící se společenství, kde se jedinci vzájemně podporují, je třeba, aby učitelé projevovali osobnostní vlastnosti, které z nich dělají účinné vzory a činitele socializace. Patří k nim veselá nálada, přátelskost, emoční zralost, opravdovost, pečující postoj k žákům jako lidským bytostem i jako k učícím se a poznávacím subjektům. Učitel dává najevo zájem a kladný citový vztah k žákům, je pozorný k jejich potřebám a emocím a vede je k tomu, aby projevovali tytéž vlastnosti při jednání mezi sebou.

Přístup učitele, značící se vřelostí a nekonfliktností ve vztahu k žákovi a otevřeností v komunikaci, je klíčový především v mladším školním věku, kdy ovlivňuje průběh žákovy adaptace na školu. To znamená, že přijetí takových pečujících strategií v učitelově chování a jeho snaha být pro žáka dobrým modelem přispívá k dosahování žádoucích učebních i sociálních výsledků ve škole (Birch & Ladd, 1997).

Šulová (2014) zdůrazňuje, že v začátcích školní docházky je ideální, aby se výuka nesla v pozitivním duchu a aby se učitel v žácích snažil vzbuzovat pozitivní emoce. Volbou

interaktivní hravé formy učení pomáhají přivyknout si žákům strukturovanému režimu školy a tím jim pomáhají překlenout období hraní, které znají z mateřské školy. Často se stává, že během prvního stupně dochází ke změnám třídních učitelů. Žáci, pro něž byl učitel z první třídy stěžejním vzorem a modelem chování, se setkávají s učitelem, který od nich už očekává jistou pracovní morálku. Jak žáci tuto změnu vnímají a jaký nový učitel zvolí další přístup, ovlivňuje celkové naladění žáků pro školní práci.

Zde je možné znovu zmínit povahu vztahu učitele jako autority k žákovi. U mladších žáků obsahuje vztah k učiteli silnou citovou dimenzi, čímž dochází k identifikaci žáků s učitelem. Kromě toho, aby udělali radost rodičům, učí se žáci taktéž, aby udělali radost učitelovi. Tento blízký vztah s sebou nese i bezvýhradné a nekritické přijímání toho, co učitel říká. Výsledkem je, že jsou žáci na případnou kritiku nebo hodnocení neúspěchu učitelem velmi citliví, protože ještě nemají dostatečně vyvinuté vlastní sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o interakční styl učitele, který žákům pomáhá orientovat se v učební situaci. Mareš & Gavora (2004) jej popisují jako relativně stabilní charakteristiku učitele, která žákům umožňuje předvídat činnost učitele v různých situacích nebo v různých hodinách a připravit se na ni. Interakční styly učitelů se různí podle vlivu a proximity, které učitel ve vztahu k žákům vyjadřuje. Vliv je vyjádřený krajními póly dominantnosti a submisivnosti, což vyjadřuje, do jaké míry si učitel v hodinách udržuje moc nad třídou. Proximita vyjadřuje, nakolik je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé, nebo naopak přátelské, se snahou o spolupráci. Jejimi krajními póly jsou tedy odpor a kooperace.

Podle Mareše (2013) jsou pro žáky rizikové ti učitelé, kteří u nich svým chováním vyvolávají napětí. Příkladem může být netolerování překročení pravidel žáky, potlačování jejich iniciativy nebo obecně vysoká očekávání od žáků, kterým mohou obtížně dostat. Rizikové však mohou být i učitelé, kteří jsou až příliš tolerantní a nedokáží třídu zvládnout. Patří sem taktéž učitelé, v jejichž hodinách převládá agresivní klima, a kteří jsou nepředvídatelní a tvrdě sankcionují porušení pravidel.

Naopak mezi žáky žádané charakteristiky učitele patří vstřícnost, což je spojováno s požadavkem, aby měl učitel žáky rád. Dále se jedná o důslednost, jinak také řečeno

přísnost, vtipnost, trpělivost a dostatečnou sebejistotu. Důležitou roli také hraje, aby uměl učitel pojmut výuku zajímavým, a zároveň srozumitelným způsobem (Bendi, 2002).

Nevhodné chování učitele k žákům nemusí ve všech případech pramenit z jeho osobnosti, nýbrž může souviset i s profesním vývojovým stadiem, ve kterém se učitel aktuálně nachází. Zatímco mladým učitelům je vzhledem k jejich věku blízké přátelské, pomáhající a chápající chování, v průběhu času se od svého nastaveného ideálu chování vzdalují a jejich vstřícnost a zájem o žáky se snižuje. Denní rutina a růst dominance s sebou přináší únavu, netrpělivost a nespokojenost s žáky. Prvotní nadšení časem mizí a učitelé se v dimenzi proximity mohou postupně začít žákům vzdalovat (Lukas, 2007).

Zmiňme ještě problémy v hodnocení, jak učitele ze strany žáků, tak žáků ze strany učitele, které ve výsledku také ovlivňují žákův postoj ke škole. Vágnerová (2001) uvádí, že žáci mají někdy tendenci učiteli přisoudit určitou roli, ať už pozitivní, nebo negativní, na základě zvýraznění pouze nějaké jeho vlastnosti nebo pouze na základě jeho jednoho určitého projevu. Příkladem může být popis učitele jako „hodně křičí“. Žáci také mohou posuzovat individuální rysy učitele selektivním způsobem podle toho, jak vyhovují jejich potřebám. To by znamenalo, že pokud v mladším věku očekávají žáci od učitele i emoční pouto, mohou v případě absence blízkého a vstřícného chování hodnotit učitele jako zlého, chladného nebo přísného.

Stejně tak učitelé mohou inklinovat k interpretaci dětského chování určitým, předem daným způsobem. Problém nastává zejména ve chvíli, pokud se postoj učitele ke konkrétnímu žákovi zafixuje, a stává se rigidním stereotypem. Z hlediska značkování je žák zařazen do kategorie a je mu přisouzena určitá role, například premianta, nebo naopak lajdáka. Na základě vytvořené značky bude učitel k žákovi tímto určitým způsobem přistupovat, jako by takový žák opravdu byl. Tím žákovi ovlivní natolik, že tuto roli přijme a bude se projevovat očekávaným způsobem. Pozitivní očekávání učitele vyvolávají u žáka pozitivní změny v učení a chování označujeme pojmem „Pygmalion efekt“. Pokud je žák označen jako problémový a jeho chování či prospěch se tím i zhorší, jedná se o „Golem efekt“ (Mareš, 2013).

Podkapitulu bychom mohli uzavřít tím, čím jí bylo možné i zahájit, a to zdůrazněním, jaké všechny role musí učitel zastávat. Bendi (2002) zmiňuje roli informátora, motivátora, ukázkovatele, pomocníka při učení, důvěrníka a poradce, formální autority jakožto zástupce

rodičů a modelu pro žáky, dále také roli představitele vzdělávací instituce a roli učitele jako člověka. Většinou učitel usiluje o integraci všech těchto různých rolí, o jejich harmonii a soulad. Pokud se tak neděje, dochází ke konfliktu rolí, což způsobuje, že se učitelova práce stává vyčerpávající a je zdrojem frustrací. To se může zpětně negativně projevit v jeho působení na žáky. Proto je důležité, aby učitelé dbali na péči o vlastní psychickou pohodu a tím mohli být žákům vzorem a rodičům partnerem, jež potřebují.

2.3 Školní úspěšnost

Školní úspěšnost je objektivní hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům stanoveným školou. Tomuto hodnocení podléhají žákovy školní výkony, a měřítkem školní úspěšnosti jsou především známky. Vedle známek také podléhá hodnocení, nakolik se žák dokáže přizpůsobit režimu školy a zvládá požadavky, což odráží celkovou adaptaci žáka na školu (Šulová, 2014).

Podle Rámcového vzdělávacího programu (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016) musí být hodnocení postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a na pozitivně laděných hodnotících soudech. V praxi to znamená, že žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chybování, za chybu nebýt trestán, naopak být veden k práci na ní.

Přesto se však stává, jak uvádí studie Vojtíškové (2011), že mnoho žáků ve škole nezažívá pocity úspěchu. Žáci, kteří nezažívali pocity úspěchu, byli označeni nálepkou jako neúspěšní, a tato nálepka byla provázena i jejich negativním postojem ke škole. Zatímco úspěšným žákům jsou přisuzovány vlastnosti jako zodpovědnost, slušnost nebo snaživost, neúspěšným žákům jsou přisuzovány vlastnosti lenosti, problémovosti, drzosti, hrubosti, nepřátelskosti a nevychovanosti, což souvisí s výše uvedeným stigmatizujícím přístupem učitelů.

Pozitivní hodnocení má důležitou funkci v tom, že uspokojuje potřebu citové jistoty, stejně jako potřebu seberealizace. Ve školním věku narůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti a případný úspěch velkou měrou posiluje sebedůvěru žáku. Zážitek neúspěchu tak může spadat mezi nejhorší vzpomínky dětí školního věku (Vágnerová, 2001).

Kromě objektivního hodnocení má i každý žák subjektivní představu o vlastním prospěchu. Skrze známky si žák také vytváří představu o své pozici vzhledem k ostatním žákům v kolektivu. Z představy o vlastním prospěchu vzniká postoj ke svým aktuálním výkonům daný přáním udržet si stávající dobrý nebo dostačující prospěch, nebo přáním prospěch zlepšit. Mareš (2013) to nazývá osobním prospěchovým standardem, jehož ohrožení vyvolá zvýšenou žakovu aktivitu, aby případný neúspěch vykompenzoval.

Žákův prospěchový standard je základem žakova přesvědčení o vlastní zdatnosti. Vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy) v sobě nese žakovo subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama, svých předpokladů k výkonu a svých očekávaných výkonů. Mareš (2013, 561) definuje žakovu vnímanou školní zdatnost jako:

...Žakovo přesvědčení o vlastní kompetentnosti učit se, plnit zadané úkoly na určité úrovni obtížnosti, a to v měnících se situacích učení a vyučování. Toto přesvědčení se zakládá na žakově subjektivním hodnocení vlastních schopností a dovedností, na jeho dosavadních znalostech a zkušenostech, na hodnocení vlastních osobních vlastností a výkonových možností, které převzal od druhých lidí, na porovnání a srovnání, jak si v úkolových situacích vedou ostatní lidé, zejména jeho vrstevníci.

Z vývojového hlediska se vnímaná osobní zdatnost v prvních školních letech nejdříve snižuje, od třetí třídy zas vzrůstá. U dívek je přitom propad vnímané zdatnosti výraznější než u chlapců, což se vysvětluje tím, že dívky jsou kolem desátého roku více zranitelné, co se týče neúspěchu, a také citlivěji vnímají svou osobní zdatnost. Po desátém roce však znovu nabývají vyšší vnímanou zdatnost. S vyšším věkem se tedy zdá, že je vnímaná osobní zdatnost více v souladu se skutečnými školními výsledky (Hornstra, Veen, Peetsma & Volman, 2013).

Tento vývojový trend je možné zdůvodnit již uvedenými aspekty vývoje dítěte ve školním věku. V mladším školním věku se dítě učí, aby udělalo radost především svým rodičům. Hodnotu vlastního výkonu a tím i sebe sama tedy posiluje ocenění dítěte jinými lidmi. Názor dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než dosažený výsledek sám o sobě. Ve středním školním věku dochází ke stále větší diferenciaci výkonů jednotlivých žáků a děti si začínají uvědomovat, že všichni nemají stejné schopnosti, což se zprvu může projevit právě sníženým vnímáním osobní zdatnosti a pocitu méněcennosti. S dalším rozvojem myšlení si

již dítě vytváří vlastní standardy pro hodnocení svého výkonu a vnímaná osobní zdatnost se zvyšuje (Vágnerová, 2012).

Školní výkony, které vedou k prožitku úspěchu nebo neúspěchu, však nemají pouze dopad na aktuální úsilí a očekávání úspěchu v blízké době. Z dlouhodobé perspektivy se míra, v jaké se žákovi daří zvládat nároky školy, promítá do jeho sebehodnocení a do jeho postoje ke škole. Z postoje ke škole se vytváří i postoj k celé společnosti, jíž je škola reprezentantem, a tento postoj může, byť s určitými výkyvy, přetrvávat po celý život.

2.4 Rodina

Vše začíná v rodině, o čemž se můžeme přesvědčit i v souvislosti se školní úspěšností zmiňované v předchozí podkapitole. Mezi významné činitele školní úspěšnosti patří materiální podmínky rodiny, čas strávený nad učením, a především zájem rodičů o prospěch a výsledky svého dítěte, které mají vliv na utváření postoje ke škole. To znamená, že pokud má vzdělání a školní prospěch dítěte pro rodiče význam, a tento postoj se odráží i v životě rodiny, bude mít stejný význam i pro dítě ve smyslu jeho motivace k učení a cíle být úspěšný. Autoři Bomba & Zacharová (2013) navrhuje, že nejlépe tak mohou rodiče dosahovat prostřednictvím otevřené komunikace, čímž v případě aktuálního neúspěchu mohou podpořit i snahu dítěte k zlepšení jeho prospěchu ve škole.

Školní úspěšnost dítěte je pro většinu rodičů potvrzením jejich vlastních kvalit, čímž je jednou z variant uspokojení jejich vlastní potřeby seberealizace. Vágnerová (2012) upozorňuje, že problém nastává, chápou-li rodiče školu především jako místo učení a výkonu, který potvrzuje kvality dítěte. Mnohdy do školní docházky dítěte projikují své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili, což může vypadat tak, že školu dítěti prezentují jako povinnost, nutnost, případně jako zátěž nebo dokonce potenciální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout. Tím v dítěti mohou probouzet úzkost a osvojení si negativního postoje ke škole.

Konkrétní postoje rodičů k dětem a jejich vliv na školní úspěšnost zkoumala Žúborová (2010). Došla ke zjištění, že velmi dobrá úspěšnost souvisí s pozitivními postoji rodičů, s jejich optimálním vedením, bez zdůrazňování své převahy, a zohledňováním pocitů a přání dítěte. Negativní dopady na školní úspěšnost dětí zaznamenala ve třech rodičovských

postojích. Především se jednalo o dominantní rodiče, otce se sklonem nadměrně dítě ochraňovat či na něj mít přehnané nároky, a bezradné matky, které nebyly dostatečnou autoritou při řešení výchovných obtíží dítěte.

Dalším aspektem na straně rodičů, který má vliv na školní dráhu dítěte, jsou jejich aspirační očekávání. Aspirační očekávání rodičů jsou daná především jejich dosaženým vzděláním a odráží to, jakou měrou budou rodiče figurovat ve školní přípravě dítěte a jakou hodnotu budou vzdělání a úspěchu přikládat, jak je již zmíněno na začátku této podkapitoly. Kromě toho aspirační očekávání také odráží zhodnocení, čeho může dítě skutečně dosáhnout (Šmídová, Janoušková & Katrňák, 2008). Z výzkumů vyplývá, že například rodiče s odborným středoškolským vzděláním budou připisovat neúspěchu menší význam než rodiče s dosaženým vysokoškolským vzděláním (Spera, Wentzel & Matto, 2009). Tato tendence je typická i pro české prostředí. Hrubá (2017) zjistila, že rodiče s vyšším socioekonomickým statusem a vyšším dosaženým vzděláním si více uvědomují důležitost vzdělání, a tím mají i větší očekávání od svých potomků a podporují je ve více pro-školsky zaměřených aktivitách. Kromě vzdělání a socioekonomického statusu zahraniční studie také poukazují na výrazně vyšší aspirační očekávání rodičů z etnických menšin. Studie Hornstrové et al. (2013) ukazuje, že pro rodiče z etnických menšin má škola a vzdělání vysokou hodnotu, a tak i od svých dětí mají vyšší očekávání úspěchu ve škole, než rodiče z většinové společnosti. Tito rodiče také pravděpodobně více u svých dětí povzbuzují pozitivní postoje spojené se školou.

V souvislosti s aspiračním očekáváním Šulová (2014) zmiňuje, že děti, jejichž rodiče jsou přehnaně ambiciózní a očekávají od nich pouze dobré výsledky, mohou mít v důsledku adaptační potíže. Nepřiměřené požadavky rodičů, které dítě není schopno plnit, v dítěti vyvolávají pocity viny a vedou ke snižování sebevědomí. Naopak nízký socioekonomický status rodiny a nízká aspirační očekávání rodičů přináší komplikaci v případě, kdy se v domácím prostředí vyznávají odlišné hodnoty a normy oproti těm školním. Dítě se tak nachází mezi dvěma mlýnskými kameny, kdy to, co si přináší ze školy, není doma doceňováno, a za to, s čím do školy přichází, sklízí tresty nebo posměch.

Dosud byl zmíněný pouze vliv rodiče na postoj dětí ke škole. Ve více početných rodinách však svůj vliv mají i sourozenci a vztahy mezi nimi. Vágnerová (2012) uvádí, že starší sourozenci se stávají rodinným referenčním rámcem. To znamená, že svými školními výkony vytvářejí normu výkonu, která predeterminuje postoj rodičů a jejich požadavky na

ostatní děti. Stává se tedy, že mladší dítě bývá automaticky srovnáváno se svým starším sourozencem. Pro mladší dítě je starší sourozenec velkým vzorem, z počátku školní docházky k němu vzhlíží a snaží se získat i jeho uznání. V případě rozdílných schopností a kompetencí však může starší sourozenec zůstat nedosažitelnou konkurencí. Jedinácci se s problémem srovnávání nepotýkají. Ve vztahu ke škole, zejména spolužákům, je však limituje, že nemají korektivní zkušenost a s tím možnost naučit se kompromisům a řešení konfliktů. Dalším rozdílem bývá, že rodiče jedináčků jsou častěji úzkostnější a ochranitelští, mají na ně větší nároky a očekávání.

S odkazem na onen referenční rámec vytvářený počtem sourozenců, zmiňme ještě přesvědčení rodičů o zdatnosti jednotlivých dětí. Jensen & McHaleová (2015) zjistili, že rodiče považují za více kompetentní vždy starší dítě, a to i přesto, že se mu ve škole daří stejně jako sourozenci mladšímu. Výjimku tvoří sourozenecký pár staršího chlapce a mladší dívky, u nějž rodiče očekávají dosažení lepších výsledků v případě dívky. Na základě očekávání rodičů má tedy starší sourozenec větší pravděpodobnost dosažení lepších školních výsledků než jeho mladší sourozenec, zejména pokud jsou úspěchy staršího sourozence pro rodiče významné a úspěchy mladšího sourozence jsou vnímané jako samozřejmé a nepřekvapující.

Až do této chvíle, kdy jsme hovořili o vlivech rodinného prostředí, uvažovali jsme o tradiční úplné rodině. Jiný dopad na školní život dítěte může mít rozpad rodinného prostředí. Podle Matějčka a Dytrycha (2002) jsou děti z rozvedených rodin hodnoceny svými matkami a učiteli jako méně ctižádostivé a méně svědomité, přitom více citlivé až přecitlivělé, nervózní a dráždivější, a mezi vrstevníky méně oblíbené. Takováto dlouhodobá nepohoda má i negativní vliv na školní prospěch dětí.

Pavlát (2008) ve svém přehledu uvádí, že u dětí z neúplných rodin dochází k častějšímu výskytu problémového chování a k horšímu školnímu prospěchu, což dává do souvislosti s chybějícím přínosem otcovské péče. Otcové jsou podle jeho zjištění neaktivnější v kontaktu s dětmi právě ve školním věku, nejvíce se angažují v hrách s dětmi a vystupují jako větší autorita, dojde-li na dohlížení plnění školních povinností dětmi. Otcovská vřelost je spojována kromě pozitivního vlivu na školní prospěch s negativním vztahem k agresivnímu chování dětí vůči vrstevníkům.

V této podkapitole bylo uvedeno několik aspektů rodinného prostředí, a to z mnoha dalších, které se podílejí na utváření školní zkušenosti dětí. I však na těchto pár příkladech se dá ilustrovat nepopíratelný vliv primárního prostředí na dítě, v porovnání s kterým se můžou další faktory jevit jako o něco méně významné. Nicméně od středního školního věku začíná v očích dítěte klesat význam rodiny a prim přebírá vliv vrstevnické skupiny, o němž je následující podkapitola.

2.5 Vrstevnická skupina

Jak bylo zmíněno v první kapitole, v rámci vrstevnické skupiny dochází také k socializačním procesům, vztahy mezi vrstevníky a jejich funkce se však odlišuje od vztahů mezi rodinnými příslušníky, což je dáno zejména tím, že se vrstevnická skupina setkává v jiném prostředí, kterým je škola.

Ve vrstevnické skupině děti navazují nová přátelství, což je první rozdíl oproti rodině. Gillernová (2003) podotýká, že dítě si v podstatě svého kamaráda vybírá samo, tudíž spíše tíhne k těm dětem, kteří jsou mu více podobní. Druhý rozdíl spočívá v povaze vztahů mezi vrstevníky, které jsou založené na větší rovnosti (než je tomu v případě dítě-dospělý nebo dítě-sourozenec), jsou dobrovolné a proměnlivé (Lerner, Bornstein & Leventhal, 2016).

Zmíněný efekt „vrána k vráně sedá“, tedy že děti se většinou druží k těm dětem, které jsou jim podobné, platí nejenom pro sdílený zájem (například sportovní aktivity), ale i pro úroveň zapojování se do výuky. Kindermann (2007) uvádí, že děti patřící do skupinky žáků, co se často zapojují do výuky, zůstávají skrz celý rok více motivované se do výuky také zapojovat. Angažovaní vrstevníci podle něj jsou pro děti z jejich skupinky zdrojem pomoci, podpory a partnerem pro zvládnání učebních aktivit. Naopak tíhne-li dítě ke skupině vrstevníků s menší angažovaností v učebním procesu, kteří nesdílí nadšení pro učení a preferují neučební aktivity, může být těmito vrstevníky vedeno k zanechání vlastních snah o zapojování se do výuky. Z těchto dvou případů je zřejmé působení socializačních procesů, zejména modelového učení, zpevnování a tlaku na konformitu.

Dalším fenoménem vrstevnických vztahů je formování vzájemných přátelství mezi dětmi. Děti mající kamaráda méně prožívají pocity osamění. Vzájemné přátelské vztahy také posilují spokojenost dítěte ve škole, zapojování se do výuky a chrání ho před možným

šikanováním (Lerner et al., 2016). Děti, které jsou ve třídě hodně oblíbené, bývají to děti, které dosahují dobrých školních výsledků, a které mají hodně přátel, jsou i samy vůči ostatním dětem více vstřícné a nemají tendenci otravovat ostatní spolužáky pošťuchováním, jako děti méně oblíbené (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001).

Zatímco vzájemná přátelství jsou spojována s přijímáním vrstevnickou skupinou a s rozvojem prosociálního chování, odmítání skupinou podporuje vznik souvisejícího antisociálního chování, viz výše zmíněné pošťuchování, nebo provokování, rozkazování a tak dále, a vede k potížím v navazování přátelství s ostatními vrstevníky a k dalšímu rozvoji agresivního chování (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Být mezi vrstevníky neoblíbený se negativně podílí na vývoji dětského sebepojetí, a to zejména ve středním školním věku, kdy se sounáležitost se skupinou stává hlavní součástí identity školáka. Vágnerová (2012) tvrdí, že vyloučení vrstevníci jsou často děti, jimž chybí určité sociální kompetence. Problém je však v tom, že ostatní vrstevníci nedokáží dohlédnout na příčinu, proč se tyto děti chovají pro ně nepřijatelným způsobem. Hodnotí je tedy a chovají se k nim tak, jako by si za své nedostatky mohly samy.

Podle Koláře (2001) se s určitou formou vylučování dětí uvnitř vrstevnické skupiny dá setkat téměř v každé školní třídě. Sociální vyloučení navíc odpovídá jím stanovenému prvnímu stadiu šikany, jinak zvanému ostrakizace. Šikana má nepříznivý vliv na žákův školní život a na jeho výkon. Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa a Dědová (2016) uvádějí, že u žáka přetrvává pocit ohrožení, dlouhodobá šikana se na něm podepisuje sníženou sebeúctou, úzkostností a depresivitou. Následkem šikany dochází ke zhoršenému výkonu, který vede ke zhoršení prospěchu a ztrátě motivace ke školní práci.

Protože šikana není stěžejním tématem této práce, zmiňujeme pouze její dopady na školní život žáka. Na základě problematiky zmíněné v této podkapitole se tedy dá předpokládat, že děti, které jsou v kolektivu oblíbené, mají vytvořená přátelská pouta s dalšími vrstevníky a cítí se být spolužáky přijímány, mají ke škole celkově pozitivnější postoj. Děti, které naopak zažívají v kolektivu vrstevníků problémy se začleněním, budou tíhnout k vytváření si negativního postoje ke škole.

2.6 Trávení volného času

Během prvního stupně mají žáci pravděpodobně nejvíce volného času po škole z celé základní školy. Mimoškolní čas tedy mohou využít různým způsobem. Samozřejmě se liší děti, které čas po škole tráví ve školní družině, a děti, které po skončení rozvrhu tráví čas jinými mimoškolními a volnočasovými aktivitami.

Ve snaze vyjmenovat základní funkce volného času, dospěli jsme ke čtyřem vlastnostem volného času, které uvádí již Dumazedier (1966). Volný čas především osvobozuje od povinností, od školní práce v tomto případě, a nemá žádný zjištný cíl, čímž je myšleno, že volný čas slouží především pro relaxaci a uvolnění. Volný čas je také hédonické povahy, čímž odpovídá na potřeby člověka, a je spojen s pocity potěšení, radosti a se zábavou. Poslední vlastností volného času je seberealizace, která v sobě obsahuje cíl uskutečnění vlastních možností.

Uvedené funkce jsou podkladem různých druhů činností a aktivit, přičemž většinou jedna aktivita může sytit více funkcí. Bocan (2012) uvádí několik druhů volnočasových aktivit. Patří mezi ně neorganizované činnosti, kam řadí venkovní aktivity s kamarády, sport mimo kroužky nebo sledování televize, a které jsou i nejrozšířenější skupinou činností mezi dětmi na základní škole. Dále kategorie IT a hudba zahrnuje trávení času na internetu, hraním počítačových her či poslouchání hudby, dále kategorie sportu a kroužků, která je podle něj středně rozšířena. Posledními dvěma kategoriemi jsou intelektuální činnost, kam patří četba a učení, a orientace na spotřebu, jíž myslí návštěvy fastfoodů, kin nebo obchodních domů.

Kromě nutného odpočinku a psychické hygieny přinášejí volnočasové aktivity také riziko přehlcení. Děti, které se věnují například sportovním aktivitám, za nimiž musejí ještě dojíždět, mají větší pravděpodobnost selhávání ve škole (Rombaldi et al., 2012). Na druhou stranu existují studie (Wittberg, Northrup & Lesley, 2009), které potvrzují pozitivní vliv sportovních aktivit na školní výkony dětí. Pohybové aktivity podle nich mohou značnou měrou podpořit kognitivní funkce, čímž se mohou podílet i na možném zlepšení prospěchu.

Mareš (2013) taktéž uvádí, že děti, které obětují všechnen volný čas zájmovým činnostem, především sportům, jsou ohroženy tím, že ve škole budou podávat výkony pod úroveň svých schopností. Podstatnější však je, že pokud je dítě zatěžováno tréninkem před školou i po škole, účastní se soutěží a tak dále, povinnosti spojené se školou odsouvá do pozadí, respektive škola pro něj nemá takovou prioritu. Tento přístup je podporován i rodiči, kteří

od zájmu dítěte očekávají, že se třeba stane jednou jeho povoláním, a tak shodně s dítětem upřednostňují zájmovou aktivitu před školou.

Tuto podkapitolu můžeme shrnout konstatováním, že volnočasové aktivity, které by ze své povahy měly přinést dítěti obohacení a rozptýlení, mohou přinést i opačný efekt, pokud nebudou do jisté míry kontrolovány a bude jim dán nadměrný prostor oproti školním povinnostem. Opačným efektem je myšleno, že se volnočasová aktivita stane preferovaným zájmem před školními aktivitami, což se odrazí i v přístupu dítěte ke škole. Nemusí se jednat přitom pouze o sportovní aktivity. Děti ve školním věku mohou stejně tak preferovat celodenní sledování televize nebo hraní před strávením několika hodin ve škole a učení se. V pozdějším věku má způsob trávení volného času vliv na rozvoj nebo prevenci rizikového chování (Dolejš, Skopal & Suchá, 2014). V mladším školním věku je zejména na rodičích, aby pomohli najít správný balanc mezi radostmi a povinnostmi a vhodně své děti ke školní práci motivovali.

2.7 Další faktory

V této podkapitole se krátce zmiňujeme o dalších faktorech, jež mají vztah k žákovu školnímu životu. Jsou jimi příprava na školu před nástupem do školy a domácí příprava dítěte.

Je nutné zmínit, že postoj dítěte ke škole se neformuje pouze na základě okolností a vlivů během jeho školních let. Určuje ho také nastavení, se kterým do školy přichází, stejně jako průběh adaptace na tuto životní změnu. Šulová (2016) se zmiňuje o přípravě dítěte pro nástup do školy, který zasahuje do vývojového a sociálního kontextu. Rozlišuje mezi dlouhodobou, střednědobou a krátkodobou přípravou na školu. Dlouhodobá vlastně odráží to, co jsme částečně popsali v kapitole o psychickém vývoji. Spadá do ní vytváření pozitivní atmosféry domova a rodinné podpory, posilování autonomie, rozvoj motoriky, řeči a podobně. Střednědobá příprava už souvisí s docházkou do mateřské školy. Hraje zde význam setkávání se s vrstevníky a symbolické přibližování role školáka rodinou, což může vypadat třeba tak, že má dítě doma k dispozici hračky, se kterými si může hrát „na školu“. Hodně také záleží na rodičích a případně starších sourozencích, co už do školy chodí, jestli ho budou školou strašit, nebo mu školu ukazovat v negativním světle. V pozitivním případě s ním budou sdílet, jaké to třeba bylo, když oni nastupovali do školy, nebo budou u školy

vyzdvihovat přednosti, jako jsou školní výlety, zážitky s kamarády, zájmové kroužky a podobně. A poslední krátkodobou přípravou Šulová (2016) myslí pár posledních dní před nástupem do školy, kdy rodiče s dítětem nakupují pomůcky do školy a uskutečňují další uzpůsobení domova pro školní práci.

Můžeme tedy shrnout, že všechny zkušenosti se školou ještě před nástupem do školy utvářejí a ovlivňují představu dítěte o škole, jeho očekávání a vstupní radost, nebo obavy z něčeho nového, co má před sebou.

Co se týče domácí přípravy, Šulová (2014) popisuje její význam a vliv jak na výkon a průběh učení dítěte, ale i na jeho postoj k učení. Důležitou rolí domácí přípravy je, že pomáhá posilovat sebeřízení a disciplínu dítěte. Pokud je však dítě domácí přípravou přetěžováno, může to u něj vést ke ztrátě zájmu o učení, únavě nebo pocitům, že požadovanou látku nezvládne a tím ke strachu ze selhání. Velmi důležitá je domácí příprava v první a druhé třídě, kdy se dítě a rodiče učí vzájemně spolupracovat na řešení úkolů, čímž si předávají informace o důležitosti učení a stávají se partnery pro školní dráhu dítěte. Dítě tak z jejich přístupu může čerpat inspiraci, stejně jako postoje ke vzdělávání.

Dále Šulová & Škrábová (2013) zjistily, že dívky mají obecně kladnější postoj k domácím úkolům než chlapci, což vysvětlují tak, že úkoly zadávané školou více vyhovují specificky dívčímu způsobu práce. Autorky také zjistily, že čím více mají děti rády domácí úkoly a vnímají je jako prospěšné, tím více se i samy vnímají jako úspěšné.

Z výše uvedeného plyne, že domácí příprava pomáhá kultivovat učební návyky dětí, avšak pouze do určité míry. Jelikož je domácí příprava součástí volného času, je třeba hlídat její rozsah, neboť přílišné věnování se učivu by mohlo negativně ovlivnit regenerační funkci volného času, což by mohlo mít negativní dopad na školní výkonnost i postoj ke škole.

3 Motivace ke školní práci

Hrabal, Man & Pavelková (1989, 16) definují motivaci v širším slova smyslu jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se chová člověk určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“

Užší pojetí motivace ve smyslu motivace ke školní práci ve své knize o kognitivních a sociálních schopnostech žáka základní školy nabízí Vágnerová (2001, 174): „*Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění... motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil.*“

Pro účely pochopení procesu motivace, které by se neopíralo pouze o zmínění pohledů pedagogické psychologie, vysvětleme si v následující podkapitole i dílčí pojmy, které se k motivaci vážou.

3.1 Základní pojmy související s motivací

Potřeby jsou nejčastěji skloňovaným výrazem spojovaným s motivací. Jedná se o vnitřní pohnutky, tedy dispoziční motivační činitele, které se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Při správném saturování potřeb vzniká pozitivní motivace, naopak při špatném přístupu může docházet k frustraci potřeb, která je zdrojem negativní motivace (Hrabal, et al., 1989). Z hlediska motivace ve škole jsou významné potřeby poznávací, sociální a výkonové, jež jsou základem stejně zvaných druhů motivací.

Významným přístupem, který zakládá na vnitřních potřebách, je teorie sebedeterminace Ryana a Deciho (2000). Zaměřuje se konkrétně na potřeby autonomie, kompetence a vztahů. Míra jejich naplnění je inspirovala k vytvoření taxonomie motivace, která je uvozená póly extrinsické a intrinsické motivace (více o nich v další podkapitole).

Aby bylo možné potřeby uspokojit, vzniká motiv, neboli důvod, pro který začíná člověk jednat určitým způsobem.

Ve svém přehledu uvádí Covington (2000) dva pohledy na motivy. Motiv jako drive vychází z teorie motivace Atkinsona a McClellanda z 50. a 60. let minulého století. Drivem

rozumíme vnitřní potřebu nebo stav vybízející člověka k jednání. Toto jednání může být poháněno dvěma motivy, a to buď snahou dosáhnout úspěchu, nebo naopak snahou vyhnout se neúspěchu. Tato teorie tedy dává základ tomu, čemu rozumíme jako výkonové motivaci.

Druhý pohled s odkazem na výzkumy autorek Elliottové a Dweckové definuje motiv jako cíl, jenž dává jednání člověka smysl, směr a důvod. Tím pádem jednání se bude vždy měnit v souladu s tím, jak se bude měnit daný cíl (Covington, 2000). Teorie motivu jako cíle přinesla další rozdělení motivace, ve které se kromě již zmíněných výkonových cílů, dávajících základ pro výkonovou motivaci, setkáváme i s cíli sociálními, které utváří sociální motivaci.

Další strukturou motivace kromě motivů jsou také postoje, na které většina psychologických výzkumů nahlíží ve smyslu vše zahrnujícího hodnocení. Podle Ajzena s Fishbeinem (2000) termín postoj odráží hodnocení objektu, názoru nebo chování v dimenzích libé–nelibé nebo dobré–špatné, přičemž člověk může mít k jednomu objektu jak pozitivní postoj, a hodnotit jej jako libý, dobrý, tak negativní postoj, a hodnotit objekt jako nelibý, špatný. V souvislosti s tématem této práce bychom tedy mohli hovořit o kladném postoji ke škole či negativním postoji ke škole, ale také o ambivalentním postoji.

Složitost valence postoje můžeme ilustrovat na výzkumu motivace v úkolové situaci Pavelkové a Dvořákové (2015), které, mimo jiné činitele, hodnotily i postoj žáků ke konkrétním předmětům. Samotný postoj k vyučovacímu předmětu v sobě obsahoval dílčí postoje, jako je obtížnost předmětu, obliba předmětu, význam předmětu pro žáka, nuda v předmětu a zajímavost nebo také atraktivnost předmětu pro žáka. Pozitivní postoj k předmětu by vznikl, pokud by všechny jednotlivé postoje byly kladné. To samé platí v opačném případě o negativním postoji. Ambivalentní postoj by pak odrážel jak kladné, tak záporné dílčí postoje.

Posledními dvěma důležitými pojmy, stejně jako důležitými motivačními fenomény, jsou zájmy a hodnoty. V případě zájmu se jedná o vyjádření účasti, v jejímž pozadí figurují nevědomé motivy. To znamená, že zájem poukazuje na něco, co člověka zajímá, avšak není schopen přesně vysvětlit, co je důvodem tohoto zájmu. Hodnota se liší v tom směru, že představuje trvalejší zájem člověka (Nakonečný, 2014). Trochu konkrétněji definuje zájem Hidiová (2006), která v něm spatřuje taktéž unikátní motivační proměnou a také především

psychický stav, který se objevuje v interakcích mezi lidmi a jejich objekty zájmu, a jenž je charakteristický zvýšenou pozorností a náklonností.

S pojetím zájmu se v praxi setkáváme například v rámci studia možností ovlivňování učební motivace. Rheinberg, Man a Mareš (2001) v souladu s dalšími autory považují zájem za vnitřní incentivu učení, jejíž podpora je efektivním způsobem pro dosahování vytyčených učebních cílů. Zájem o učení se může zvyšovat poskytováním pozitivní zpětné vazby, čímž se dá podpořit jeho stabilita v čase a tím pádem i jeho dlouhodobý dopad na učební motivaci. Zájem se tak ukazuje být důležitým základem vnitřní neboli intrinsické motivace, o které se budeme zmiňovat v následující podkapitole.

V závěru se ještě krátce zmiňme o motivačních přesvědčeních. Ta podle Mezinárodní akademie vzdělání UNESCO (2005) vychází z toho, že každé dítě připisuje různým předmětům a činnostem ve škole různou subjektivní hodnotu. Pro nějakého žáka tím pádem může být počítání nejlepší věcí ve škole, pro jiného zase tělocvik, prvouka, český jazyk nebo jiné předměty. Přičemž čím vyšší hodnotu žák učivu přisuzuje, tím je jeho motivace pro učení se dané látce vyšší. Pokud žák považuje předmět za hodnotný, zajímavý a vnímá se v něm dostatečně kompetentní, toto jeho příznivé motivační přesvědčení podporuje a usnadňuje jeho učení. Naopak mezi nepříznivá motivační přesvědčení, která brzdí učení, patří očekávání neúspěchu založené na vnímání vlastní nekompetentnosti.

3.2 Vybrané druhy motivace

V rámci výzkumných studií nacházíme mnoho různých druhů motivací. Jednotliví autoři poskytují většinou dichotomické dělení motivace, v němž jeden druh motivace dávají do protikladu k druhému. Na základě toho je i tato podkapitola koncipována obdobným způsobem.

3.2.1 Intrinsická vs. extrinsická motivace

S rozdělením na intrinsickou a extrinsickou motivaci se ve výzkumech školní motivace setkáváme asi nejčastěji. Tuto koncepci vymezili v 70. letech minulého století v rámci své sebedeterminační teorie Ryan a Deci. Bavíme-li se o intrinsické (jinými slovy vnitřní)

motivaci, nebo o extrinsické (jinými slovy vnější) motivaci, nemyslíme tím nic jiného, než orientaci motivace, která se týká základních lidských postojů a cílů. Intrinsicky motivovaný žák se uchyluje k domácímu učení z vlastního vnitřního zájmu, zatímco extrinsicky motivovaný žák se učí, aby získal například uznání autority. Rozdíl tedy spočívá v tom, že extrinsická motivace produkuje chování, které je podmíněno vnímáním nějakého vnějšího užitku, vnější odměnou (Ryan & Deci, 2000).

Intrinsickou motivaci můžeme nalézt i pod dalšími pojmenováními. Často se setkáváme s pojmem *mastery*, který značí mistrovství nebo také ovládnutí činnosti a kterým zároveň může být popisovaná samotná intrinsická motivace. U *mastery* narážíme na případ, který zahrnuje onen zmiňovaný vlastní zájem, zvědavost o učení, kdy výkon slouží pro nasycení zájmu o danou oblast. Žák tak může vnímat naučení se něčemu jako osobní výzvu, jejíž překonání může sloužit pro potvrzení jeho osobní zdatnosti (Broussard & Garrison, 2004).

Dalším příkladem intrinsické motivace může být pojem *task-motivation*, který by se dal volně přeložit jako úkolová motivace (pozn. s pojmem se setkáváme také v pracovní motivaci). Úkolová motivace ukazuje na vlastní zájem dítěte o konkrétní vyučovací předmět. Už během prvních let základní školy se různí, jakou hodnotu děti přikládají různým předmětům, a s každým dalším rokem se motivace pro konkrétní předměty ještě více diferencuje. Postupně tedy ubývá dětí, které projevují zájem o všechny vyučovací předměty, což souvisí se zvyšující se vnímanou náročností předmětů. Proto žák pravděpodobněji upne zájem k jednomu předmětu, o kterém si myslí, že by v něm mohl být úspěšnější, čímž kompenzuje nízký zájem o učební látku v jiném předmětu (Nurmi & Aunola, 2005).

Na tomto místě je důležité se zmínit o vztahu intrinsické motivace a úspěchu. Stejně jako vyslovení uznání a pochvaly rodiči za výkon dítěte ve škole má posilující efekt na rozvoj intrinsické motivace (Ryan & Deci, 2000), taktéž úspěch v daném předmětu je prediktorem vzniku a nárůstu intrinsické motivace (Garon-Carrier et al., 2016). Vysvětlení pro to je, že úspěch vytváří posílení vnímané osobní zdatnosti, což vede i ke zvýšení intrinsické motivace. Pro opačný efekt, tedy že by intrinsická motivace dokázala předpovídat budoucí úspěch v předmětu, důkaz nalezen nebyl.

Ve školním prostředí je běžné, že s přibývajícimi roky ubývá intrinsické motivace u žáků, a naopak roste extrinsická motivace. Ryan a Deci (2000) zdůrazňují, že neexistuje pouze

jedna extrinsická motivace, kdy se člověk cítí být nějakým vnějším motivem poháněn k tomu, co dělá. Extrinsicky motivovaní žáci mohou na jednu stranu přistupovat k učení s odporem a nezájmem, stejně jako s ochotným postojem k učení, který reflektuje jejich vnitřní přijetí hodnoty nebo užitečnosti daného úkolu. Instrumentalita obsažená v extrinsické motivaci může pak být také dvojího rázu. Žák může plnit úkoly pouze proto, že se bojí trestů spojených s jejich neplněním. Zde se ukazuje motivace směřující k vyhnutí se neúspěchu, respektive trestu. Stejně tak extrinsicky motivovaný může být žák, který se učí, protože osobně věří, že bude moci nabyté vědomosti uplatnit ve své kariérní dráze. Učí se tedy kvůli vnímané hodnotě učení a jeho přínosu, spíše než že by pro něj bylo učení vnitřně zajímavé.

V českém kontextu, jako to vidíme například už u Hrabala et al. (1989), se často setkáváme s pojmem vnější motivace. Zdrojem této motivace jsou všechny vnější podněty, jevy, události, které jinak nazývají incentive, a které mají schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. V učební motivaci žáků se jedná o potřeby poznávací, sociální a výkonové. Více se o těchto potřebách zmiňujeme v následující podkapitole.

Shodně s výše zmíněnými poznatky rozděluje motivaci ke školní práci i Vágnerová (2001), a to na dva možné přístupy žáků k jejich prospěchu. Žáci buď vnímají vztah ke vzdělání jako hodnotu samotnou, tím pádem je dobrý prospěch vnímán jako klíč k dosažení něčeho žádoucího v životě, anebo nazírají na vzdělání především z pohledu úspěšnosti, která posiluje vnímání vlastní prestiže, díky čemuž se pro tyto žáky stává učení honbou za dosažení co možná nejlepšího výkonu.

3.2.2 Výkonová vs. sociální motivace

Existuje velké množství studií, které se věnují motivaci z hlediska dosahování cílů. Ve školním prostředí můžeme najít dva takové hlavní cíle. Jedním jsou učební cíle (*academic* nebo také *learning goals*), které zahrnují motivaci učit se novým věcem nebo porozumět dané problematice. Druhý představuje cíle sociální, jež odrážejí motivaci navazovat a udržovat přátelská pouta nebo se dobře bavit (Wentzel & Wigfield, 1998).

Cíle tedy v podstatě odrážejí žákovu představu a jeho přesvědčení o smyslu učebního úspěchu. Spíše než množství motivace, které musí žák vyvinout v dané situaci, ovlivňují cíle kvalitu motivace, jež má dopad na chování i vnímání žáka (Urđan & Maehr, 1995).

Základem výkonové motivace je potřeba úspěšného výkonu. Ta se manifestuje v chování stanovováním takové aspirační úrovně, aby nepřevyšovala schopnostní kapacitu člověka. Hrabal et al. (1989, 68) rozumějí aspirační úrovní právě „*úroveň cílů, které si člověk vytýčuje a jejichž dosažení očekává. Dosažení těchto cílů prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch.*“ Tato úroveň se také během let školní docházky může různě měnit.

Výše citovaní autoři Wentzel & Wigfield (1998) popisují dvě možné orientace na dosažení úspěchu. V tom prvním se žáci orientují na zmíněné učební cíle, které představují zdokonalení se v úkolu. Druhý směr orientace představuje výkonové cíle, jež odrážejí přání žáků předvést vlastní schopnosti a ukázat, že jsou v něčem lepší než ostatní žáci. Zatímco si tedy jedna skupina žáků bude vybírat úkoly, které pro ně mohou být potenciálně náročné, avšak představují výzvu pro změření vlastních schopností před sebou samým, druhá skupina žáků zvolí raději úkoly, ve kterých ví, že s velkou pravděpodobností uspěje, aby tím mohla demonstrovat a potvrdit vlastní hodnotu před ostatními. Podle Covingtona (2000) mohou být u žáků výkonové cíle směřující k zvýšení vlastního statusu poháněné strachem z odhalení vlastní nekompetentnosti.

Man & Mareš (2005) dávají výkonovou motivaci do souvislosti s Csikszentmihalyiho konceptem *flow* používaným pro označení prožitku při snadno a hladce uskutečňované činnosti. *Flow* samo o sobě můžeme považovat za druh vnitřní, intrinsické motivace. Podle jejich interpretace vztahu *flow* a výkonové motivace, by právě žáci, jež si rádi ověřují své schopnosti, jak již bylo zmíněno, mohli prožívat prožitek typu *flow*, obzvlášť pokud u nich dominuje tendence dosáhnout úspěchu. Naopak žáci s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu, jež by byl odrazem případné nekompetentnosti, se právě takovýmito situacím vyhýbají.

Sociální motivace pramení ze sociálních cílů a sociálních potřeb, především z potřeby afiliace, tedy pozitivního vztahu k autoritám (rodičům a učitelům), a také z potřeby prestiže, to znamená být lepší než ostatní žáci (Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2006). Žák se může učit, protože se to od něj očekává ve společnosti, nebo protože to očekávají jeho rodiče a i učitelé. Může se také učit, aby tím přímo udělal radost svým rodičům. Jako dosažení prestiže se

může považovat i snaha žáka udělat dojem na své vrstevníky a přátele. Wentzel & Wigfield (1998) zdůrazňují komplementární vztah učebních a sociálních cílů. Tím je myšleno, že sociální cíl potěšit rodiče může vyústit v akademický cíl vést si ve škole dobře. Potřeba afiliace tak může být u některých žáků významným motivačním zdrojem učební činnosti.

Sociální motivace se může také odrážet v konstrukt *judgement motivation*, který ve svém výzkumu uvádí Broussardová a Garrisonová (2004). Jedná se také o druh extrinsické motivace, kdy je učení ovlivňováno míněním druhých. Žák je tedy motivován tím, jak za své výsledky a výkon bude hodnocen ostatními, anebo když za svůj výkon očekává odměnu. Autorky dokládají, že především v prvních dvou školních letech je tato motivace velice důležitá pro zvládnání učebních povinností a dosahování dobrého výkonu, což koresponduje s faktem, který je uveden v předchozích kapitolách, a to, že v počátku školní docházky se děti neučí proto, aby naplnily vlastní očekávání, nýbrž aby udělaly radost především svým rodičům, jejichž zpětná vazba je zdrojem vlastní hodnoty dítěte. S postupnou socializací si žáci zvnitřňují kritéria úspěchu dříve dávaná autoritami, čímž výše citované autorky vysvětlují i ustupující význam motivace založené na mínění druhých u žáků třetích tříd.

Srovnávací studie, na které se podíleli čeští autoři Pavelková et al. (2006), zabývající se motivačními zdroji k učení, přinesla zajímavé zjištění. Intenzita obav ze selhání je u českých žáků značně nižší než u žáků z Německa, Anglie, Skotska, Japonska nebo Nového Zélandu. Naopak připisují velkou intenzitu motivačním zdrojům vycházejících ze sociálních potřeb a z potřeby úspěšného výkonu, jež se vztahuje k budoucím cílům žáka. Podobné výsledky na české populaci najdeme i ve starší studii Pavelkové & Frenda (1997). Dobrý pocit z dobrého výkonu jako motivační zdroj, respektive dobrý pocit žáka, když se něčemu dobře naučí, má pro žáky zásadně větší váhu, než obava ze selhání a jeho následku.

3.3 Další faktory ovlivňující motivaci

Většina dětí nastupuje do školy s optimistickými vyhlídkami na své školní úspěchy a se silným zájmem o učení. Během základní školy mnoho z těchto dětí ztrácí důvěru ve své schopnosti. Příčinou toho je obdržená zpětná vazba na jejich výkony, porovnávání se s ostatními dětmi a zvyšující se náročnost úkolů a testů, se kterými se musejí potýkat. Mnoho z nich tak začne ztrácet zájem o školu. Zvědavost dítěte a nadšení z učení je často

nahrazeno vnímáním školy jako pracoviště, kde je nuceno účastnit se různých aktivit, které pro něj mají pramalý význam.

Váagnerová (2001, 174) píše: „*Pokud není dítě ke školní práci motivováno, nepracuje na úrovni svých schopností. Proto je důležité vědět, co si děti o škole a o učení myslí, jaký má pro ně význam.*“ Motivaci dítěte ke školní práci přitom ovlivňují očekávání a požadavky rodičů. V mladším školním věku jsou to obzvláště rodiče, kteří jsou soudci toho, co se považuje za přijatelné v prospěchu dítěte a co už je neúspěch. Podle toho, jak je úspěch hodnocen, si dítě vytváří zkušenosti, které ovlivňují jeho postoj ke školní práci. Později ve středním školním věku pro hodnocení úspěchu a neúspěchu začínají mít větší význam vlastní zkušenosti, které kritéria hodnocení vytvářejí.

Pro optimální školní výsledky je potřeba, aby práce dítěte vycházela z jeho vnitřní aktivity a jeho zájmu, tak jak je to zmíněno v předchozí podkapitole. Šulová (2014) uvádí, že pokud se bude žák učit jen na základě pobídek od učitelů nebo rodičů, může si vybudovat negativní vztah k učení. Pokud ale máme uvažovat o vnější formě motivace k učení, jako lepší prostředek se jeví odměna, a to materiální nebo jako slovní uznání, která na rozdíl od trestu navozuje příjemné pocity. Trest obecně navozuje strach a vede k vyhýbavému postoji k učení. Žák tím pádem začne přirozeně jevit spíše víc zájmu o aktivity, které mu přinesly příjemné pocity, než naopak, což ve starším věku může vést k rozvoji rizikového chování (Dolejš et al., 2014).

Z výše uvedeného vyplývá, že mezi faktory ovlivňující motivaci patří přístup rodičů a jejich pobídky k učení. Na straně dítěte se jedná o jeho vlastní zájem o učení. Kromě zájmu hrají u dítěte roli také jeho přesvědčení, mezi která patří osobní zdatnost (*self-efficacy*) a atribuce úspěchu a neúspěchu.

Co se týče přesvědčení dítěte o jeho osobní zdatnosti, Shapiro (2004) uvádí, že pokud si dítě bude myslet, že je průměrný žák a nemůže dosáhnout lepších známek, bude vědomě i nevědomě spojovat toto přesvědčení i s vynaložením určitého úsilí. Naopak pokud dítě bude očekávat, že bude úspěšné a i z rodiny bude chápat důležitost vzdělání, nebude mu činit potíže klást si samo vysoké cíle.

Podle Wigfielda & Wentzelové (2007) vnímaná osobní zdatnost posiluje žákův úspěch v různých oblastech nejen školní práce. Dokáže také předpovědět další úspěch žáka lépe než předchozí žákův výkon. Zpětně může být podpořena i osobní zdatnost, a to pokud žák zažije

úspěch v různých druzích úkolů a získá zpětnou vazbu, která mu pomůže porozumět, že jeho úspěch je výsledkem jeho snažení.

Motivační dopady úspěchu a neúspěchu se různí na základě tří dimenzí atribuce, a to lokalizace (zda je příčina uvnitř nebo mimo člověka), stálosti (zda je příčina dočasného, jednorázového nebo trvalého charakteru) a kontrolovatelnosti (zda je příčina ovlivnitelná, či ne). Atribuce ovlivňují očekávání budoucího úspěchu. Pokud žák neuspěl a přičítá tento výsledek svému nedostatečnému nadání, hovoří to o vnitřní, stabilní a nekontrolovatelné povaze příčině neúspěchu. Takový žák pravděpodobně zaznamená snížení sebedůvěry, bude očekávat, že znovu neuspěje, a bude prožívat pocity zahanbení a ponížení (Weiner, 2005). Žákům, kteří zažijí opakovaný neúspěch, může hrozit zaujetí postoje, že jim škola neprospívá, protože jsou na ně kladené přílišné požadavky.

Podpořit motivaci žáka se dá i vyzdvihováním zisků z učení v dlouhodobé perspektivě, nebo pěstováním jeho vytrvalosti a úsilí. Učitelé, kteří vyzdvihují důležitost pilné práce, zlepšování se a vytrvalosti spíše než hotových dovedností jakožto klíče k úspěchu, vytváří pozitivnější žákovy atribuce jeho úspěchu (Wigfield & Wentzel, 2007). Stejně tak je důležité nebrat neúspěch jako definitivní stav a místo toho žáka učit, aby neúspěchu čelil a snažil se ho překonat (Shapiro, 2004).

Obecně je motivace žáků spojená s jejich emocemi. Podle Šulové (2014) ke zvýšení motivace pomáhá navození důvěrné, klidné a pohodové atmosféry ve škole a třídě. Negativní emoce mohou snížit jak výkon, tak motivaci k učení. Pokud totiž dítě trpí strachem ze školy, trpí tím i jeho pozornost a paměť a snižuje se absorbování učeného. Stejně tak bývají méně motivovaní žáci, kteří zažívají ve škole nudu.

Pomoc žákům v překonávání studijních obtíží a vzbuzování zájmu o učení je zásadním prvkem v ovlivňování motivace ke školní práci. Pokud by žákům nebyl jasný smysl školního vzdělávání, stane se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektují pouze formálně. Právě takovým žákům chybí základní motivace k činnostem spojených s učením, které mohou být vnímané pouze jako namáhavé, a jejich výsledky nemají pro žáky žádnou osobní hodnotu (Vágnerová, 2012).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Zvolené téma tohoto výzkumu bylo vybráno záměrně s ohledem na předchozí diplomovou práci autorky, která byla věnována očekáváním a představám spojených se školou u předškolních dětí před a po jejich nástupu do první třídy základní školy. Jelikož se jednalo poměrně o krátký časový úsek, na který se výzkum zaměřoval, mohli jsme zachytit pouze prvotní adaptaci dětí na školu. Začalo nás tedy zajímat, jak se pohled dětí na školu bude měnit s přibývajícím časem napříč dalšími ročníky, z čehož vzešel prvotní cíl tohoto výzkumu: **zmapovat vývoj vztahu ke škole.**

Podstata výzkumu vychází z vývojové psychologie školního věku, jejíž popis nabízí celá řada odborných domácích a zahraničních publikací. Vývoj ve školním věku nám dává pozadí pro porozumění zvláště vnímání světa očima školního dítěte, jakož i pro porozumění změnám, které ovlivňují chování dítěte ve škole. Užší zaměření představuje pole pedagogické psychologie, které přináší zohlednění jednotlivých aspektů školního prostředí, jako je zařazení dítěte do sociální skupiny, způsob, jakým se mu daří plnit školní povinnosti a naplňovat očekávání okolí, a také směr, kterým se vyvíjí jeho motivace.

Poznatky z obou těchto psychologických disciplín jsou využívány ke zkoumání postojů žáků ke škole, ke vzdělávání a (častěji) k jednotlivým vyučovacím předmětům. V českém prostředí se setkáváme s mapováním postojů ke škole, respektive s výzkumem žákovské motivace, zhruba posledních 40 let, a to díky velkému přispění paní docentky Pavelkové z pražské Univerzity Karlovy. Díky jejímu přínosu a práci dalších můžeme dnes dobře rozumět povaze a druhům motivace ve školním prostředí, na základě čehož je možné v praxi přicházet s možnostmi a postupy, jak dětskou motivaci optimálně rozvíjet a ovlivňovat.

Nalezené výzkumy v této oblasti mají jeden společný rys, a to že se opírají o diagnostické nástroje nebo kvantitativní metody měřící postoje žáků ke škole či k vyučovacím předmětům (např. Pavelková et al., 2006; Pavelková & Dvořáková, 2015 atd.). S kvalitativními výzkumy se setkáváme v menším počtu případů (např. Vágnerová, 1997/1998; Štech, 1992), neboť jsou ze své podstaty náročnější jak na analýzu, tak z časového hlediska. Ještě méně se setkáváme s longitudinálními výzkumy (např. Rendl & Škaloudová, 2004), které na výzkumníka kladou vyšší požadavky nejen z hlediska času, ale i hlediska financí, logistiky a udržení ochoty participantů opakovaně se výzkumu účastnit.

Protože naším úmyslem bylo rozšířit původní výzkum z bakalářské práce a sledovat, k jakým změnám v průběhu prvních školních let u zkoumaného vzorku dětí dochází, vyvstal pro nás **výzkumný problém**, a to jak lze aspekty školního života integrovat do vyvíjejícího se postoje ke škole, který se zároveň utváří a mění souběžně s individuálním vývojem dítěte.

Na základě toho jsme navrhli longitudinální výzkum, který bude dané vývojové zvláštnosti sledovat a ve kterém bychom měli k dispozici i informace od třetích stran, rodičů a učitelů, pro vytvoření si kompletního obrazu o dané problematice.

Jelikož se jedná o široký záběr a komplikovaný design, byl vytvořen dvoučlenný tým, do kterého vedle autorky přibyla studentka bakalářské psychologie Lucie Váchová. Jak bude moci čtenář vidět v dalších kapitolách, sebrali jsme pro účely výzkumu velké množství dat, z čehož vznikla potřeba stanovit si dílčí cíle pro tuto diplomovou práci a pro práci kolegyně Váchové.

Kolegyně Váchová se po domluvě ujala zpracování kvantitativních dat, zatímco autorka se na základě svých předchozích zkušeností uchýlila ke zpracování dat kvalitativních, která sestávají z interview s dětmi a jejich učiteli a z části dotazníkové šetření rodičů. Nicméně už při zpracovávání první skupiny dat z rozhovorů s dětmi autorka narazila na potřebu určený záběr zúžit, aby odpovídal rozsahu diplomové práce. To nám dalo na druhou stranu možnost vybraný segment dat hlouběji rozpracovat, a také možnost ponechat zbylou část dat pro saturaci budoucích odborných prací.

Hlavním cílem se tedy stalo využít perspektivu žáka (dítěte) a na jejím základě popsat jak vzniká, jak vypadá a jak se mění onen vztah (postoj) ke škole.

Výzkumné otázky formulujeme následovně:

1. Jaké faktory vytvářejí žákův vztah ke škole?
2. Jaké faktory průběžně ovlivňují vztah žáka ke škole?
3. Jak se liší vztah žáka ke škole mezi 2. a 3. třídou?

Úmyslně přitom necháváme otázky takto široce formulované. Nejprve jsme spoléhali, že průběžná analýza povede k jejich zúžení a zkonkretizování. Každopádně při popisu výsledků jsme narazili na problém, že pokud bychom měli výzkumné otázky přeformulovat,

neodrážely by v podstatě nic jiného, než co by se dalo shrnout do jejich obecného znění, čímž by jejich nové rozdělení bylo spíše umělé.

V dalších kapitolách popisujeme detailně výzkumný proces, kde čtenáře seznamujeme s konkrétními postupy a vývojem celého výzkumného záměru, na základě kterého jsme dospěli k výše uvedeným rozhodnutím.

5 Výzkumný soubor

V této části se zabýváme charakteristikou výzkumného souboru a způsobem jeho výběru. Vzhledem k tomu, že tento výzkum navazuje na autorčinu práci *Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy* (Reichová, 2015), která byla založena na participaci 85 dětí, které v roce 2014 ukončovaly předškolní docházku a nastupovaly do prvních tříd základních škol, bylo naším cílem pokračovat s daným vzorkem i ve výzkumu stávajícím.

Na tomto místě bychom proto nejprve zrekapitulovali, jak jsme dosáhli onoho souboru 85 dětí. V roce 2014 jsme se rozhodli pro realizaci výzkumu pro bakalářskou práci, k jehož spolupráci byly osloveny základní školy s přidruženými mateřskými školami v Královéhradeckém kraji, okrese Hradec Králové, které se zároveň nachází v obcích do 5 000 obyvatel, čímž se dají označit jako „spádové“. Toto kritérium jsme tehdy určili z důvodu, abychom měli větší pravděpodobnost, že děti zařazené do výzkumu v mateřských školách budou navštěvovat i dané základní školy, pod kterými byly mateřské školy vedeny. Celkem se nám podařilo získat účast 5 škol, což odpovídá 16 % všech škol v hradeckém okrese, které naplňovaly kritéria pro zařazení do výzkumu. Po udělení souhlasu od vedení škol jsme s pomocí učitelek v mateřských školách rozeslali informované souhlasy rodičům dětí v posledním ročníku mateřské školy ve věku 5 až 7 let. Navrátilo se nám 117 podepsaných souhlasů pro realizaci rozhovorů s dětmi ve dvou fázích – na konci mateřské školy (jaro 2014) a po nástupu do první třídy (podzim 2014). Na začátku druhé fáze však někteří zákonní zástupci rozhodli využít možnosti odstoupit z výzkumu, anebo některé děti z důvodu odkladu školní docházky či přestupu na jinou školu nemohly být zařazeny do výzkumu, čímž se dostáváme k finálnímu počtu 85 dětí, 44 chlapců a 41 dívek.

Kritériem pro zařazení do výzkumného vzorku této práce byla tedy účast dětí v obou předchozích fázích sběru dat. Na začátku před samotnou realizací byli kontaktováni ředitelé a ředitelky vybraných 5 škol s nabídkou podílet se na dalším výzkumném šetření. Terminologicky se jedná o metodu totálního výběru výzkumného souboru, která je právě charakteristická tím, že struktura výběru je již dopředu známa. Je používána především v případech, kdy základní soubor dosahuje nízkých proporcí, nebo jedná-li se o jednopřípadovou studii, která pracuje s jediným možným prvkem zařaditelným do výzkumu (Miovský, 2006). Výsledkem kontaktování ředitelů bylo umožnění pokračování výzkumu na 4 základních školách, ředitelka jedné školy další účast s poděkováním odmítla, čímž se snížilo číslo oslovovaných participantů na 75.

Na jaře 2016 jsme opět s pomocí třídních učitelek rozeslali informované souhlasy rodičům 75 dětí. Tyto děti byly tou dobou žáky druhých tříd, jejich věk se pohyboval mezi 7 a 9 lety. Celkem se nám vrátilo 56 podepsaných souhlasů umožňujících nám realizaci šetření dva po sobě jdoucí roky, tedy ve druhé a o rok později ve třetí třídě. Těchto 56 dětí tvořilo 29 chlapců a 27 dívek, jeden chlapec se však od třetí třídy přestěhoval a začal docházet na jinou základní školu. Další mortalitu v průběhu šetření jsme nezaznamenali, jelikož jsme se jí snažili předejít domluvou náhradních termínů testování a rozhovorů pro děti, které byly v předem stanovených datech nemocné či ve škole nepřítomné¹. **Výsledný výzkumný vzorek se skládá z 55 dětí, 28 chlapců a 27 dívek, o průměrném věku 8,23 let v druhé třídě a 9,25 let v třetí třídě.**

¹ Šetření probíhalo v prostorách školy za svolení učitelek během vyučovacích hodin nebo odpolední družiny. Více se o průběhu a procesu sběru dat zmiňujeme v kapitole Technický plán výzkumu.

6 Metodologický rámec výzkumu

Jak jsme předeslali v kapitole o výzkumném problému, koncipujeme výzkum pro tuto diplomovou práci na pozadí rozsáhlejší studie, která byla navržena výzkumným týmem složeným z autorky, kolegyně Váchové a doktora Dolejše, jakožto odborného garanta, a která byla nazvána *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*.

Jedná se o longitudinální studii, neboť data byla sbírána 2 roky po sobě na vzorku stejných participantů, žácích 2. a 3. tříd základní školy. Jelikož jsme se snažili o komplexní přístup k zachycení individuálních vývojových trendů, vytvořili jsme smíšený design, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup. Smyslem toho kroku bylo, abychom později mohli těžit z toho, že kvantitativní (uzavřená) data můžeme obohatit kvalitativními (otevřenými) daty a obráceně, což nám pomůže k lepšímu porozumění výzkumnému problému.

Plánem této práce původně bylo zpracovat data z rozhovorů s žáky, z rozhovorů s třídními učitelkami a z dotazníků vyplněných rodiči žáků a integrovat výsledná zjištění a výsledky testových metod, které byly zadávány žákům a které zpracovávala ve své bakalářské práci kolegyně Váchová. Nicméně v průběhu analýz dat z rozhovorů s dětmi bylo naznáno, že pouhá data z těchto rozhovorů povedou k saturaci stanovených výzkumných otázek a budou úměrná rozsahu diplomové práce. Na základě toho v následujících podkapitolách popisujeme pouze kvalitativní metodologii výzkumu se stručným uvedením zbylých použitých metod a postupů.

6.1 Zvolený typ výzkumu

Kvalitativní přístup jsme do výzkumu zahrnuli z několika důvodů. Prvým bylo, abychom přinesli nový pohled na zkoumání postojů dětí ke škole, neboť prací na toto téma, které využívají pro měření postojů kvantitativní diagnostické metody, je produkováno větší množství než prací, které využívají kvalitativních metod. Druhým důvodem bylo neztratit velkou část informací, které by mohly děti samy od sebe poskytnout při svém popisu a hodnocení školy. A jelikož měla autorka v minulých letech možnost přijít s dětmi blíže do kontaktu a částečně je poznat, a děti měly možnost poznat ji, nechtěli jsme děti o další

možnou interakci ochudit, prostřednictvím které by bylo možné je i nějakým způsobem podpořit, vyjádřit zájem a svým způsobem i vděčnost za jejich ochotu výzkumu se účastnit.

Jako více specifický přístup pro vedení výzkumu byla zvolena **metoda zakotvené teorie** formulovaná Glaserem a Straussem. Cílem zakotvené teorie je vybudovat teorii zkoumaného jevu, najít jeho jak abstraktní, tak teoretické uchopení, které umožní daný jev detailně pojmenovat, lépe mu porozumět v různých souvislostech a tím být i úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování. Smyslem zakotvené teorie není pouhá deskripce na obsahové rovině nebo kategorizace, nýbrž zachycení základního procesu či jevu, který v datech nemusí být zpočátku zjevný, čímž je usilováno o vytváření teorií pevně zakotvených v datech (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Metoda zakotvené teorie je komplexním výzkumným postupem. Provází výzkumníka od vytvoření výzkumné otázky, která zpočátku bývá široká a postupným objevováním vztahů mezi pojmy se zužuje a zostřuje. Nutným předpokladem je teoretická citlivost, což je schopnost rozpoznat, co je v datech důležitého, a dát tomu smysl, což pomáhá při tvorbě teorie, která odpovídá realitě zkoumaného jevu. Tuto schopnost výzkumník kultivuje i při samotném procesu práce s daty (Strauss & Corbinová, 1999).

Ústředním procesem v tvorbě teorie z dat je analýza neboli kódování. Analýza dat se skládá z 3 hlavních typů kódování, které popisují Strauss a Corbinová (1999):

Otevřené kódování představuje induktivní část analýzy. Zabývá se identifikací, označováním a kategorizací určitých pojmů a jevů. Vzniklé kategorie je možné rozvíjet pomocí určování jejich vlastností. Tyto vlastnosti mohou být dále rozloženy na jednotlivé dimenze, čímž vznikají subkategorie. Axiální kódování pracuje s již vytvořenými kategoriemi a subkategoriemi tak, že mezi nimi vytváří nová spojení a hledá jejich vzájemné vztahy. Cílem této fáze je blíže určit zvolenou kategorii (jev), jež je v podstatě hlavním tématem celé analýzy, a vytvořit paradigmatický model, který zbylým kategoriím určí jejich funkci a pozici ke kategorii centrální. Tento paradigmatický model vypadá následovně: (A) *PŘÍČINNÉ PODMÍNKY* → (B) *JEV* → (C) *KONTEXT* → (D) *INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY* → (E) *STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE* → (F) *NÁSLEDKY*. Selektivní kódování představuje závěrečný proces integrace dat. V podstatě se příliš neliší od axiálního kódování, akorát je prováděno na vyšší a abstraktnější úrovni analýzy.

Na základě analýzy dat dochází k volbě ústředního konceptu a k formulaci výsledné teorie. Ústřední koncept je v podstatě dimenzí samotného problému a nejlépe jej ze všech konceptů vysvětluje. Explanační síla dobrého centrálního konceptu může dosahovat takového potenciálu, že výzkumník může mít tendenci jej vidět za všemi vztahy, i přesto že pro to nenachází zakotvení v datech (Řiháček et al., 2013).

Jak může čtenář vidět, metoda zakotvené teorie provází výzkumníka od stanovení výzkumného problému, až po jeho uchopení a rozbor na základě získaných dat. V podkapitole o metodách zpracování dat se budeme dále věnovat konkrétním postupům, které jsme užili v rámci této práce.

6.2. Metody získávání dat

6.2.1 Polostrukturované interview

Primární metodou této kvalitativní části bylo polostrukturované interview. Interview jsme využívali ve dvou případech – pro získávání informací od žáků a získávání informací od třídních učitelek. Bylo zařazeno v obou fázích výzkumu, tedy jak ve druhé třídě, tak ve třídě třetí.

Podle doporučení, která uvádí Miovský (2006), vytvořili jsme jádro rozhovoru, které u každé jeho části sytily 1 až 2 otázky. V případě žáků rozhovor sestával z pěti částí, které odpovídaly následujícím tématům:

- Vztah ke škole a vzdělávání;
- Chování ve škole a školní úspěšnost;
- Rodinné zázemí;
- Třídní klima;
- Ideální představa školy.

Tato témata byla dále rozvedena do příslušných otázek a podotázek. Jelikož se sada otázek netýkala nebo nezahrnovala žádná citlivá témata, volili jsme pořadí otázek spíše na základě logické návaznosti. Nejprve byla vytvořena verze rozhovoru pro druhou třídu, která

byla před začátkem sběru dat ve třetí třídě revidována a mírně pozměněna. Finální verze vzoru rozhovorů jsou k dispozici v přílohách č. 6 a 7. Z povahy polostrukturovaného interview jsme měli výhodu v možnosti měnit pořadí otázek a témat, podle toho jak se objevovaly ve spontánních výpovědích žáků nebo učitelek.

Realizace interview s žáky byla poměrně náročná, neboť vyžadovala dodatečné položení rozvíjejících otázek téměř u každé předem stanovené otázky, což bylo způsobené obsahově krátkými, obecnými nebo chudými odpověďmi dětí. Průměrná délka rozhovorů s dětmi se pohybovala kolem 30 minut, z nichž však samotný rozhovor zabíral zhruba dvě třetiny času. Zbylý čas děti pracovaly s tříděním kartiček vlastností, o kterých se zmiňujeme dále, a který do celkového času rozhovoru započítáváme z důvodu, že během tohoto třídění některé děti své volby komentovaly či dál rozvíjely.

Rozhovory s učitelkami sestávaly ze dvou částí (viz příloha č. 8). Z části obecné, kde jsme se učitelek tázali na jejich pohled na utváření a ovlivňování postojů dětí ke škole, a z části, ve které jsme se tázali na chování jednotlivých dětí ve škole. V případě, že ve druhé i třetí třídě učily žáky ty samé třídní učitelky, vynechali jsme první obecnou část rozhovoru a ptali jsme se přímo na jednotlivé děti a na to, co se u nich za poslední rok změnilo. Průměrná délka rozhovoru s jednou učitelkou byla cca 67 minut. Rozhovory s učitelkami však nejsou součástí analýzy. Uvádíme je na tomto místě spíše z důvodu, aby si čtenář udělal představu o množství času stráveném sběrem dat.

Všechny rozhovory byly zaznamenávány na nahrávací zařízení. K dispozici byl záznamový arch pro zapsání případných poznámek během rozhovoru.

6.2.2 Dotazník vlastní konstrukce

Vzhledem k časové náročnosti realizace celé studie jsme pro rodiče žáků vytvořili dotazník, který by zjišťoval jejich pohled na vztah a postoj jejich dětí ke škole. Dotazník obsahoval otevřené a uzavřené otázky, které jsme volili tak, aby byly podobné těm, které jsme kladli žákům a učitelkám. Využili jsme přitom i některých položek z dalších metod, které jsme administrovali žákům. Stejně jako rozhovory i dotazník pro rodiče jsme před druhým sběrem dat adaptovali, aby více postihoval případné změny, které by rodiče mohli v chování a postoji svých dětí postřehnout.

V analýze dat pracujeme s jednou částí dotazníku, který rodiče vyplňovali ve 2. třídě. Jedná se o část *Hodnota vzdělání* obsahující 5 otevřených otázek, která měla odrážet význam, který rodiče připisují vzdělání a úspěšnosti svých dětí. Tato část například do adaptované verze dotazníku ve druhém sběru zařazena nebyla, neboť jsme očekávali, že se platnost odpovědí bude v čase měnit minimálně.

Vzor dotazníku z druhé třídy je obsažený v příloze č. 9.

6.2.3 Další použité metody

V této části uvádíme metody, které byly použity pro souhrnnou studii *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*, která měla kombinovat výše zmíněnou kvalitativní metodiku s kvantitativní, nicméně data jimi získaná nebyla využita při zpracování této práce.

CPQ

Dětský osobnostní dotazník CPQ je standardizovaná metoda, která se používá k měření 14 faktorů neboli pramenných rysů osobnosti (např. rezervovaný vs. vřelý, nebo flegmatický vs. vzrušitelný apod.) u dětí ve věku od 8 do 12 let. Dotazník obsahuje 140 položek a lze jej administrovat skupinově či individuálně. Při sběru dat jsme pro úsporu času zvolili právě skupinovou administraci, kdy byly dětem předčítány položky dotazníku a ty je zaznamenávaly do záznamových archů.

SPAS

Standardizovaný Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) se využívá pro zjišťování školního sebepojetí žáků mezi 3. a 8. třídou. Obsahuje 6 škál, které se zaměřují na posouzení vlastních schopností v matematice a českém jazyce, dále obecných schopností a sebedůvěry. Tuto metodu jsme administrovali taktéž skupinově s hlasitým předčítáním položek dotazníku, na základě kterého děti kroužkovaly odpověď ANO/NE.

Třídění kartiček s vlastnostmi

Tuto metodu jsme vytvořili na základě Stephensonovy metody Q-třídění, ve které se rozdělují výroky do určitých skupin podle míry vlastního ztotožnění s daným výrokiem. V našem případě měly děti za úkol třídit kartičky s pozitivními a negativními lidskými

vlastnostmi podle toho, zda si myslí, že takové (např. snaživé) jsou či nejsou, a posléze je třídit znovu podle toho, zda by takové v budoucnu chtěly nebo nechtěly být. Těchto 40 vlastností bylo také zařazeno do dotazníku pro rodiče s instrukcí, aby rodiče vybrali 5 vlastností typických pro své dítě, což může opět sloužit pro porovnání pohledu dětí a rodičů.

Měření výšky a váhy

Při obou sběrech dat jsme také děti podrobili měření výšky a váhy, abychom měli k dispozici údaj o jejich tělesném vývoji.

6.3 Metody zpracování a analýzy dat

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, využíváme pro tuto práci data získaná pomocí polostrukturovaných interview s dětmi a část dat z dotazníku vlastní tvorby, který vyplňovali rodiče. V této části se věnujeme popisu procesu, jak jsme s těmito daty pracovali.

Nejprve bylo potřeba převést audio nahrávky a vyplněné tištěné dotazníky do elektronické podoby. U všech 110 (2krát 55) rozhovorů s dětmi byl vytvořen **doslovný přepis** do textového souboru MS Word. Výsledné přepisy byly vloženy do softwaru na zpracování a interpretaci kvalitativních dat, ATLAS.ti 7.5.7.

Z hodnot v dotaznících pro rodiče – dichotomické slovní hodnoty, číselné hodnoty a text z otevřených odpovědí – byla vytvořena tabulka v editoru MS Excel. Odpovědi na otevřené otázky byly taktéž přepsány doslovně. Tabulka následně musela být zformátována, aby mohla být importována do programu ATLAS.ti, který dokáže přetřansformovat odpovědi na otevřené otázky do podoby citací s přidělenými kódy, stejně jako dokáže na základě hodnot uzavřených otázek rozřadit jednotlivé dotazníky reprezentující jednotlivé participanty do příslušných rodin.

Například podle položky *Mělo dítě obecně problémy s chováním ve škole?* s volbou ANO/NE dokázal ATLAS.ti rozdělit jednotlivé dotazníky (dětí) na skupinu (v jazyce ATLAS.ti *rodinu*) dětí, které měly problémy s chováním ve škole, a na skupinu, která problémy s chováním ve škole neměla.

Celkem jsme převedli data ze 101 dotazníku. Toto číslo je nižší než počet rozhovorů z důvodu, že od rodičů 8 dětí nám i po urgenci ze strany učitelek nebyly dotazníky navraceny. Od jedné dívky nám chyběly dotazníky z obou sběrů dat. Zde také musíme upozornit, že jsme narazili na mnoho nevyplněných položek, a to jak u otevřených, tak uzavřených otázek.

Ve chvíli, kdy byly všechny přepisy úspěšně importovány do programu, bylo možné začít s kódováním jednotlivých textových segmentů (odpovědí). První fází bylo otevřené kódování, ve kterém bylo (neúmyslně) použito molárního přístupu. To znamená, že jednotlivé segmenty byly nejprve kódované velmi obecně, například byly zvoleny kódy *vnímání úspěchu* a jeho protějšek *vnímání neúspěchu*, pod kterými se na konci první vlny kódování sešlo přes sto rozmanitých výroků, kdy se děti vnímají úspěšné nebo neúspěšné. Po tomto prvním otevřeném kódování se celkový počet kódů rovnal 253.

Jelikož takto zakódované informace měly malou výpovědní hodnotu, byla přerušena analýza dat studiem související literatury. Především na základě četby výzkumů zaměřujících se na motivaci ve školním prostředí jsme dospěly k závěru, že je potřeba původní kódy rozdělit, zpřesnit a vytvořit nové konkrétnější kódy. Tím pádem se výše uvedené kódy *vnímání úspěchu* a *vnímání neúspěchu* specifikovaly na kódy *vnímaná vysoká zdatnost v (daný předmět)*, *vnímaná nízká zdatnost v (daný předmět)* a *vnímaná náročnost v (daný předmět)*. Podobným způsobem jsme postupovali u většiny kódů s tím, že jsme je nyní mohli roztrždit i do příslušných kategorií a subkategorií. Na konci této druhé vlny otevřeného kódování jsme dosáhli na počet 430 kódů.

V tomto bodě, kdy byla upravena data, a byly prostudovány výzkumy motivace žáků, které však všechny využívaly kvantitativní metodologii, si autorka uvědomila, že podobné vztahy mezi konstrukty a činiteli motivace může nalézt i v kvalitativních datech, díky čemuž zjistila, že pro nasycení tématu vztahu žáků ke škole budou pro účely diplomové práce víc než dostačovat rozhovory s žáky. V terminologii zakotvené teorie se jedná o tzv. teoretickou nasycenost, kdy další nová data by z analytického hlediska přestala přinášet nové informace (Řiháček et al., 2013).

Dalším krokem bylo axiální kódování, ve kterém byly jednotlivé kódy, subkategorie a kategorie dávány do vzájemných vztahů. V této fázi byly konkretizovány výzkumné otázky. Těchto nových výzkumných otázek jsme nakonec nevyužili a vrátili jsme se zpět

k těm obecnějším, neboť při popisu výsledků byly zbytečně úzké a nezahrnovaly by nic jiného, než co by se dalo shrnout pod původní výzkumné otázky. Pro lepší orientaci bylo zvoleno několik kategorií, které jsme začali zařazovat a propojovat do různých sítí vztahů (v jazyce ATLAS.ti *networks*), díky čemuž jsme získali přehled o kategoriích, které jsou nejvíce podpořeny jinými kategoriemi a subkategoriemi (jedná se o ukazatel hustoty propojení, neboli *density*). Tyto kategorie jsme postupně začali integrovat v rámci paradigmatického modelu.

Poslední krok, který zahrnoval selektivní kódování, sloužil pro ověření správnosti zařazení motivace jakožto centrální kategorie pomocí představení si, jakou roli hraje uvnitř vztahu dětí ke škole.

6.4 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci celé studie jsme měli na paměti dodržování etických zásad, a to jak ve vztahu k institucím, ve kterých jsme měli možnost sběr dat provádět, tak k jednotlivým participantům. Zásadami myslíme především respektování jejich soukromí pomocí ochrany osobních dat a respektování možnosti kdykoliv během výzkumu svou účast odvolat.

Ředitelům jsme po jejich souhlasu s pokračováním výzkumu na jejich školách zaslali detailní informace o navazující studii (viz příloha č. 1 a 2). Jelikož cílovou skupinou jsou žáci prvního stupně základní školy, což znamená, že se jedná o populaci mladší 18 let, bylo nutné pro účast ve výzkumu opatřit vyplněný a zákonným zástupcem podepsaný informovaný souhlas (příloha č. 3). Vytisknuté souhlasy jsme osobně doručili na jednotlivé školy do rukou třídních učitelek, prostřednictvím kterých byly předány zvoleným žákům do rukou jejich rodičů. Kromě informovaného souhlasu koncipovaného pro oba budoucí sběry dat jsme rodičům zaslali také průvodního dopis (příloha č. 4) s informacemi o povaze výzkumu, s odkazem na předchozí zhotovenou bakalářskou práci a s kontaktem pro možnost obrátit se na výzkumný tým.

Informace, které rodiče obdrželi, se týkaly i žádosti o jejich účast ve výzkumné studii, která by byla realizovaná vyplněním dotazníků. Další zmínkou v tomto dopisu bylo, že je výzkum realizován ve spolupráci s kolegyní Váchovou, jejíž téma práce bylo v informacích

také zahrnuto. Svým podpisem tedy rodiče poskytovali souhlas pro uskutečnění obou výzkumných záměrů jakožto součástí jedné nadřazené studie.

Po navrácení informovaných souhlasů jsme rodičům, kteří vyjádřili souhlas s účastí ve výzkumu, opět prostřednictvím školy distribuovali zmíněné dotazníky v nezalepených obálkách s logem univerzity. Kromě přidání obálky, do které by mohli rodiče dotazník bezpečně zapečetit, byl dotazník opatřen i polem pro vyplnění unikátního kódu, tak aby byla zachována anonymita.

Tento speciální kód vycházel z kódu, který jsme využili již ve studii pro bakalářskou práci. Nově jsme jej ještě adaptovali tak, aby podle něj bylo možné seskupit data z obou sběrů a aby byl přenositelný mezi dětmi a rodiči. Jedná se tedy o kombinaci čísla odrážejícího den narození dítěte, prvních dvou písmen jeho křestního jména a prvních dvou písmen jména matky.

Všechny materiály, zejména záznamové archy, získané z testování žáků, byly opatřeny těmito kódy a zařazeny do příslušných složek. Stejně tak kódy obdržely i pořízené audionahrávky z rozhovorů s dětmi. Jinými rozlišovacími kódy jsme také opatřili nahrávky z rozhovorů s třídními učitelkami, jež byly pořízeny s jejich výslovným souhlasem. Takto zašifrovaná data byla dále převedena do elektronické formy a uložena na bezpečném úložišti, ke kterému měli přístup pouze členové výzkumného týmu. Data nebyla poskytnuta žádným třetím stranám, byla využita pouze pro účely této práce a pro bakalářskou práci kolegyně Váchové. Ředitelům základních škol byla nabídnuta zpětná vazba k průběhu a výsledkům výzkumu v rámci výzkumné zprávy s odkazem na elektronické verze obou prací.

Během zpracování dat z využitých metod jsme přistoupili k dalšímu kroku anonymizování. Přiměly nás k tomu následující okolnosti. I přesto, že jsme dotazníky opatřili kódem a zaslali je rodičům s obálkou, aby měli možnost předat nám vyplněné dotazníky v diskrétnosti, byly některé dotazníky vyplněny stylem, aby nebylo zjevné, zda se jedná o matku nebo otce. V dotazníku se sice na žádném místě neptáme, zda vyplňujícím je matka či otec, avšak abychom posílili anonymitu rodičů, rozhodli jsme se citace rodičů, které v textu této práce používáme, převést do první osoby množného čísla a výrazem rodič odkazovat na obě pohlaví.

V textu této práce také anonymizujeme citace dětí, které se určitým způsobem týkají některých jejich spolužáků. Jména těchto spolužáků nahrazujeme například odkázáním *jeden kluk* nebo *jedna holka*. Vzhledem k tomu, že používáme malý počet přímých citací dětí, a ještě menší část těchto citací obsahuje jména některých spolužáků, nevolíme náhradní „krycí“ jména dětí, a spíše anonymitu řešíme výše uvedeným způsobem. Činíme tak i proto, že z některých citací by zainteresovaný čtenář (učitel nebo rodič) mohl poznat, že se jedná o dané dítě. Zvolený způsob anonymizování nám tudíž pomůže pravděpodobnost takovéto situace minimalizovat.

7 Technický plán výzkumu

7.1 Fáze příprav a plánování

Na základě předchozího výzkumu autorky a ochoty ředitelů škol podílet se na jeho případném pokračování vznikl záměr novou vedenou studii rozšířit a prohloubit. Po prvotním studiu domácích i zahraničních vědeckých prací byl vytvořen koncept výzkumu. Pro jeho realizaci bylo potřeba sehnat pomocnou sílu v podobě dalšího studenta psychologie, a tak byla navázána spolupráce s kolegyní Váchovou, studentkou (v té době) prvního ročníku psychologie. Po jejím uvedení do výzkumné problematiky byla sestavena společná výzkumná studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*.

Tvorba metodiky se odvíjela od zvolených diagnostických metod (CPQ a SPAS) a byla dále inspirována dalšími psychologickými nástroji pro zkoumání rodinných vztahů, školního klimatu, a také zmíněným Q-tříděním. Všechny teoretické poznatky jsme integrovali do obsahu rozhovorů a dotazníků.

V další fázi jsme provedli pilotní studii, ve které jsme chlapci (7 let) a dívky (10 let) administrovali námi upravené Q-třídění na kartičky s vlastnostmi. Na základě toho jsme určité kartičky s vlastnostmi vyřadili a zpřesnili způsob zadávání. Pilotní testování jsme uskutečnili i v případě metod CPQ a SPAS, které jsme zadali dvěma dívkám ve věku 7 a 9 let. V tomto případě jsme si především udělali představu o časové náročnosti administrace, a také jsme v reakci na porozumění čteným instrukcím vytvořili powerpointovou prezentaci s položkami dotazníku CPQ, abychom minimalizovali možnost přeslechnutí nebo neporozumění otázkám.

Následovalo vytvoření příslušných dokumentů, které byly zaslány vedením škol a které byly předány učitelkám pro rodiče dětí. Stejně tak jsme připravili časový harmonogram s odhadovanou dobou administrace všech metod, což nám usnadnilo domluvu termínů testování s třídními učitelkami. Celá tato přípravná fáze probíhala od listopadu 2015 do února 2016.

7.2 Fáze sběru dat

Od konce února 2016 jsme začali s realizací prvního sběru dat, který trval do poloviny dubna 2016. Druhý sběr se uskutečnil o rok později od konce března 2017 do začátku května 2017.

Ve zmíněných termínech testování jsme přijížděli na dané školy. Na třech školách nám bylo umožněno provádět administraci během vyučovacích hodin a následně během času odpolední družiny. Na čtvrté škole nám byl ponechán prostor pouze v rámci odpolední družiny. Jelikož pouhá administrace dotazníkových metod vycházela na 3 až 4 vyučovací hodiny, museli jsme o tomto časovém harmonogramu informovat rodiče dětí a vyžádat od nich svolení, aby své děti ponechali do doby skončení administrace ve družině.

Samotná administrace probíhala následovně. Dotazník CPQ, mající 2 části, byl po vyplnění první poloviny vystřídán dotazníkem SPAS. Po krátkém oddechu následovalo vyplňování druhé části dotazníku CPQ. Tyto dvě metody byly administrovány celé skupině dětí z dané školy. Na závěr administrace bylo každé dítě odměněno za jeho účast drobnou sladkostí. Poté jsme vrátili děti do vyučování a začali si je zvat individuálně do oddělené místnosti (nejčastěji volná učebna, prostory klubu nebo družiny), v níž jsme nejprve začali tříděním kartiček vlastností, které bylo zaznamenáváno do připravených záznamových archů (viz příloha č. 5), a na které navázalo polostrukturované interview. Po skončení rozhovoru bylo každému dítěti ještě jednou poděkováno a bylo mu popřáno hodně úspěchů ve škole.

Realizace interview s třídními učitelkami probíhala v odpoledním čase nebo mezi rozhovory s jednotlivými dětmi. Dotazníky, které se vrátily vyplněné od rodičů, nám třídní učitelky vzápětí předaly. V případě nedokončení sběru dat od všech dětí v daný den nebo v případě nepřítomnosti některých dětí ve škole, byly s učitelkami domluveny náhradní termíny.

Shodně probíhal i druhý sběr dat. V obou případech byla realizace velmi časově náročná, což způsobilo nejen dojíždění na konkrétní školy, ale také omezené časové možnosti škol a omezené časové možnosti obou výzkumnic (autorky a kolegyně Váchové), které byly s laskavým svolením vyučujících na katedře uvolňovány pro účely sběru dat z výuky. Pro představu – každá ze čtyř škol byla v dané fázi sběru dat navštívena třikrát až čtyřikrát, přičemž sběr dat trval vždy od brzkého rána až do odpoledne.

7.3 Fáze zpracování dat

Po každém sběru dat byly nahrávky rozhovorů přeneseny na externí úložiště a opatřeny unikátními kódy. Do elektronické podoby byly dále přepsány záznamové archy a dotazníky od rodičů. Následně bylo určeno, že kolegyně Váchová zpracuje individuálně vybraná kvantitativní data, zatímco autorka bude individuálně zpracovávat data kvalitativní², na základě čehož vzniknou dva různé výstupy v podobě diplomových prací. Tyto výzkumy později budou sloužit pro integraci nalezených poznatků do dalších odborných prací autorky.

² S podrobným popisem zpracování dat jsme čtenáře seznámili v jedné z předchozích podkapitol.

8 Výsledky

Kapitolu výsledků strukturujeme do dílčích podkapitol, jejichž pořadí odpovídá členění paradigmatického modelu, jak jej zobrazuje schéma níže. Centrálním tématem reprezentující jev byla zvolena **MOTIVACE CHODIT DO ŠKOLY**, neboť nám pomáhá k zodpovězení první nejširší výzkumné otázky, která se snaží rozklíčovat jednotlivé determinanty vztahu žáka ke škole.

V každé podkapitole vyjmenováváme příslušné nadřazené kategorie, pro jejichž zvýraznění využíváme formátování velkými písmeny a podtržením (ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ). V rámci těchto velkých kategorií rozlišujeme příslušné tematické trsy, jež odpovídají užším podkategoriím, a ty ponecháváme malými písmeny a zvýrazňujeme je také podtržením (dobrá atmosféra).

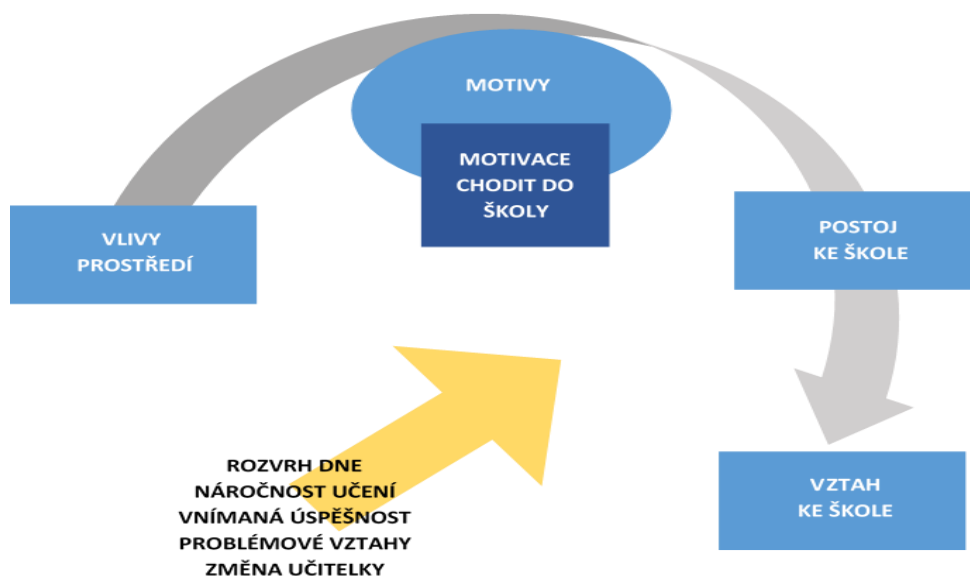


Schéma č. 1: Paradigmatický model vztahu žáka ke škole

8.1 Vlivy prostředí

V této části cílíme na tu část paradigmatického modelu, která odráží příčinné podmínky utvářející konkrétní podobu motivace dítěte. Účelem popsání školního a rodinného prostředí je poskytnout čtenáři porozumění jednotlivým motivům dítěte, které vyvstávají právě z povahy a podmínek prostředí, ve kterém se nachází.

8.1.1 Školní prostředí

Školní prostředí jako jedna z příčinných podmínek, která formuje motivaci chodit do školy, je tvořeno dítětem (žákem), jeho spolužáky, učitelem a především jejich vzájemnými interakcemi. Z těchto prvků vytváříme jednotlivé kategorie, kterými jsou KAMARÁDI VE ŠKOLE, VZTAHY SE SPOLUŽÁKY, OSOBNOST UČITELKY a ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ. V následujícím textu se věnujeme jejich popisu.

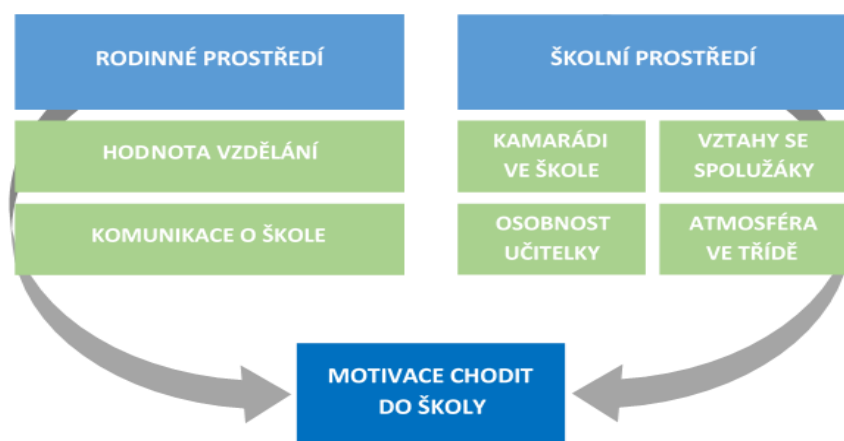


Schéma č. 2: Členění vlivů prostředí

Kategorie KAMARÁDI VE ŠKOLE slouží na místě kontextu pro reflexi, jakou pozici dítě zaujímá v kolektivu spolužáků, zda je v kolektivu začleněné, nebo stojí spíše mimo něj. Ve druhé třídě zmiňuje, že má kamaráda všech 27 dívek. V případě chlapců zmiňuje kamaráda sice také většina z nich (n=27) a pouze 1 chlapec odpovídá, že kamarády nemá a že mu kamarádi chybí. Ve třetí třídě tentokrát jedna dívka nemá v kolektivu kamarády. Chlapci všichni zmiňují, že kamaráda mají, i chlapec z druhé třídy o rok později popisuje, že si našel kamaráda a že už se mezi spolužáky cítí líp.

I přesto, že většina dětí uvádí, že mají alespoň jednoho kamaráda, některé z nich vnímají, že do kolektivu spolužáků nezapadají. V rámci kategorie VZTAHY SE SPOLUŽÁKY tyto případy zahrnujeme do podkategorie okrajová pozice v kolektivu. Ve druhé třídě se jedná o jednu problémovou dívku, kterou kolektiv odmítá pro její panovačné chování, a jednoho vyloučeného chlapce. Oba dva si tuto pozici nesou do třetí třídy. Ve třetí třídě nacházíme 4 chlapce, co nezapadají do kolektivu. Pro dva z nich je typické, že v kolektivu zaujímají pozici neoblíbeného a problémového spolužáka, u zbylých dvou (patří sem i chlapec, který

jako jediný neměl ve druhé třídě kamarády) se jedná o vyloučení kolektivem pro jejich osobnostní zvláštnosti. Mezi dívkami nacházíme 2 problémové a 3 vyloučené dívky.

V kolektivu dětí nacházíme taktéž několik zmínek o vnímaném dobrém postavení mezi vrstevníky. Tuto podkategorii nazýváme výjimečná pozice v kolektivu a patří do ní 5 chlapců ve druhé třídě a 3 chlapci a 2 dívky ve třídě třetí. Nejčastěji o sobě děti hovoří jako o nejoblíbenějších, nejchytřejších nebo nejhodnějších.

Na úrovni vztahů mezi jednotlivými dětmi rozlišujeme dvě podkategorie – oboustranně dobré vztahy a problémové vztahy.

Do první podkategorie patří všechny děti, které popisovaly své chování vůči spolužákům i chování spolužáků jako dobré, vstřícné. Ve druhé třídě popisuje tyto vzájemné přátelské vztahy třetina dívek (n=9) a polovina chlapců (n=14), ve třetí třídě již dvě třetiny dívek (n=19) i chlapců (n=19).

Do druhé podkategorie řadíme děti, které se setkaly s jednostranným hostilním chováním spolužáků nebo se ocitly v oboustranně hostilních vztazích. Za hostilní považujeme to chování, které se vyznačuje provokováním druhých, ubližováním nebo verbální agresí. Během obou let se většina chlapců (n=20) setkala minimálně s jedním z těchto druhů hostilního chování ze strany svých spolužáků. Opakovaně, jak ve druhé, tak třetí třídě, zažilo hostilní chování 13 těchto chlapců. Polovina chlapců (n=11), která se setkala s hostilním chováním, přitom podobné chování svým spolužákům oplácela. Například chlapec (8 let) popisuje: „... takže já když mě nikdo neotravuje, tak můžu být hodnej. Ale když mě někdo otravuje, tak ho nebít nedokážu.“ Nebo jiný chlapec (8 let) ve třetí třídě vysvětluje, jak se chová ke spolužákům: „Jako když mě nenaštvoú tak dobře, ale nesměj mě naštvat. Že třeba řeknou, že jsem třeba blbej, že třeba jenom jim shodím penál omylem, že to maj vystrčený do uličky a já tam projdu a on se takhle otočí a spadne. No já jim potom začnu říkat nějak ošklivě.“

Kromě reaktivního hostilního chování, nacházíme i skupinu dětí, která zmiňuje v nějaké formě potyčky se spolužáky, avšak zaujímá k nim distancující nebo asertivní postoj. Ve druhé i třetí třídě nacházíme tři chlapce, kteří se snaží k provokování spolužáků přistupovat asertivně. Jeden z nich (9 let) uvádí: „Já jim říkám, že já jsem taky tvor, kterej má city, a nejsem nějaká nadávací figurína, na který si můžou dělat, co chtěj.“ U dívek se tento

postoj objevuje častěji jak ve druhé (n=7), tak ve třetí třídě (n=6), například dívka (8 let) popisuje: „... oni (kluci) jsou sprostí. Já si jich teda nevšímám, dělám jako že nic.“

Mezi dívkami najdeme jen dvě, které se záměrně k ostatním dětem chovají hostilním způsobem. Zbylé dívky (4 ve druhé třídě a 6 ve třetí třídě), které zmínily, že se chovaly nekamarádsky vůči spolužákům, tak jednaly reaktivně na základě provokování jinými spolužáky. Celkem se osobně s hostilním chováním svých spolužáků setkala 13 dívek ve druhé třídě a 12 dívek ve třetí třídě, což je 45 % všech dívek v našem vzorku. Důležité je zmínit, že 25 % dívek se setkává s hostilním chováním svých spolužáků opakovaně napříč ročníky.

Další kategorie, která spadá do kontextu klimatu ve třídě, je OSOBNOST UČITELKY. Na základě popsaných vlastností rozdělujeme tuto kategorii na podkategorie tvrdá učitelka a hodná učitelka.

Podkategorii hodná učitelka můžeme dát do souvislosti s objektem uspokojení potřeb pozitivních sociálních vztahů a do souvislosti s vytvářením pozitivního klimatu ve třídě. Hodnou učitelku vystihují rysy jako *hodná, chválící, motivující, spravedlivá, vtipná* nebo také její vlastnost, že *hodně naučí*. Ve druhé třídě popisují všechny dívky (n=27) svou učitelku jako hodnou a téměř i všichni chlapci (n=27), pouze kromě jednoho chlapce, který ji popisuje jako přísnou.

Ve třetí třídě ubývá dvou dívek, které svoji učitelku nepopisují ani jednou z charakteristik hodné učitelky. Jedna dívka již ve druhé třídě vnímá učitelku více jako neoblíbenou, i přesto, že je na žáky občas hodná. Ve třetí třídě popisuje tuto učitelku už jenom jako problém a důvod, proč nerada chodí do školy. U druhé zmíněné dívky připisujeme příčinu neoblíby učitelky jejímu vlastnímu problémovému chování, proti kterému musí učitelka kázeňsky vystupovat. Mezi chlapci nacházíme opět jednoho chlapce, který se svou učitelkou spokojený není a popisuje ji spíše jako přísnou, napomínající a trestající. Chlapec (9 let), který ve druhé třídě nehodnotil svoji učitelku jako hodnou, naopak ve třetí třídě na otázku, jak je s učitelkou spokojený, odpovídá: „*Ted’ dobře. Víc ji znám, je prostě dobrá.*“ Z uvedeného vyplývá, že pokud u učitelky převažují pozitivní vlastnosti, budou se děti ve škole cítit lépe, protože ji nebudou považovat za potenciální ohrožení.

Opačný pól zastává podkategorie tvrdá učitelka a spadají do ní rysy učitelek jako *křičící, napomínající, neoblíbená, nespravedlivá, přísná, rozzlobená* nebo *trestající*. Alespoň jednu

z těchto charakteristik uvádí 23 chlapců a 20 dívek ve druhé třídě a 22 chlapců a 22 dívek ve třetí třídě. Z těchto dětí dvě třetiny chlapců (n=15) i dívek (n=15) popisují zmíněné rysy učitelky jak ve druhé, tak ve třetí třídě. Rysy učitelky také děti popisují častěji ve vztahu k celému kolektivu, než ve vztahu k vlastní osobě. Jeden chlapec (8 let) popisuje opakující se situaci při hodinách: „... *ta paní učitelka hrozně křičí, my se hlásíme a hned 'Nekřič na mě!'*“ Hodné děti (spíše dívky) také popisují negativní rysy učitelky ve vztahu k problémovému chování ostatních spolužáků. Jedna dívka (9 let) říká: „*Je taková spíš jakoby přísnější na kluky, že hodně zloběj...*“, nebo chlapec (9 let) vysvětluje chování učitelky: „... *a někdy křičí, třeba někdy když ji někdo naštvě, tak třeba na něj zaječí.*“

Kromě narážek na kázeňské vystupování učitelky nacházíme v rozhovorech pěti dětí silné antipatie vůči jejich třídním učitelkám, které se nesou napříč oběma ročníky. Jedná se o 2 dívky a jednoho chlapce z jedné třídy, popisující osobní problémy s třídní učitelkou, která se vůči nim chová nespravedlivě a nepřátelsky. V rámci jiné třídy nacházíme tentýž problém s třídní učitelkou u jednoho chlapce a jedné dívky. V těchto všech případech působí učitelka jako silný zdroj nepohody ve škole a je spojována s nechutí, nebo dokonce se strachem chodit do školy.

Poslední kategorií uvnitř třídního kontextu je ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ. Ta reflektuje krátkodobé naladění mezi spolužáky a do jisté míry i učební klima ve třídě. V rovině vztahů mezi spolužáky rozlišujeme podkategorie dobrá atmosféra a zlobení a vyrušování. K učebnímu klimatu se vztahují podkategorie zábavné učení a školní akce a výlety.

Podkategorie dobrá atmosféra odráží přátelskou a zábavnou atmosféru mezi učitelkou a žáky během vyučování a o přestávkách. Zatímco ve druhé třídě si děti vystačí s hodnocením atmosféry třídy jako *dobré*, ve třetí třídě už se objevují hodnocení jako: „... *paní učitelka vždycky něco splete a my se tomu zasmějeme. Nebo že si někdy jeden kluk lehne na podlahu a třeba si dá nohy na lavici, tak to je taky vtipný, že se tomu všichni zasmějeme. Prostě se bavíme!*“ (dívka, 9 let) Podobně popisuje třídní atmosféru dalších 12 třetáků.

Na zlobení a vyrušování spolužáků si ve druhé třídě stěžuje 9 dívek a 9 chlapců. Ve třetí třídě si stěžuje 15 dívek a 10 chlapců. S věkem tedy můžeme sledovat větší vyhraněnost dívek vůči problémovému chování svých spolužáků – ve všech případech si dívky stěžují právě na nevychovanost chlapců. Pro ilustraci jedna dívka (9 let) na adresu svého spolužáka říká: „... *no on pořád dělá bordel, že pořád si po sobě neuklízí a dělá naschvály.*“

Pozitivní atmosféru ve třídě dále mohou ovlivňovat i učitelkou zvolené vyučovací metody, které zařazujeme do podkategorie zábavné učení. Dvě třetiny dívek (n=17) ve druhé třídě pozitivně hodnotí soutěžní a herní formu učení, stejně tak pouze 1 chlapec. Ve třetí třídě taktéž získáváme ohlasy na zábavné učení od dvou třetin dívek (n=16) a nově už od 9 chlapců. Mezi jednotlivými ročníky je kromě počtu dětí i další významný rozdíl. Ve druhé třídě děti zmiňují různé aktivity a soutěže, které pro ně dělají učení nevšedním. Například jedné dívce (7 let) se líbí:

„Třeba my hrajeme běhací diktát, že někde je písmeno a, b, c, d, a my se rozdělíme na skupiny. V dvojici potom jeden běží hledat. A běhač si vybere nějakou větu, zapamatuje si ji a ihned příběhne a řekne to tomu druhému, kdo píše ten diktát.“

Ve třetí třídě se pro děti stává učení zábavným samo o sobě, takže se ve většině případů setkáváme s podobným vyjádřením jako u tohoto chlapce (8 let): *„... ve druhý jsme jako nedělali takový dobrý věci, jako děláme teďka: Třeba už počítáme krát děleno, počítáme i pod sebou a krát děleno jsme akorát začali už ve druhý. Ale je to tady o hodně lepší než ve druhý.“*

I přesto, že školní akce a výlety jsou nejméně zastoupenou podkategorií v rámci kategorie ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ, zařazujeme ji do kontextu na základě odpovědi dívky (8 let), která se hned na začátku rozhovoru vymezila negativním postojem ke škole a říkala: *„Nelíbí se mi, že v béčku dělají aktivity navíc – karneval, škola v přírodě, a my se jenom učíme, protože s námi naše paní učitelka asi nechce.“* Zatímco ve druhé třídě se o kladném dopadu akcí zmínily pouze 3 dívky, ve třetí třídě už jejich přínos najdeme u čtyř dívek a nově u šesti chlapců. Z tohoto poznatku můžeme usuzovat na potřebu variabilních aktivit, které dětem zpříjemňují každodenní učební rutinu a které posilují vzájemná pouta mezi dětmi i mezi dětmi a učiteli.

SHRNUTÍ

Pro děti v obou ročnících je nesmírně důležité, aby měly ve své třídě nějakého kamaráda nebo kamarády. Z celého vzorku 55 dětí nacházíme pouze dvě děti, které si v jedné či druhé třídě stýskají, že nemají v kolektivu kamarády. Obě tyto děti přitom referují, že ve vztahu k ostatním jsou v pozici, kterou zahrnujeme do podkategorie okrajová pozice v kolektivu. Mezi druhou a třetí třídou stoupá výskyt dětí, které se ocitají na okraji kolektivu, a to ze 4 % na 16 %. Kromě těchto dětí, nacházíme i malou část (5 dětí) z celého vzorku, která naopak

vnímá, že zaujímá výjimečnou pozici v kolektivu. Tato pozice je typická spíše pro chlapce než pro dívky.

VZTAHY SE SPOLUŽÁKY rozdělujeme do dvou podkategorií. První z nich jsou oboustranně přátelské vztahy, které se mezi druhou a třetí třídou významně rozvíjejí, o čemž svědčí rostoucí počet případů ze 42 % na 69 %, ve kterých jsou zmíněny. Druhá podkategorie problémové vztahy zahrnuje děti, které byly součástí nějaké formy hostilního chování. Během těchto dvou let se ho minimálně jednou zažilo 69 % dětí. Ve více případech se problémové vztahy týkají chlapců než dívek. Až 13 chlapců (46 %) zažívá hostilní chování ze strany svých spolužáků opakovaně ve druhé i třetí třídě. Chlapci si také hostilní chování spíše vzájemně oplácejí, kdežto dívky se snaží reagovat nezaujatě.

Podkategorie problémové vztahy, konkrétně provokování spolužáků a ubližování, má tendenci se objevovat méně s postupem času. Varováním však je, že i přestože se snižuje počet dětí, které se setkaly s hostilním chováním svých spolužáků vůči vlastní osobě, vytváří se tím skupinka dětí, které jsou opakovanými oběťmi tohoto problémového chování.

V kategorii OSOBNOST UČITELKY se vyskytují rysy, které je možné rozdělit do dvou podkategorií, které nazýváme hodná učitelka a tvrdá učitelka. Naprostá většina dětí (93 %) svou učitelku v obou ročnících označuje jako hodnou učitelku. S odstupem roku jsou však děti ke svým učitelkám o něco kritičtější a začínají se vymezovat vůči chování učitelek, které se jim nelíbí. U dětí, které se svou učitelkou měly problematictější vztah už ve druhé třídě (n=5), tento vztah krystalizuje a rozvíjí se v silné antipatie.

Poslední zmiňovanou byla kategorie ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ. Děti buď reflektovaly přátelskou, veselou dobrou atmosféru, nebo atmosféru narušenou zlobením a vyrušováním. S věkem pozorujeme stoupající vyhraněnost dívek (z 9 na 15 případů) vůči problémovému rušivému chování svých spolužáků, chlapců. Vnímání dobré atmosféry se v rámci tříd proměňuje v důrazu od milých vztahů ve třídě k prvku zábavy a uvolněné atmosféry během vyučování. Dalším rozdílem je, že zatímco ve druhé třídě děti více pozitivně vnímaly různé soutěže a hry spojené s učením, ve třetí třídě pro ně na zajímavosti nabývá samotné učení (konkrétní učební látka). V několika případech (n=10) také nacházíme zdůraznění školních akcí a výletů, které pomáhají oživit každodenní učební stereotyp, a které mohou přispět k posílení vzájemných pozitivních vazeb v kolektivu.

8.1.2 Rodinné prostředí

Rodinný kontext rozdělujeme do dvou hlavních kategorií: HODNOTA VZDĚLÁNÍ a KOMUNIKACE O ŠKOLE. Tyto kategorie nám pomáhají utvořit si obraz o primárním rodinném systému, který se jako příčinná podmínka promítá do paradigmatického modelu a přispívá k vytváření motivace spojené s chozením do školy.

Kategorii HODNOTA VZDĚLÁNÍ odvozujeme na rozdíl od všech ostatních z výpovědi rodičů, respektive z jejich odpovědí na otevřené otázky v dotazníku, který jim byl zaslán. Předpokládáme, že hodnotový systém je ve školním věku dětmi stále ještě přejímán od jejich dospělých osob v rodině, tudíž jejich výpovědi reflektují hodnoty zastávané právě rodiči. Konkrétní příklady bude moci čtenář vidět v části výsledků popisující motivaci dětí chodit do školy. Hodnoty rodičů se do dětí promítají skrze jejich implicitní motivační systém. Pro ten je příznačné, že děti zastávají určitý postoj nebo mají určitý zájem, avšak nejsou si plně vědomé nebo nedokážou vysvětlit proč.

Hodnoty spojené se vzděláváním popisujeme v rámci specifických podkategorií, jimiž jsou obecná hodnota vzdělání pro rodiče, očekávání od dítěte, důležitost dobrých známek pro rodiče, vnímání neúspěchu dítěte a motivování dítěte. V této části v některých místech nezařazujeme doslovné citace, neboť rodiče odpovídali spíše heslovitě, což je způsobeno samotnou podstatou dotazníku. Místo citací používáme alespoň kurzívou zvýrazněná odpovídající hesla a výrazy.

Nejčastěji byla hodnota vzdělání pro rodiče vyjádřena skrz *možnosti*, které vzdělání dítěti přinese. Patří sem jak možnosti v podobě většího rozsahu příležitostí, jak se v životě uplatnit, tak i obecnější vyjádření, že díky vzdělání se může mít člověk lépe (9 dívek a 13 chlapců). Hned jako druhé nejčastější bylo vzdělání rodiči vnímáno jako nezastupitelný *základ pro budoucnost*, ve většině případů spojován s *přípravou na život* (5 chlapců a 11 dívek). Šest rodičů přitom přímo spojovalo vzdělání s *dosažením úspěchu*. Ve 13 případech (u 5 dívek a 8 chlapců) bylo vzdělání spojováno se *seberozvojem a objevením vlastního potenciálu*.

Hodnoty rodičů se promítají do jejich očekávání od dítěte spojeného s jeho školními výkony. Třetina rodičů (n=19) od svých dětí očekává, že budou *dosahovat dobrých výsledků*, a čtvrtina rodičů (n=12) očekává u svých dětí *výsledky úměrné jejich schopnostem*, v čemž vidíme o něco více benevolentní postoj a menší lpění na výkonech dítěte. O něco

méně zastoupené se objevují další dva póly očekávání rodičů, a to *vzorné chování* (n=11), včetně příkladného plnění povinností na jedné straně, a *zájem o učení* (n=11) na straně druhé. S odhlédnutím od výkonů nacházíme skupinu rodičů, pro které je důležitější, aby bylo dítě ve škole především spokojené.

Podkategorie důležitost dobrých známek pro rodiče se ve velké míře prolíná s první zmíněnou podkategorií hodnota vzdělání pro rodiče. Z celkového počtu dotázaných (n=54) uvedlo 15 % rodičů, že pro ně není důležité, aby jejich dítě získávalo dobré známky ve škole. Zbýlých 85 % rodičů uvádělo jeden nebo více důvodů důležitosti dobrých známek. Nejvíce z nich přitom zmiňovalo, že díky dobrým známkám může mít dítě *dobrou budoucnost* (n=20) a bude moci *pokračovat v dalším vzdělávání* (n=9). Další rodiče vnímali dobré známky jako zpětnou vazbu, a to jak obecně *zpětnou vazbu na schopnosti dítěte* (n=9), tak zpětnou vazbu na vlastní osobu, respektive na *kvalitu domácí přípravy* (n=2). Ostatní rodiče považovali dobré známky za důležité zejména pro děti samotné, pro *posílení jejich sebevědomí* (n=7) a jako *motivační nástroj* k posílení jejich zájmu o učení (n=8).

Na zmíněné známky, které odráží výkon a úspěšnost dítěte, navazuje podkategorie vnímání neúspěchu rodičem. Polovina rodičů (n=28) zaujímá k neúspěchu svého dítěte smířlivý postoj, často vystižený slovy „*každému to nejde*“ (rodič osmiletého chlapce) nebo „*žádnej učenej z nebe nespadol*“ (rodič osmileté dívky). Je nutné upozornit, že i mezi těmito rodiči najdeme ty, pro které je úspěch důležitější a naplňuje jejich vlastní vzdělanostní aspirace, například pro rodiče sedmileté dívky, kteří popisují: „*Pokud by na to nemělo, nestresovali bychom ho svými cíli.*“ Stejně tak najdeme i rodiče, pro které úspěch není na prvním místě, jako pro rodiče sedmileté dívky, kteří jednoduše napsali: „*Pokud bude šťastné dítě, budeme šťastní i my.*“ Na druhou stranu je v našem vzorku čtvrtina rodičů (n=14), pro které by byl neúspěch svých dětí zklamáním. Příkladem je rodič osmiletého chlapce, který reaguje: „*Museli bychom se s tím smířit.*“ Pro jiné čtyři rodiče by neúspěch znamenal jejich vlastní *selhání podpory* v učení. Šest rodičů také popisuje nastartování *snahy pomoci dítěti* o to víc jako reakci na případný neúspěch.

Poslední podkategorie, kterou zařazujeme v souvislosti s hodnotami vzdělání v rodině, je motivování dítěte rodiči. Pětina rodičů (n=11) udává, že své dítě *nijak nemotivuje* z důvodu, že není třeba tak v danou chvíli činit. Nejčastěji zmiňovaným způsobem motivace je *odměna* (n=12) nebo *slovní pochvala* (n=13) a také *vzbuzování zájmu o učení* u dítěte (n=10), které odráží snahu rodiče mobilizovat vnitřní hlad dítěte po vědomostech. I v této kategorii se

setkáváme s *odkazem na budoucnost* (n=7), pomocí něhož se rodiče snaží vysvětlit dítěti, čeho může v životě dosáhnout, pokud se bude ve škole snažit.

SHRNUTÍ

V rámci celé kategorie HODNOTA VZDĚLÁNÍ nenacházíme výrazné rozdíly mezi přístupy rodičů chlapců ani dívek. Data, která využíváme, byla získaná z dotazníků v době, kdy děti byly žáky druhých tříd. Ve třetí třídě sice rodiče dětí obdrželi taktéž dotazník, avšak část, která se věnovala hodnotám rodičů spojených se vzděláním, již podruhé zařazena nebyla, neboť jsme očekávali, že se jedná o stabilní přesvědčení, která se minimálně do přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy měnit nebudou.

Další kategorií, které se věnujeme a kterou sytí opět odpovědi našich dětských participantů, je KOMUNIKACE O ŠKOLE, kam patří především komunikace o škole s rodičem. V našem vzorku nacházíme několik témat, které si vzájemně rodiče s dětmi o škole sdělují, a to známky a úkoly, průběh dne a různé zážitky nebo také problémy ve škole.

Nejčastější náplní komunikace jsou *známky*, které ve druhé třídě rodičům sděluje více jak polovina dětí (n=30) z našeho vzorku, a průběh dne, respektive sdělování, jak se dítě ve škole mělo, jak jeho den probíhal, co ve škole dělalo a tak podobně. O *průběhu dne* doma hovoří taktéž polovina dětí (n=27). Zatímco počet dětí, které se doma baví o svém průběhu dne, je shodný pro obě třídy, od třetí třídy narůstá počet dětí, které se doma dělí o to, jaké dostaly známky. Tento vzrůstající počet dětí (80 % ve třetí třídě oproti 55 % ve třídě druhé) může reflektovat narůstající význam potřeby úspěchu a prestiže, anebo může souviset s faktem, že se zvyšující se náročností učiva již dítě nedostává pouze samé jedničky, tím pádem se rodiče více zajímají o prospěch nebo samy děti mají potřebu svůj dobrý výkon (který už nemusí být samozřejmostí) rodičům prezentovat.

Další specifičností zkoumaného vzorku je, že zatímco *sdělování zážitků* spojených s nevšedními událostmi ve škole, výlety a podobně, se ve druhé třídě mezi dětmi téměř nevyskytuje (pouze u dvou dívek), ve třetí třídě o zážitcích hovoří více jak třetina dívek (n=11) a necelá třetina chlapců (n=9). Co se týče sdělování problémů ve škole, jedná se specificky o záležitost chlapců. Překvapivě se nejedná pouze o zmiňování jejich problémového chování, ale řadíme sem i chlapce, kteří si stěžují na hrubé chování svých vrstevníků.

Komunikace o škole se sourozencem je naopak zastoupená v poměrně málo případech, a to u 14 dětí ve druhé třídě, a později ve třetí třídě jen u 7 dětí, což je posun z 30 % na 15 % dětí v našem vzorku, které mají sourozence (n=46).

Pro posun mezi druhou a třetí třídou je příznačný také odklon od potřeby hrát si na školu. Zatímco ve druhé třídě najdeme ještě čtvrtinu dětí (n=14), co si doma rády hrají na školu, ve třetí třídě tento zájem zmiňuje pouze jedna dívka.

8.2 Motivace chodit do školy

Motivace v našem paradigmatickém modelu zastává ústřední jev, který je vytvářen výše zmíněnými podmínkami prostředí, ve kterém se dítě nachází. K umístění motivace do středu vztahu dítěte ke škole nás přivedly dotazy z rozhovorů, a to jak se děti ve škole cítí a díky čemu tomu tak je, dále například kvůli čemu do školy chodí rády nebo nerady.

Jako taková je motivace především procesem, který směřuje od vzniku potřeby přes formování cílů až po jejich dosažení nebo upuštění od nich.

V předchozí části jsme čtenáře seznámili s charakteristikami prostředí, ve kterých se dítě nachází, a které se podílí na vytváření jeho vnitřních potřeb. Příslušné potřeby jsou jádrem jednotlivých motivací, které u dětí identifikujeme. Jsou jimi potřeby poznávání, sociální a výkonové. V části, která bude následovat, popisujeme kontext jako část paradigmatického modelu, jenž souvisí s konkrétními motivy, které uvádějí příslušné potřeby do pohybu.



Schéma č. 3: Rozdělení typů motivací

Vraťme se však nejdříve k tomu, jak ve výpovědích dětí rozeznáme jednotlivé potřeby a s nimi spojené i druhy motivace.

Potřeby poznávání jsou jediné, které neodvozujeme z předchozích zmíněných kvalit prostředí, ve kterém se dítě nachází, a dáváme je do souvislosti pouze s vnitřním zájmem dětí. Potřeby poznávání jsou vázané na poznávací činnost a jsou uspokojovány již v průběhu této činnosti. Touto činností je učení. Na základě tohoto vymezení vyčleňujeme kategorii MOTIVACE SPOJENÁ S UČENÍM. V našem vzorku (n=55) se vyskytuje u 17 dětí ve druhé třídě, konkrétně u devíti dívek a osmi chlapců. Ve třetí třídě je tato motivace zastoupená již u 29 dětí. Zatímco chlapců motivovaných učit se zůstává podobný počet (n=10) a u poloviny z nich se jedná o stejné chlapce, kteří tuto motivaci zmiňovali již ve druhé třídě, u dívek motivace spojená s učením značně narůstá (n=19).

Potřeby sociální jsou již utvářené kontextem, ve kterém se dítě nachází, a motivují činnosti směřované vůči ostatním jedincům, kteří se také nacházejí v daném prostředí. Ve škole se jedná o kamarády a autoritu paní učitelky. Skrze ně dítě uspokojuje sociální potřeby pozitivních vztahů. Kategorie, kterou zde odvozujeme, je MOTIVACE SPOJENÁ S ROZVÍJENÍM VZTAHŮ. Ve druhé třídě tuto motivaci nacházíme u necelých dvou třetin všech dětí ze vzorku, to je v 36 případech, z toho u patnácti chlapců a dvacet jedna dívek. Ve třetí třídě se celkový počet dětí, které jsou motivované chodit do školy zejména na základě potřeby rozvíjení pozitivních vztahů, výrazně nemění. Z 39 případů, které tvoří devatenáct chlapců a dvacet dívek, je významný pouze nárůst počtu chlapců. Můžeme tedy usuzovat, že zatímco u dívek zůstává tento druh motivace stejně častý, sociálně motivovaných chlapců ve vyšším ročníku přibývá.

Jako poslední, avšak ne méně zastoupené, nacházíme potřeby výkonové. Ty dítě primárně přebírá do svého motivačního systému ze své rodiny, zejména z prostřednictvím hodnot a očekávání svých rodičů. Jak jsme popisovali v předchozí části, výkon a dosahování úspěchu je rodiči jedním z nejčastěji skloňovaných témat, neboť úspěšnost ve škole předznamenává z jejich pohledu i úspěch v životě. Výkonové potřeby však vyvstávají i s dětmi samotných v souvislosti s jejich pohybem ve školním prostředí, kde je dobrý výkon brán jako nástroj pro porovnání se mezi dětmi navzájem, a tedy i jako způsob získávání prestiže. Do kategorie MOTIVACE SPOJENÁ S VÝKONEM proto můžeme řadit nejvíce motivů, které děti uváděly ve vztahu k učení a ke škole. Alespoň jeden z výkonových motivů zmiňuje ve druhé třídě 45 dětí (81 % ze všech dětí ve vzorku), mezi kterými je

22 dívek a 23 chlapců. Srovnáme-li tyto počty se třídou třetí, zjistíme, že ve výkonové motivaci dochází ke značnému propadu. Celkový počet dětí, u kterých je zastoupená výkonová motivace, se ve třetí třídě o polovinu snižuje, a to ze 45 případů na pouhých 25, které tvoří patnáct dívek a deset chlapců.

8.3 Motivy dětí chodit do školy

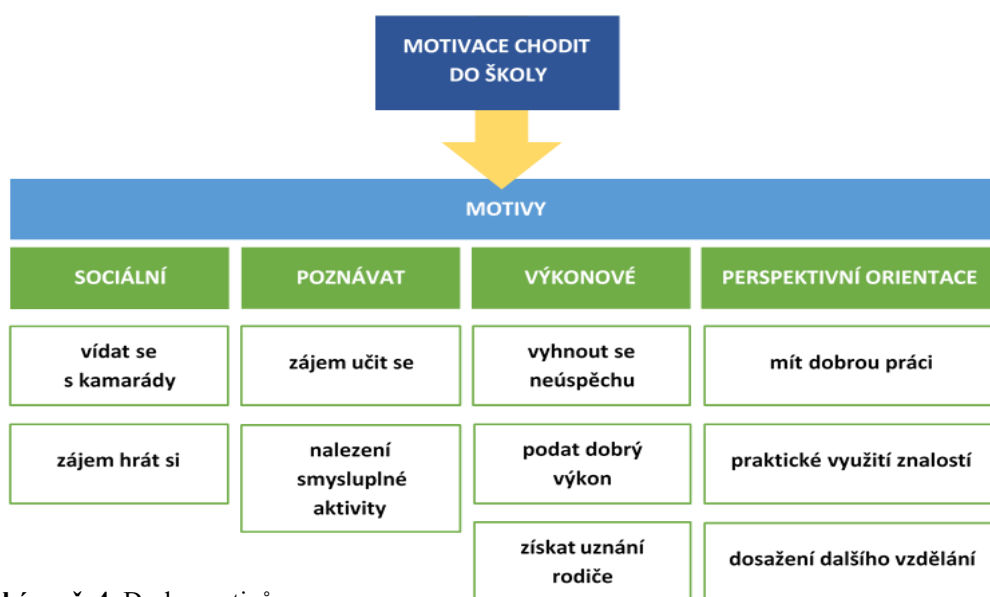


Schéma č. 4: Druhy motivů

Vlastní motivy, které děti zmiňují v souvislosti s chozením do školy, zastávají v paradigmatickém modelu funkci kontextu. Jednotlivé motivy nám na tomto místě pomáhají popsat do detailu souhrnný jev motivace chodit do školy.

Shodně s naznanými druhy motivace popsanými výše nacházíme tři velké skupiny motivů, jež odpovídají kategoriím SOCIÁLNÍ MOTIVY, VÝKONOVÉ MOTIVY a MOTIVY POZNÁVAT. Jak si bude moci čtenář všimnout později, některé z konkrétních motivů lze řadit do více jak jedné skupiny motivů. Je tomu tak z důvodu, že se při pojmenování motivů snažíme držet původních výpovědí dětí, které by další abstrakcí (tak aby odpovídaly teoretickým konstruktům) mohly ztratit původní výpovědní hodnotu. Proto na tomto místě zařazujeme ještě kategorii čtvrtou, která odráží MOTIVY

PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE, z nichž je patrné zaměření motivace na dosažení dlouhodobých výkonových cílů.

První skupinou motivů, kterým se budeme věnovat, spadá do kategorie SOCIÁLNÍ MOTIVY. Tuto kategorii tvoří na úrovni podkategorie motiv vídat se s kamarády, ke které se váže ještě podkategorie zájem hrát si.

Vídání se s kamarády je explicitním vyjádřením potřeby pozitivních sociálních vztahů. Motiv vídat se s kamarády nalézáme dohromady u 15 dívek a 10 chlapců (odpovídá 45 % případů v našem vzorku) ve druhé třídě. Tento motiv lze vidět například v odpovědi dívky (7 let): „*Těším se vždycky na svoje kamarádky, protože já nikdy nesmím být před domem bez dozoru, protože já můžu být jenom na dvorku a nesmím chodit tam, kam můžou chodit moje kámošky. Tak jsem ráda, když se s nima můžu (ve škole) sejít.*“ Ve třetí třídě je již motiv vídání se s kamarády ve škole méně zastoupený, přičemž klesá počet dívek (n=10), zatímco počet chlapců (n=10) je stejný.

K uspokojení potřeby pozitivních vztahů prostřednictvím kontaktu s kamarády však nedochází čistě setkáním se ve škole, ale především skrze společnou hru, což můžeme ilustrovat na příkladu dívky (7 let), která vysvětluje, proč chodí do školy: „... *kvůli tomu, že tady mám tu kamarádku a hrajem si tady s hračkama, vždycky když máme přestávky, nebo si s ní povídám.*“ Proto tedy mezi sociální motivy zahrnujeme i podkategorii zájem hrát si, který se uskutečňuje jak zmíněným hraním o přestávkách, tak hraním ve družině. V našem vzorku nacházíme třetinu (n=19) dětí s tímto zájmem, a to 11 dívek a 9 chlapců. Shodně s předchozím motivem se ve třetí třídě vyskytuje již méně i zájem o hraní, a to jak u dívek (n=6), tak i chlapců (n=5).

Druhou skupinu tvoří MOTIVY POZNÁVAT, kam spadá především podkategorie zájem o učení. Ve druhé třídě nacházíme zájem o učení u poloviny chlapců (n=15) a dívek (n=15). Typická odpověď těchto dětí, proč chtějí chodit do školy, byla: „*protože se chci naučit všechny věci a chci se naučit třeba násobení, počítání a třeba ještě psaní*“ (dívka, 8 let). Ve třetí třídě se jedná o menší počet chlapců (n=11), z něž polovina jsou ti samí chlapci, kteří zájem o učení zmiňovali již ve druhé třídě. U dívek ve třetí třídě naopak zájem o učení lehce narůstá (n=19) s tím, že pouze dvě dívky si tento zájem od druhé třídy neudržely. Pro obě tyto dívky je příznačné, že vnímají třetí třídu jako mnohem náročnější, přičemž zmiňují i zhoršení svého prospěchu.

Poté se v našem vzorku (55 dětí) objevuje ještě několik dětí, jejichž postoj může odrážet jak sociální motivy, tak motivy poznávat. Tyto děti řadíme do podkategorie motiv nalezení smysluplné aktivity. Nejobecněji na otázku, proč chodí do školy, odpovídá dívka (9 let): „*Chodím ráda do školy, protože bych jinak nevěděla co dělat.*“ Jiné děti svoji odpověď více specifikují uvedením, že je nebaví být doma, protože si tam nemají s kým hrát, nebo že se během času stráveného ve škole mohou alespoň něco zajímavého dozvědět. Ve druhé třídě tento postoj zaujímá 5 dětí, konkrétně čtyři chlapci a jedna dívka, ve třetí třídě celkem 8 dětí, z toho pět chlapců a tři dívky.

Třetí kategorie VÝKONOVÉ MOTIVY je svým rozsahem nejbohatší skupinou motivů a má dva protilehlé póly. Na jedné straně se nachází motivy spojené s vyhnutím se neúspěchu, na straně druhé motivy spojené se snahou dosáhnout úspěchu.

Motiv vyhnout se neúspěchu děti zmiňovaly nejčastěji v podobě motivů nebýt hloupý. Pouze tři děti ve druhé třídě předjímaly konkrétní neúspěch, například dívka (7 let): „... *abych nic nepropásla, třeba nějaký učení nový, abych to potom zase nezapomněla.*“ Motiv vyhnout se neúspěchu tedy nacházíme dohromady u 15 dětí ve druhé třídě (27 % dětí z celého vzorku) a 5 dětí ve třetí třídě (9 % dětí z celého vzorku).

Druhý pól tvoří několik motivů vedoucích k dosažení úspěchu, které tvoří jednotlivé podkategorie. Nejvíce zastoupený je motiv být chytrý, který zmiňuje 9 dívek a 13 chlapců ve druhé třídě a 6 dívek a 2 chlapci ve třetí třídě.

Podobně zastoupený je motiv podat dobrý výkon. Do této podkategorie řadíme děti, které mají ambice mít dobrý prospěch nebo sbírat plusové body a odměny v rámci soutěží, které pro ně v hodinách připravuje učitel. Celkem se tento motiv vyskytuje u 11 dětí ve druhé třídě (dívků n=6, chlapci n=5) a 9 dětí ve třetí třídě (dívků n=6, chlapci n=4).

Pro další podkategorii je příznačné, že částečně patří také pod motivaci sociální. Motiv získat uznání rodiče totiž obsahuje jak potřebu uspokojení pozitivních vztahů, tak potřebu výkonu, neboť výkon je právě prostředkem dosahování pozitivního hodnocení a přijetí autoritou.

Ve druhé třídě tento motiv zmiňuje 13 dětí, mezi kterými je 7 chlapců a 6 dívek. I přesto, že je u obou pohlaví zřetelné přání rodiče, které se promítá do podoby motivu, je možné si všimnout jistého rozdílu. V případě dívek je přání rodiče zvnitřněno a stává se pro ně

samotné významným cílem – pro dívku (7 let) jsou dobré známky důležité i z důvodu „... aby měla mamka nebo tatka radost.“ V případě chlapců však hodnota dobrého výkonu zůstává motivem vnějším – „Chtěl bych jedničky s hvězdičkou, abych měl doma pohodu.“ (chlapec, 7 let). O rok později se tento motiv objevuje pouze u 6 dětí a jedná se pouze o dívky. Přesto, že se jedná o stejný počet dívek jako ve druhé třídě, pouze 2 dívky z toho počtu zmiňují motiv shodně v obou ročnících.

Poslední kategorií, kterou nacházíme, jsou MOTIVY PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE. Jedná se o kategorii seskupující ty motivy, které nejvíce reflektují hodnotové založení rodiny a rodičů dětí. Velmi výstižným příkladem je odpověď dívky (9 let), proč je pro ni škola důležitá: „Podle mě je to důležitý, abychom měli aspoň to základní vzdělání kvůli tomu, že když pak člověk nemá vzdělání, nemůže vydělávat dost peněz a takhle se mu může i celý život zhroutit.“ Jistě nám čtenář dá za pravdu, že děti nemající zkušenost s „dospěláckými“ záležitostmi by stěží byly samy od sebe poháněny motivy, jakými je například získání dobré práce. Přesto tento motiv mít dobrou práci, jakož i dostávat dobré finanční ohodnocení, je jednou z podkategorií a již ve druhé třídě jej nacházíme u 10 dětí, o ročník později u 11 dětí. Dále celkem u 7 dětí následuje v obou třídách motiv praktického využití znalostí, a díky vlivu sourozenců se také u 3 dětí ve třetí třídě zvnitřňuje motiv dosažení dalšího vzdělání. Na pohled se může zdát, že tato kategorie není v porovnání s těmi ostatními významná. Sečteme-li však všechny případy, u kterých se objevuje alespoň jeden z uvedených motivů, zjistíme, že motivy perspektivní orientace lze nalézt u 50 % dětí z celého vzorku.

8.3.1 Shrnutí

Pro porozumění kontextu motivace je důležité její rozdělení na jednotlivé motivy. V našem vzorku nacházíme zastoupené 3 základní skupiny motivů, a to SOCIÁLNÍ MOTIVY, MOTIVY POZNÁVAT a MOTIVY VÝKONOVÉ. Pro lepší členění zařazujeme ještě jednu kategorii, která odráží výkonové MOTIVY PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE. Konkrétně se do těchto motivů promítají hodnoty rodinného prostředí. Motivы spojené s perspektivní orientací reflektují dlouhodobou motivaci dítěte tím, že cíl motivace (například získání dobrého zaměstnání) promítají do vzdálené budoucnosti, z čehož

vyplývá, že chození do školy je nepostradatelnou a nezastupitelnou podmínkou pro dosažení tohoto cíle. Napříč druhou a třetí třídou nalézáme tyto motivy u poloviny ze všech dětí.

V případě VÝKONOVÝCH MOTIVŮ nalézáme zastoupení dvou skupin motivů, a to motivů vyhnout se neúspěchu a motivů dosáhnout úspěchu. Zatímco motiv podat dobrý výkon je co do počtu výskytů mezi druhou a třetí třídou poměrně stabilní, nacházíme ve třetí třídě pokles zastoupení motivů vyhnout se neúspěchu, stejně jako motivů být chytrý a motivů získat uznání rodiče. Poslední motiv spojený se snahou získat uznání rodiče se přitom vytrácí pouze u vzorku chlapců, zatímco u dívek zůstává zastoupený ve stejném počtu.

MOTIVY POZNÁVAT zastupuje jeden hlavní motiv, který je formován vnitřním zájmem o učení. Mezi druhou a třetí třídou tento zájem narůstá u skupiny dívek (z 15 na 19 dívek) a klesá ve skupině chlapců (z 15 na 11 chlapců).

Zbývá nám ještě shrnout skupinu SOCIÁLNÍCH MOTIVŮ, které ve třetí třídě nabývají také spíše klesajícího charakteru, a to jak v případě motivů vídat se s kamarády, který je nejprve zastoupený v 45 % všech případů a ve třetí třídě již zahrnuje jen 36 % dětí (což je způsobeno menším výskytem u skupiny dívek), tak v případě zájmu hrát si, který figuruje jako specifický zprostředkovatel uspokojení sociálních potřeb. Výskyt tohoto zájmu klesá od druhé třídy z třetiny dětí (36 %) na pětinu (20 %), a to shodně u chlapců i dívek.

8.4 Faktory ovlivňující motivaci a vztah žáka ke škole

Tato část, kde popisujeme jednotlivé faktory, které průběžně ovlivňují motivaci a vztah dětí ke škole, zaujímá v paradigmatickém modelu pozici intervenujících podmínek. Soubor podmínek, který nacházíme, je typický svým proměnlivým charakterem. Tím myslíme, že v daném čase může ovlivňovat jev, ale také nemusí, a že často záleží na souhře i s ostatními vlivy a podmínkami – v našem případě podmínkami rodinného a školního prostředí. V následujících odstavcích budeme popisovat právě jednotlivé měnící se faktory, které řadíme do stejnojmenných kategorií.

Kategorie ROZVRH DNE v sobě zahrnuje několik charakteristik, ze kterých vytváříme odpovídající podkategorie, a jsou jimi brzké vstávání, délka vyučování a skladba předmětů.

Brzké vstávání je podkategorií, která reflektuje potíže dětí se vstáváním. Ty udává více jak třetina dětí (n=21) ve druhé třídě a následně ve třetí třídě už polovina dětí (n=28) – v obou třídách shodný počet chlapců a dívek. Brzké vstávání přispívá k větší únavě dětí na začátku školního dne. Dívka (9 let) ve třetí třídě popisuje: „*Někdy paní učitelka po ránu vidí, že jsem taková unavená. Ale potom už ne, dávám jinak pozor, a ostatní děti tady třeba spějí při škole.*“ Celkově také vstávání negativně ovlivňuje těšení se do školy, zejména pokud se jedná o přechod z víkendového režimu, kdy je dítě zvyklé spát déle, na režim školních (pracovních) dnů.

Druhou podkategorií je délka vyučování. Zatímco ve druhé třídě se žáci učí nejvíce pět vyučovacích hodin za den, ve třetí třídě přibývá i šesté vyučovací hodiny. Delší vyučování jde u dětí ruku v ruce s vnímanou náročností studia. Ve druhé třídě nacházíme pouze 2 chlapce, kteří se zmiňují o dlouhém vyučování. Od třetí třídy si na něj však stěžuje mnohem víc dětí, a to 6 chlapců a 5 dívek.

Jako poslední do této kategorie řadíme podkategorii skladba předmětů. Děti se v souvislosti se svým rozvrhem často zmiňovaly o jednotlivých předmětech – o některých, které mají rády, a některých, které naopak rády nemají. O tom, jak si u dětí stojí jednotlivé předměty, podává zprávu následující přehledová tabulka.

OBLÍBENÝ PŘEDMĚT	n=55 dětí		NEOBLÍBENÝ PŘEDMĚT	n=55 dětí	
	ČETNOST 2. TŘÍDA	ČETNOST 3. TŘÍDA		ČETNOST 2. TŘÍDA	ČETNOST 3. TŘÍDA
Matematika	34	25	Český jazyk	15	12
Tělesná výchova	28	34	Matematika	13	4
Výtvarná výchova	19	16	Anglický jazyk	6	5
Český jazyk	14	9	Prvouka	5	9
Hudební výchova	13	5	Psaní	5	4
Psaní	10	1	Hudební výchova	3	6
Prvouka	7	13	Čtení	3	3
Čtení	5	6	Výtvarná výchova	2	3
Plavání	4	8			
Anglický jazyk	4	7			

Tabulka č. 1: Oblíbené a neoblíbené předměty podle počtu dětí

Dle výše uvedených počtů dětí, které zmiňují oblíbenost či neoblíbenost daného předmětu, lze vidět, že nejoblíbenějším předmětem pro děti z druhé třídy je matematika. Tuto skutečnost dokládá i snižující se počet dětí, které matematiku považují za neoblíbený předmět. Nicméně ve třetí třídě přebírá pomyslnou první příčku v oblíbenosti tělesná výchova. Český jazyk, nejspíše kvůli své náročnosti (viz dále), zaujímá pozici méně oblíbených předmětů. Záměrně neslučujeme předměty psaní, čtení a český jazyk dohromady, neboť i děti samy tyto předměty vnímají spíše odděleně, a zatímco je například čtení může bavit, český jazyk, kde se probírá především pravopis, tolik oblíbený nemusí mít. Na závěr nacházíme i malý počet dětí, které nadšeně prohlašují, že mají ve škole rády všechny předměty. Jedná se o 3 děti ve druhé třídě a 2 děti ve třídě třetí.

Další kategorií, kterou zařazujeme mezi faktory ovlivňující motivaci a vztah dětí ke škole, je dětmi vnímaná NÁROČNOST UČENÍ. Vnímanou náročnost rozdělujeme opět podle jednotlivých předmětů nebo učebních aktivit. Nejvíce dětí zmiňuje, že je pro ně náročné učení jako takové. Ve druhé třídě jsou to 4 děti a ve třetí třídě už je to 22 dětí z celkových 55. Například chlapec (8 let), když byl dotázán, jak se má ve třetí třídě, odpověděl: „*Je to těžší o hodně! Je to těžší tím, že se učíme něco nového, co ještě neznám, a že se mi to dělá hůř.*“

Vnímaná náročnost se zvyšuje i v předmětu matematiky, u které ji nejprve ve druhé třídě popisuje 10 dětí, a to o polovinu více dívek ($n=7$) než chlapců ($n=3$), a později ve třetí třídě 15 dětí, opět více dívek ($n=12$) než chlapců ($n=3$). Počet dětí, které zmiňují vnímanou náročnost českého jazyka, se také zvyšuje ve třetí třídě, a to z 2 chlapců na dohromady 20 dětí (10 dívek a 10 chlapců). Ve třetí třídě začíná nově pětina dětí ($n=10$) vnímat náročnost prvouky, stejně jako nově 7 dětí vnímá ve třetí třídě jako náročnou prvouku. Několik dětí se při popisu třetí třídy odvolává i na zvyšující nároky – 5 dětí popisovalo, že mají ve třetí třídě těžké testy a 7 dětí popisovalo, že dostávají ve třetí třídě víc úkolů.

S náročností učení se neoddělitelně pojí další kategorie, a to VNÍMANÁ ÚSPĚŠNOST neboli zdatnost dítěte, kterou rozdělujeme do podkategorií vysoká vnímaná zdatnost a nízká vnímaná zdatnost. Pochopitelně i u úspěšnosti děti rozlišují mezi jednotlivými předměty, které pro ně jsou, nebo nejsou problémem zvládat.

Nejprve však uvedme skupinu dětí, které popisují svojí zdatnost v učení obecně. Patří do ní ty děti, které obecně odpovídaly na dotaz, jak se jim ve škole daří, jako třeba chlapec

(9 let): „*Jde mi to docela dobře, že někdy třeba dělám chyby, že zapomenu někde písmeno, ale jinak to je dobrý!*“ Vysokou vnímanou zdatnost v učení, jako v případě citovaného chlapce, nalézáme u 14 dívek a 11 chlapců (dohromady u 45 % dětí ze vzorku) ve druhé třídě a u 13 dívek a 15 chlapců (celkem v 50 % případů) o rok později. Případů, u kterých zaznamenáváme nízkou vnímanou zdatnost v učení, již nacházíme méně. Konkrétně ve druhé třídě se jedná o 3 dívky a 5 chlapců a ve třetí třídě o 4 dívky a 4 chlapce, což je v porovnání s vnímanou vysokou zdatností pouhých 14 % všech případů.

Zdatnost v konkrétních předmětech uvádíme dále pouze pro matematiku a český jazyk, které jsou v souvislosti se zdatností nejčastěji zmiňované. Ostatní předměty, jako je prvouka, angličtina, tělesná výchova a další, jsou zmiňované pouze v malém počtu případů a obecně o nich platí, že vysokou i nízkou zdatnost v nich děti zmiňují především až ve třetí třídě.

Nejvíce dětí vnímá svoji zdatnost v matematice. Při porovnání jednotlivých ročníků přitom nacházíme podobný počet chlapců, kteří si připadají v matematice šikovni (n=16 pro druhou třídu a n=15 pro třetí třídu), a vzrůstající počet dívek, které v matematice popisují vlastní zdatnost (n=9 ve druhé třídě, n=18 ve třetí třídě). Důkaz pro zvyšující se dívčí sebevědomí v matematice přináší i o polovinu menší počet dívek mezi druhou a třetí třídou (z 20 % na 9 %), které se popisují jako v matematice jako málo zdatné. U chlapců lze zaznamenat opačnou tendenci, tedy počet chlapců, kteří se vnímají jako málo zdatní v matematice, vzrůstá ze 4 ve druhé třídě na 8 chlapců ve třetí třídě.

Český jazyk je naopak předmětem, ve kterém se nejvíce dětí vnímá neúspěšnými. Vlastní nízkou zdatnost v češtině popisuje ve druhé třídě 11 chlapců a 6 dívek. O rok později nízkou zdatnost udává už vyšší počet dětí, a to 15 chlapců a 13 dívek. I přesto, že se zvyšujícím se ročníkem můžeme nalézt více dětí, které se pokládají v českém jazyku za neúspěšné, objevuje se i více dětí, které se naopak chlubí vysokou zdatností v českém jazyku. Ve druhé třídě tuto vysokou zdatnost udává 6 chlapců a 4 dívky a ve třetí třídě o polovinu více chlapců (n=13) i dívek (n=11).

Jako předposlední zařazujeme mezi intervenující podmínky kategorii PROBLÉMOVÉ VZTAHY. S těmi jsme se setkali už jako s podkategorií na místě příčinných podmínek, kde figurovaly jako vlastnost a charakteristický znak školního prostředí. Zde, jako intervenující podmínka, ovlivňují problémové vztahy strategie jednání, které budeme popisovat v další

části a které odráží, jak se děti do školy těší nebo netěší. Teoreticky by bylo možné dát problémové vztahy na tomto místě do souvislosti s šikanou. Termín šikana však záměrně nepoužíváme, neboť ani samy děti jej doslovně nepoužívají v popisu vztahů ve třídě, a to i přesto, že na známky ostrakizace, která je prvním stadiem šikany, by bylo možné usuzovat. Každopádně tak nečiníme i z důvodu, že se musíme spoléhat, co se znaků šikany týče, na chudé výpovědi dětí.

Problémové vztahy vypadají například slovy chlapce (9 let) takto: „*No většinou se ve třídě hodně pereme. On se většinou jeden kluk naštvě a pak se začne s někým prát. On většinou ... třeba řekl, že výr vyje, a celá třída se mu začla smát a on pak šel do nějakých kluků a házel po nich tužky.*“ Nejedná se přitom pouze o jednoho strůjce problémů v kolektivu. Některé děti obecně popisují, že jejich třída patří mezi zlobivé třídy. Zatímco ve druhé třídě takto reflektují vztahy v kolektivu pouze 2 děti, od třetí třídy začínají být děti k problémovým vztahům více pozorné. Přitom z těchto 21 dětí, které hovoří o problémech ve třídě, je 47 % z nich spojuje s neoblíbeným problémovým spolužákem, kterého mají v kolektivu.

Poslední kategorií intervenujících podmínek nazýváme ZMĚNA UČITELKY. Na všech školách a ve všech třídách, se kterými jsme spolupracovali, se setkáváme minimálně jedenkrát se změnou třídních učitelek během prvních třech ročníků. V některých případech se jedná o změnu systémovou, kdy je nastaveno, že po první nebo druhé třídě přebírá třídu nová paní učitelka nebo pan učitel, se kterým žáci pokračují do vyšších ročníků, jiné případy svědčí o změně nahodilé, kdy učitelka například odchází na mateřskou dovolenou. Děti na tuto změnu mohou reagovat různým způsobem a roli hraje, jak novou učitelku osobnostně srovnávají se svou předchozí učitelkou.

Z první do druhé třídy se změna učitelky týká 4 tříd a dohromady 23 dětí. Hodnocení změny učitelky nacházíme u 11 dětí, přičemž ve všech případech se jedná o negativní hodnocení. Dívka (7 let) třeba vzpomíná: „*Tak kdybysme ještě v druhý třídě měli paní učitelku z první, tak by to bylo dobrý. Ona byla taková, že třeba nás nenapomínala, ale byla hodná.*“

Z druhé do třetí třídy potkala změna učitelky další 3 třídy, což odpovídá celkem 22 dětem ze vzorku. Tentokrát na hodnocení změny narážíme ve více jak polovině případů (n=15). S kladnými pocity přistupuje ke změně 10 dětí a s negativními pocity 5 dětí. Nejvíce děti ve

třetí třídě negativně hodnotí zvýšení požadavků nových učitelek, konkrétně přísnější známkování a větší množství domácích úkolů. Ve druhé třídě hodnotí negativně spíše to, pokud k nim učitelka nemá přívětivý postoj.

8.4.1 Shrnutí

V této části paradigmatického modelu se setkáváme s několika různými faktory, které mohou různým způsobem ovlivnit motivaci a vztah dětí ke škole. Těmito faktory jsou ROZVRH DNE, NÁROČNOST UČENÍ, VNÍMANÁ ÚSPĚŠNOST, PROBLÉMOVÉ VZTAHY V KOLEKTIVU a ZMĚNA UČITELKY.

ROZVRH DNE odráží dva důležité faktory. Těmi jsou brzký začátek školy ve spojitosti s délkou vyučování, jež mají dopad na únavu dětí během vyučování, a skladba předmětů, kterou myslíme zastoupení oblíbených a neoblíbených předmětů v rozvrhu. Počet dětí, které negativně vnímají brzké vstávání, narůstá především ve třetí třídě, což souvisí s nárůstem počtu vyučovacích hodin za den a tím i délky dne stráveného ve škole. Co se týče vyučovacích předmětů, mezi dětmi v oblibě vede jednoznačně matematika a tělesná výchova, jakožto předměty, ve kterých děti pocítují vyšší vlastní zdatnost, což opačně platí pro český jazyk, ve kterém se děti vnímají méně zdatné. Obliba předmětů je tedy v komplementárním vztahu k vnímané osobní zdatnosti. Potvrzuje to i skutečnost, že pokud začne být dítě v nějakém předmětu méně úspěšné, přesune tento předmět v pomyslném žebříčku oblíbenosti na nižší příčku.

VNÍMANÁ ÚSPĚŠNOST slouží k vlastnímu posouzení dětí, jak se jim daří v jednotlivých předmětech. S věkem zaznamenáváme vzrůstající počet dívek, které reflektují svojí vlastní vysokou zdatnost v matematice, a vzrůstající počet chlapců, kteří se zmiňují o své nízké zdatnosti v matematice. V českém jazyce se mezi druhou a třetí třídou zvyšuje jak počet dětí, které v něm vnímají svou vysokou zdatnost, tak dětí, které se v češtině popisují jako méně zdatné.

NÁROČNOST UČENÍ se z pohledu dětí mezi druhou a třetí třídou významně zvyšuje, konkrétně o 33 procent, přičemž se zvyšuje shodně ve všech zmíněných předmětech. Děti také ve třetí třídě zdůrazňují častější a náročnější testy a více domácích úkolů, se kterými se musí potýkat.

Od třetí třídy si děti začínají být také více vědomy PROBLÉMOVÝCH VZTAHŮ ve třídě, které jsou v téměř polovině případů spojované s problémovým chováním některého ze spolužáků.

ZMĚNU UČITELKY vnímají všechny děti ve druhé třídě negativně, a to zejména proto, že nová učitelka dostatečně neodráží přívětivou atmosféru, na jakou byly zvyklé z první třídy. Ve druhé třídě negativně hodnotí změnu už pouze 5 dětí z 15, a to v souvislosti s většími požadavky, které na ně nová učitelka má.

Konkrétní dopad jednotlivých vlivů nabízíme v následující části, ve které shrnujeme, jak se děti do školy těší a z jakého důvodu.

8.5 Postoj ke škole

Postoj ke škole představuje především reakci na uspokojení potřeb jakožto finálního kroku motivačního procesu. Operacionalizovaným postojem je v případě dětí těšení či v opačném případě netěšení se do školy, což reflektuje část paradigmatického modelu, která se označuje jako strategie jednání nebo interakce. Postoj tím pádem reaguje na daný jev (motivaci), přičemž se odvíjí i od dalších podmínek a vlivů, které na něj působí.

V následujících odstavcích tedy čtenáře seznamujeme s chováním, které je důsledkem působení jednotlivých motivů a vlivů. U všech dětí nacházíme působení minimálně jednoho motivu, ve většině případů však u každého dítěte nacházíme více motivů, a tím pádem i více (různých) postojů. Jelikož jsme se v rozhovorech ptali jak na to, na co se děti těší, tak i na co se ve škole netěší, setkáváme se s výskytem jak pozitivních, tak negativních postojů u každého dítěte.

8.5.1 Těšení se do školy

Již jsme v části o motivech uvedli, že děti chodí do školy z důvodu, aby se mohly vídat se svými kamarády. Fakt, že potřeba pozitivních vztahů je prostřednictvím školy uspokojována, se promítá do celkového pozitivního postoje dětí ke škole, v němž si děti

uvědomují pro sebe důležitost školy³. Chlapec (7 let) vysvětluje: „*Kdybych nechodil do školy, tak bych byl nudnej, neměl bych s kým hrát, neměl bych kamarády, nic bych neuměl.*“ Ve druhé třídě se tento postoj shodně objevuje u 45 % dětí v našem souboru, ve třetí třídě jej dokonce zastává 65 % dětí.

Další složkou pozitivního postoje ke škole je dobrý vztah s třídní učitelkou, zjevný například z výpovědí: „*Vždycky se těším nejvíc na školu, protože my máme hodnou paní učitelku.*“, (8 let) nebo „*Libí se mi, že je na nás paní učitelka hodná.*“ (dívka, 8 let) Ve druhé třídě je patrné spojení hodné učitelky s pozitivním postojem u 22 % dětí (n=12). Ve třetí třídě tato tendence lehce roste a objevuje se u 34 % dětí (n=19). Potřeba pozitivního vztahu s učitelkou je rozšířena především mezi dívkami. U chlapců se vyskytuje pouze v minimu případů.

Další pozitivní postoj prezentuje výkonovou motivaci ovlivněnou denním rozvrhem a vnímanou úspěšností. Uveďme si jej na slovech chlapce (9 let): „*Těším se na čtvrtek a na pátek, když máme jenom 4 hodiny. To máme zrovna dvě hodiny výtvarku ve čtvrtek a v pátek máme jednu hodinu tělocvik.*“ U dalších dětí najdeme zmíněné i další předměty (matematiku, angličtinu, výtvarnou výchovu a jiné), které korespondují s předměty, ve kterých se cítí nejvíce zdatné a úspěšné. Ve druhé třídě nacházíme tento postoj více zastoupený u chlapců (n=11) než u dívek (n=6). Od třídy třetí zaznamenáváme nárůst počtu chlapců (n=17), jejichž pozitivní postoj ke škole je spoluvytvářen oblíbenými předměty, zatímco počet případů dívek je téměř stejný (n=7).



Schéma č. 5: Vývoj pozitivního postoje ke škole

³ Pro rozlišení motivu a postoje nám poslouží jednoduché srovnání – sociální motiv je vyjádřen například ve větě „*chodím do školy, abych tam viděl svoje kamarády*“ a reflektuje určitý záměr, kdežto postoj je především hodnotícího charakteru, například „*škola je fajn, protože si tam můžu povídat s kamarády*“.

Zájem o učení jsme zmiňovali jako jeden z motivů, kvůli kterému děti chodí do školy. Na tomto místě ho lze dát do souvislosti ještě s charakteristikou pozitivní atmosféry ve třídě, kterou jsme nazvali zábavné učení, a byla zmíněna v souvislosti s prostředím školy. Na základě kombinace těchto dvou podkategorií vyvstává pozitivní postoj ke škole. Dívka (7 let) popisuje:

„No mně se ve škole líbí, protože hrajem hry furt a máme docela lehký domácí úkoly. Když máme věci hotový a nemáme nic na práci, tak si děláme v matematice vzadu příklady. Prostě mě to tam baví a co nechápe, si vysvětlujem vzadu na koberci. A když to chápeme, tak jdeme do lavice, tam si to něco zahrajem z toho, co jsme dělali na koberci. A prostě mě to baví.“

Takto formulovaný postoj vyjadřuje ve druhé třídě 7 dětí. O rok později, ve třetí třídě, se tento postoj také rozšiřuje, a to mezi 13 dětí. Tato čísla jsme porovnali s těmi, která získáváme od dětí, které odpověděly na otázku „*Jak se těšíš do školy?*“ přímo způsobem vyjadřujícím jejich zájem o učení, jako například dívka (8 let): „*Těším se, že se dovím další nějaký ty zajímavý věci.*“ V tomto případě se jedná o 3 děti ve druhé třídě a 7 dětí ve třetí třídě.

Pokud bychom se při analyzování pozitivního postoje, který vychází ze zájmu o učení, omezili pouze na jeho explicitní vyjádření, našli bychom mnohem menší procento případů, kterých se tento postoj týká. Neznamená to však, že ona větší skupina dětí si tento postoj neuvědomuje. Narážíme pouze na bariéru danou stupněm vývoje kognitivních schopností, kvůli které děti nemusí rozeznat podstatu kladené otázky, anebo která způsobuje, že děti komunikují své postoje nepřímým způsobem. Když tedy sečteme obě skupiny dětí a odstraníme duplicitu, vychází nám pozitivní postoj formovaný zájmem o učení u 9 (16 %) dětí ve druhé třídě a 13 (27 %) dětí ve třetí třídě.

8.5.2 Netěšení se do školy

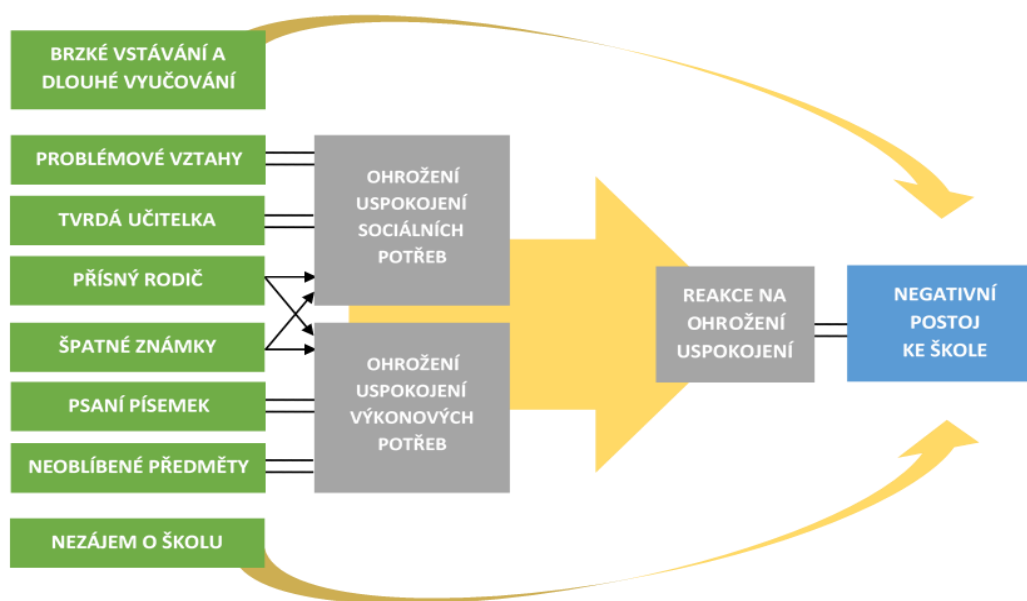


Schéma č. 6: Vývoj negativního postoje ke škole

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, brzké vstávání do školy negativně ovlivňuje těšení se dětí do školy. Ze zmiňovaného počtu dětí ($n=21$), které mají potíže s ranním vstáváním, u 100 % z nich ve druhé třídě jsou tyto potíže příčinou jejich negativního postoje ke škole. Ve třetí třídě nacházíme souvislost mezi vstáváním a negativním postojem u 93 % těch, které obtíže se vstáváním uvedly ($n=28$). Negativní postoj ke škole také nalezneme u všech dětí, které si stěžovaly na dlouhé vyučování, jako například chlapec (8 let): „*Když třeba v pondělí máme pět hodin, tak se netěším, protože to je hrozně zdouhavý těch pět hodin.*“

V kontrastu k pozitivnímu postoji ke škole spojeným s pozitivním vztahem s učitelkou, nacházíme i vznikající postoj negativní, neuspokojuje-li učitelka sociální potřeby dětí. Počet těchto dětí je mnohem menší – jedná se o 3 děti ve druhé třídě a 5 dětí ve třetí třídě. Negativní postoj může vypadat následovně: „*Netěším se kvůli tomu, že občas na nás paní učitelka hodně křičí, protože my hodně třeba zapomínáme věci a tak.*“ (dívka, 8 let) Ve třetí třídě se dokonce 3 z těchto 5 dětí svěřují, že se kvůli paní učitelce bojí chodit do školy.

Další negativní postoj založený na vztazích se váže k problematickým vztahům v kolektivu. Platí přitom, že jej více zmiňují dívky, které se vymezují vůči útočnému nebo

rušivému chování svých spolužáků-chlapců, jako v případě dívky (9 let): „*Netěším se kvůli klukům, ty jsou hrozně zlobiví. Při vyučování třeba pořád jenom mluví a neposlouchají paní učitelku, co jim říká.*“ Ve druhé třídě se podobný postoj vyskytuje u 5 dětí a ve třetí vzrůstá na 10 dětí, nově polovinu z nich tvoří chlapci.

V našem souboru se setkáváme se skupinou nemotivovaných dětí, jež nemají žádný zájem chodit do školy, a škola tím pádem je pro ně jenom povinnost, kterou musejí splnit. Tento postoj by se dal označit jako typicky chlapecký postoj a může vypadat, jako v případě chlapce (8 let), takto: „*Ve škole se mi nelíbí tolik. Nebo nevím, ale chtěl bych být radši doma.*“ Ve druhé třídě tento postoj zmiňuje 17 chlapců a pouze 2 dívky. Ve třetí třídě je celkové číslo nemotivovaných dětí téměř stejné (n=20). Ubývá 4 chlapců, kteří ve druhé třídě zmiňovali motivaci chodit do školy pouze s vidinou dalšího blížícího se volna, a naopak přibývají další 4 nemotivované dívky. Zajímavý je případ dívky (9 let), která vyjadřuje negativní postoj ke škole následujícím způsobem:

„*Pro mě je to takový každoroční program, že se to furt opakuje, a pro mě je to jako kdyby to nikdy nemohlo skončit, takže jsem už na to hodně zvyklá a už mi to ani nevadí, že do té školy musíme chodit. Předtím jsem nebyla tak úplně nejradši, ale smířila jsem se s tím, že do té školy budu chodit těch 9 let a že to musím vydržet.*“

Odhlédneme-li od tohoto speciálního případu, zjistíme, že u většiny dětí je negativní motivace založená na tom, že jim vadí, že si nemohou hrát. Chlapec (9 let) říká: „*Mě moc škola nebaví, spíš by sem radši na zahradě kopal do míče furt jenom nebo střílel na branku pukama.*“; nebo jiný chlapec (7 let) zdůvodňuje svůj nezájem o školu: „*Nebaví mě to přemešlení, radši si něco zahraju.*“ Porovnáme-li oba ročníky, u dětí z druhých tříd nacházíme častěji přání hrát si spojené s návratem do mateřské školy, nebo s nějakou sportovní aktivitou, ve vyšším ročníku se častěji zájem stáčí k aktivitám s kamarády nebo multimediální zábavě.

Stejně jako pozitivní postoj ke škole respektive těšení se do ní bylo spjato s výskytem oblíbených předmětů ve školním rozvrhu, je tomu tak i s neoblíbenými předměty, na které se děti do školy netěší. Ve druhé třídě minimálně jeden takový předmět zmiňuje 32 dětí, což je 58 % případů v našem vzorku, avšak pouze 6 dětí jej zmiňuje záměrně pro dokreslení svého negativního postoje, jako chlapec (8 let): „*Moc se do školy netěším. Mě moc nebaví matika třeba a vůbec se netěším v úterý do školy, protože mám 3 hodiny výtvarky.*“ Od třetí

třídy se setkáváme už s 13 dětmi, které se netěší kvůli konkrétním předmětům. Opět se tento postoj může označit za typicky chlapecký, neboť mezi uvedeným počtem dětí nacházíme v obou třídách pouze jednu dívku.

Obecnějším důvodem, proč se děti do školy méně těší kvůli neoblíbeným předmětům, je potenciální ohrožení naplnění výkonových potřeb, neboť na základě vnímané nízké vlastní zdatnosti v těchto předmětech se zvyšuje pravděpodobnost jejich neúspěchu v nich. Úspěch vedle toho ohrožuje i psaní písemek a testů. To u některých dětí produkuje obavy a anticipační úzkost a negativně se promítá do jejich postoje ke škole. Například dívka (8 let) zmiňuje: „*Třeba se tam netěším na pětiminutovky, protože se bojím, že nějaký příklady spletu a dostanu z toho špatný známky.*“ Mezi druhou a třetí třídou zaznamenáváme značný nárůst negativního postoje spojeného se psaním písemek, a to z 5 dětí na 15.

Podle dalších výpovědí usuzujeme, že písemky jsou především záležitostí třetí třídy. Jak však naznačuje výše uvedená citace dívky z druhé třídy, opravdovou příčinou negativního postoje je dostávání (nebo strach z dostávání) špatných známek – opět můžeme zdůraznit na příkladu chlapce (8 let): „*Já do školy nerad chodím, protože se bojím, že dostanu špatnou známku. Nejhorší jsem měl zatím trojku.*“ Ve druhé třídě je tento negativní postoj rozšířen celkem mezi 10 dětmi a ve třetí třídě mezi 17 dětmi.

Špatné známky nejen, že mají negativní dopad na uspokojování výkonových potřeb, ale ovlivňují i uspokojování potřeb pozitivních vztahů s rodiči. U mnoha dětí nalezneme podobná tvrzení jako v případě chlapce (8 let): „*Když jsem dostal čtyřku z básničky, tak tatka říkal, že jestli si to neopravím na jedničku, tak budu mít doma ještě větší problém.*“ Shodně s předchozími postoji i tento má tendenci častěji se vyskytovat od třetí třídy – v druhé třídě u 7 dětí a ve třetí třídě u 12 dětí.

8.5.3 Shrnutí

Přechod z druhé do třetí třídy se zdá být charakteristický rozvíjením a vytvářením nových postojů, jak můžeme sledovat u každé jednotlivé kategorie. Projevuje se v tom, že si čím dál více dětí začíná být vědomo svého prostředí a svých vlastních přání a potřeb, a že začíná být i více kritické.

Z pozitivních postojů jsou nejvíce zastoupeny ty, které sytí uspokojení sociálních potřeb dětí. Ve schématu jsou zastoupeny jako KAMARÁDI VE ŠKOLE a HODNÁ UČITELKA. V textu je zmiňujeme spíše opisem. Daly by se pojmenovat jako *pozitivní postoj založený na vztazích s kamarády* a *pozitivní postoj založený na vztahu s učitelkou*, který je jediný typicky dívčím postojem. Další pozitivní postoj pomáhají utvářet OBLÍBENÉ PŘEDMĚTY – jedná se o *postoj založený na uspokojení výkonových potřeb*. Od třetí třídy se vyskytuje více u chlapců nežli u dívek. Jako poslední uvádíme *pozitivní postoj formovaný zájmem o učení* (ZÁJEM O UČENÍ), který je dětmi i nejméně zastávaný.

Do negativního postoje ke škole se promítá více faktorů, mezi nimi i vnější vlivy jako je BRZKÉ VSTÁVÁNÍ A DLOUHÉ VYUČOVÁNÍ, které (pokud jsou dítětem uvedené) v naprosté většině případů vytvářejí negativní postoj ke škole. V kontrastu s pozitivními postoji jsou formulovány postoje, jež jsou reakcí na ohrožení uspokojení sociálních potřeb. Těmito ohroženími jsou TVRDÁ UČITELKA a PROBLÉMOVÉ VZTAHY v kolektivu. Jejich výskyt je na konci třetí třídy 9 a 18 procent. Větší část vzorku (36 %) reprezentuje skupina nemotivovaných dětí, pro které je typický NEZÁJEM O UČENÍ a negativní postoj založený na odepření přání hrát si nebo věnovat se jiné činnosti. Od druhé do třetí třídy ubývá (v malém počtu) nemotivovaných chlapců a přibývá nemotivovaných dívek. Přesto tento postoj označujeme jako typicky chlapecký, neboť se s ním poprvé v druhé třídě setkáváme především u chlapců. NEOBLÍBENÉ PŘEDMĚTY jsou dávány do souvislosti s negativním postojem ke škole a jsou také spíše chlapeckým postojem. Spolu s dalšími faktory – PSANÍ PÍSEMEK a ŠPATNÉ ZNÁMKY – vyvolávají ohrožení výkonových potřeb dítěte. Platí pro ně, že s věkem častěji utvářejí negativní postoj ke škole, neboť třetí třída je prvním ročníkem, ve kterém se děti setkávají s již pravidelnou dávkou testů. Musejí si tedy zvykat na častější a přísnější ověřování svých vědomostí, čímž dochází k postupnému odpoutávání se od věku hraní. Posledním faktorem majícím vliv na negativní postoj dětí je PŘÍSNÝ RODIČ, který ohrožuje uspokojování jak výkonových, tak sociálních potřeb. Četnost jeho zmínění roste podobně jako u zbytku zmíněných vlivů, a to zhruba na 20 % na konci třetí třídy.

8.6 Vztah dětí ke škole

Vztah ke škole je v podstatě vyjádřením širšího postoje, jež jsme prezentovali v předchozí části. Chápeme jej jako výslednici všech působících činitelů, a proto jej v paradigmatickém modelu řadíme na poslední místo, kde zastává roli následků.

Jelikož jsme v předchozí podkapitole vyjmenovávali a popisovali různé pozitivní a negativní postoje spjaté se školou, a většina dětí uváděla více jak jeden postoj ke škole nebo důvod svého těšení či netěšení, je vhodné na tomto místě shrnout, u kterých dětí převažují pozitivní postoje nad negativními a naopak, z čehož můžeme odvodit jaký je výsledný vztah ke škole, zda se podle převažujících jednotlivých pozitivních postojů jedná o vztah pozitivní a naopak.

Ze vzorku 55 dětí nacházíme 39 dětí, což je 71 % případů, které mají ke škole pozitivní vztah jak v druhé, tak ve třetí třídě. Tyto děti se ve škole cítí dobře a rády do ní chodí, nebo i přes zmíněná negativa nachází ve škole více pozitiv, která jim školní docházku zpříjemňují.

Dále nacházíme 8 dětí, tedy 15 % případů, které si ke škole vytvořily negativní vztah, a to ve druhé i ve třetí třídě. Negativní vztah ke škole se ukazuje být typický spíše pro chlapce, neboť celkový počet těchto dětí zahrnuje 6 chlapců, zatímco jen 2 dívky. Všechny tyto děti vykazují problémy v adaptaci na školu, způsobené buďto vlastním problémovým chováním, vyčleněním z kolektivu, špatným vztahem s učitelkou, nebo nezájmem o učení a docházku do školy.

Zbylé dvě skupiny dětí jsou charakteristické změnou vztahu ke škole mezi druhou a třetí třídou.

První skupina zahrnuje 5 dětí (9 % vzorku), u kterých ve druhé třídě dominoval negativní vztah ke škole, avšak od třetí třídy se změnil na vztah pozitivní. Opět se jedná o více chlapců ($n=4$) než dívek ($n=1$). U těchto dětí nalezneme prvky zlepšení ve vztahu ke škole, vyjádřené jako že už se teď těší do školy, nebo že už tam mají nějaké kamarády nebo že se tam učí zajímavější věci.

Druhou, a zároveň poslední skupinou jsou děti, které měly nejprve ke škole pozitivní vztah ve druhé třídě, ze kterého se ve třetí třídě stal vztah negativní. Tato změna se týká 3 dětí (5 % vzorku), dvou chlapců a jedné dívky. U dívky je způsobená vyostřením vztahů

se spolužáky, u jednoho chlapce stupňujícími se antipatiemi vůči třídní učitelce a u druhého chlapce zvyšujícími se požadavky ve škole.

Na závěr lze shrnout srovnání obou ročníků. Ve druhé třídě převládá u 76 % dětí pozitivní vztah ke škole a u 24 % dětí nacházíme vztah negativní. Ve třetí třídě ještě přibývá dětí s pozitivním vztahem (80 %) a ubývá dětí, které mají negativní vztah ke škole (20 %).

Následující podkapitola se na základě prezentovaných výsledků věnuje odpovědím na stanovené výzkumné otázky.

8.7 Celkové shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

Jaké faktory vytvářejí žákův vztah ke škole?

Na základě popsaných zjištění je možné vidět, že vztah žáka ke škole je výsledným produktem motivačního procesu, který začíná v okamžiku, kdy u dětí vyvstane určitá potřeba, a na základě toho, jak je uspokojena, se odráží v chování a postojích dětí.

Nacházíme 3 takové potřeby, kterými jsou sociální **potřeba pozitivních vztahů** s druhými lidmi, **potřeba poznávání** a získávání znalostí a **potřeba výkonová**.

Všechny tyto potřeby vznikají na základě **vlastností primárního rodinného a také školního prostředí**. Pokud v rodině existuje určitý standard týkající se úspěšnosti, dítě si tento standard zvnitřňuje a vzniká u něj potřeba podat dobrý výkon. Bude-li dobrého výkonu dosahovat a potřeba tím bude uspokojována, vytvoří se u dítěte pozitivní postoj ke školní práci a ke škole jako místu, kde může těchto úspěchů dosahovat. Stejně tak je tomu i se sociálními potřebami – má-li dítě ve škole kamarády, které může vídat, nebo učitelku, která je vstřícná, může od ní získat uznání a navázat s ní dobrý vztah, bude rádo do školy chodit, neboť kontakt s těmito osobami bude sytit jeho potřebu pozitivních vztahů. Poslední potřeba poznávání se například manifestuje způsobem, že domácí prostředí není dostatečně podnětné v tom smyslu, že by dítě prožívalo nudu, mělo-li by strávit celé dny jenom doma, a tím pádem se těší do školy a má k ní dobrý vztah, neboť se v ní může dozvědět a naučit mnoho zajímavých věcí.

V opačném případě, kdy školní prostředí určitým způsobem ohrožuje dosažení uspokojení potřeb nebo v něm dokonce dochází k frustraci potřeb, se v dítěti vytváří negativní postoj ke škole. Potřeby přitom mohou mít substituční povahu. Pokud by ve školním prostředí nedocházelo k dostatečnému uspokojení například sociálních potřeb, může tato potřeba dočasně ustoupit do pozadí a dát prostor k uspokojování potřeby výkonové.

Jaké faktory průběžně ovlivňují vztah žáka ke škole?

V tomto případě nacházíme také dva vlivné faktory, které jsou spolu ve vzájemné interakci. Na jedné straně se jedná o **měníci se vlastnosti a požadavky rodinného a školního prostředí**, na straně druhé o **proměny úspěšnosti a neúspěšnosti dítěte**.

Mezi měnící se vlastnosti školního prostředí patří především změna třídní učitelky. Nová učitelka představuje nové požadavky na žáky. Žáci, kteří se pomaleji přizpůsobují novým nárokům nebo si s novou učitelkou nedokážou okamžitě vytvořit dobrý vztah, tuto změnu mohou prožívat negativně a jejich předchozí nadšení chodit do školy se může zmenšovat.

Dále se průběžně mění i kvalita vztahů mezi samotnými žáky v rámci jejich třídního kolektivu. Děti, které se setkávají s odmítavým postojem svých spolužáků, se čím dál více ocitají na okraji kolektivu a tím pádem školu hodnotí z tohoto pohledu jako místo, kde se necítí dobře.

Postoj ke škole také může ovlivňovat zvyšující se náročnost učiva včetně přibývání nových povinností. Toto nemusí být nutně změny mezi jednotlivými ročníky, může se jednat i o zvyšující se náročnost v rámci jednoho školního roku. Úspěšnost podporuje zájem dětí o učení a chodění do školy. Konkrétní neúspěch v jednom předmětu podporuje zájem o předmět jiný, ve kterém se dítěti daří líp.

Na zvládání náročnosti školních požadavků a úspěšnost dítěte může rozdílně reagovat i rodinné prostředí. Způsob, jakým rodiče reagují na úspěch a případný neúspěch, může v dětech buď posílit jejich vztah ke škole, nebo jim může školní docházku znepríjemnit. Pokud rodiče do druhé nebo třetí třídy byli zvyklí na dobré výsledky svých dětí, které očekávají i nadále, mohou na boj dítěte se školními povinnostmi reagovat neúměrným způsobem (podrážděním, zklamáním), čímž mohou v dítěti probouzet strach z dalších

výkonových situací ve škole nebo rezignaci na další snahu a zvnitřnění vlastní nedostatečnosti. Jako ideální případ se ukazují rodiče, kteří na neúspěch reagují přiměřeným způsobem, snaží se dítě podpořit, a kteří jej dokážou vhodným způsobem motivovat.

Jak se liší vztah žáka ke škole mezi 2. a 3. třídou?

Od třetí třídy se setkáváme s větší neochotou chodit do školy způsobenou brzkým vstáváním a nárůstem počtu vyučovacích hodin, který se promítá do delšího vyučovací v některé dny.

Děti ve třetí třídě začínají vnímat školu jako více náročnou, k čemuž přispívá kromě náročnějšího učiva, také psaní písemek a testů. S tím souvisí, že si děti začínají i více stěžovat na špatné známky, které považují za strašáka a důvod, proč se netěší do školy. Především chlapci, kteří od třetí třídy zmiňují častěji zhoršení známek, začínají více rozlišovat mezi dny, kdy se do školy těší, protože budou v rozvrhu jejich oblíbené předměty, ve kterých vynikají, a mezi dny, kdy se do školy netěší kvůli neoblíbeným předmětům.

Do negativního vztahu ke škole se ve třetí třídě více promítá osobnost učitelky. Pokud se jedná o přísnou učitelku, roste nechuť dětí chodit do školy, nebo její přítomnost může působit traumaticky (ovlivňovat žákovy výkony, zapojování se do výuky a žákovu náladu). Ve třetí třídě také stoupá vyhraněnost dívek vůči problémovému chování chlapců ve třídě, což opět vyvolává nechuť nebo strach chodit do školy. Tato vyhraněnost může být způsobená i skutečností, že ve třetí třídě přibývá dětí, které hovoří o vzájemných přátelských vztazích, které mají se spolužáky, čímž začínají být méně tolerantní k chování spolužáků, které jakýmkoliv způsobem tato přátelská pouta narušuje.

Zatímco ve druhé třídě ještě probíhá adaptace dětí na školu, což se projevuje motivací chodit do školy zejména kvůli kamarádům a větším zájmem hrát si ve škole se spolužáky než se učit, od třetí třídy nabývá na významu poznávací motivace a učení se pro děti stává zábavným samo o sobě. Ze zastoupených druhů motivací dochází také k velké změně u výkonové motivace, která se od třetí třídy objevuje u menšího počtu dětí.

9 Diskuze

Cílem této diplomové práce bylo přinést pohled na to, jak žáci na pomezí mladšího a středního školního věku vnímají školu a jaký k ní mají vztah. Vztah ke škole je poměrně obsáhlé téma, které v sobě zahrnuje spoustu dílčích činitelů, které ve výsledku tento vztah ovlivňují. Z tohoto důvodu byla teoretická část rozdělena na menší celky, které se věnovaly právě těmto dílčím činitelům.

Samotný výzkum, který jsme navrhli a zrealizovali, byl tím pádem koncipován poměrně široce. Hlavním cílem bylo popsat, jak vzniká, jak vypadá a jak se mění vztah, respektive postoj dětí ke škole, a to v rozmezí jednoho roku, když žáci docházeli nejprve do 2. třídy a posléze do 3. třídy. Záměrně jsme vybrali určitou skupinu žáků, která se již v minulosti účastnila výzkumu autorky pro její bakalářskou práci. Od tohoto kroku jsme si slibovali, že data z obou výzkumů bude možné v budoucnu sloučit, což nám poskytne vývojovou perspektivu od nástupu do školy až do třetí třídy. Z důvodu obsáhlosti a množství získaných dat jsme se v této práci uchýlili k analýze čtvrtiny sebraných dat, která tvořila rozhovory s dětmi, a část dotazníku pro rodiče.

Zvoleným kvalitativním a longitudinálním přístupem jsme se snažili přinést především nový originální pohled na zkoumání postojů a vztahu žáků ke škole. Existuje velké množství kvalifikačních studentských prací (nejčastěji z oboru pedagogiky), které se postojům ke škole taktéž věnovaly. Všechny tyto provedené výzkumy však využívaly pouze kvantitativní metodiku (Henslová, 2011; Pagáčová, 2011; Petrová, 2011). Často se také zaměřovaly na skupinu starších žáků na druhém stupni základní školy (Kalusová, 2013; Balcarová, 2011) nebo středoškolských studentů (Kratochvílová, 2017). Troufáme si tvrdit, že metoda polostrukturovaných interview, kterou jsme pro náš výzkum zvolili, nám oproti jiným pracím dala možnost prozkoumat téma více do hloubky a uvést jej do širších souvislostí.

Původně jsme předpokládali, že vztah (postoj) ke škole bude centrálním jevem, ke kterému se budou vztahovat zbylé nalezené kategorie, nicméně po provedení prvotních analýz jsme museli do centra zasadit proces motivace, od něhož se vztah ke škole odvíjí jako výsledný produkt. Motivaci, zejména učební motivaci, je na psychologickém poli věnována značná pozornost, a to jak v tuzemských studiích (např. Rheinberg et al., 2001; Pavelková et al., 2006; Pavelková & Dvořáková, 2016), tak ve značném objemu

v zahraničních studiích (např. Garon-Carrier et al., 2016; Hornstra et al., 2013; Wigfield & Wentzel, 2007). V následujících oddílech popisujeme dílčí zjištění, ke kterým jsme dospěli ve vztahu k těmto a dalším souvisejícím výzkumům.

Motivace chodit do školy je procesem, na jehož začátku stojí potřeby dítěte, které se transformují v příslušné motivy. Na základě uspokojení nebo neuspokojení potřeb se vytváří výsledný postoj (vztah) ke škole. Rozlišujeme potřeby sociální, potřeby poznávat a výkonové potřeby (Hrabal et al., 1989), jež ústí nejen v motivy podat dobrý výkon, ale také v motivy perspektivní orientace, například budoucího uplatnění (Pavelková et al., 2006).

Větší motivace chodit do školy je spojená s následujícími činiteli. Mezi ty, prostřednictvím kterých dochází k uspokojení sociálních potřeb, patří kamarádi, které děti ve škole mají a se kterými se mohou vídat (Wentzel, 1999; Lerner et al., 2016). Svého kamaráda ve škole má 98 % dětí (n=54) a 67 % z nich (n=36) zmiňuje i motiv chodit do školy, protože si s těmito kamarády bude moci povídat a hrát. Kromě kamaráda je pro děti důležitá ve škole přátelská atmosféra mezi spolužáky. Přátelské vztahy, kterými myslíme vzájemnou vstřícnost mezi spolužáky, se od třetí třídy významně rozvíjejí (Shapiro, 2004; Kasíková & Vlčková, 2015). Oboustranně přátelské vztahy se spolužáky ve třetí třídě udává 69 % dětí (n=38). Toto zjištění odpovídá vývojovým tendencím, které zmiňuje Vágnerová (2012), že zatímco v mladším školním věku děti lpí na dobrém vztahu a uznání autority, od středního školního věku přesouvají svůj zájem k vrstevníkům, jejichž názor začíná být pro ně důležitějším. V našem výzkumu docházíme ke shodným výsledkům jako Rendl a Škaloudová (2004), kteří pomocí longitudinální studie zjistili, že pro většinu dětí je škola především významným místem sociálních kontaktů a více jak polovina dětí se do školy těší už během prázdnin, že se znovu uvidí se svými kamarády.

Dále uspokojení sociálních potřeb, konkrétně potřeby vlivu, napomáhá také speciální pozice, kterou dítě v kolektivu zastává a která jej definuje jako to nejhodnější nebo nejchytřejší (Hrabal et al., 1989; Gest et al., 2001). Motivace chodit do školy je také větší, pokud učitelka odráží ve vztahu k dětem pozitivní emoce a vytváří ve třídě dobrou atmosféru (Birch & Ladd, 1997; Reyes et al., 2012). Na základě podpory a vstřícnosti učitelky si pozitivní postoj ke škole vytváří 28 % dětí z druhé a třetí třídy.

Větší motivaci chodit do školy nalézáme také mezi dětmi, u kterých dochází k uspokojení výkonových potřeb. Tyto potřeby vyvstávají nejčastěji z hodnot rodiny, kde úspěch a dobré známky jsou spojené s pozitivní zpětnou vazbou od rodičů a uznáním. Svědčí o tom i nastavení rodičů, kteří v 85 % případů zdůrazňují, že je důležité, aby jejich dítě mělo dobré známky. Podle Vágnerové (2012) je úspěšnost dětí pro rodiče potvrzením jejich vlastních kvalit, a tedy i prostředkem pro uspokojení jejich vlastních potřeb seberealizace. U dětí se výkonová motivace objevuje především ve druhé třídě, kde alespoň jeden výkonový motiv zmiňuje 81 % dětí (n=45), a ve třetí třídě klesá a vyskytuje se u 45 % dětí (n=25). Od třetí třídy také klesá zastoupení motivů vyhnout se neúspěchu. Nízké zastoupení této motivační pohnutky nalézají u vzorku středoškolských studentů Pavelková et al. (2006). Lze tedy uvažovat, že od středního věku do adolescence se tento motiv oproti ostatním výkonovým motivům dále snižuje. Motiv podat dobrý výkon je naopak v čase stabilní. Dobrý výkon děti mohou podávat v předmětech, které jsou jejich oblíbené a ve kterých se cítí být více zdatné. O předměty, ve kterých se jim nedaří, projevují nižší zájem (Nurmi & Aunola, 2005). Jak navrhuje studie Hornstrové et al. (2013), společně s vyšším zájmem se dá očekávat, že děti budou napříč časem v daném předmětu vykazovat větší snahu, aby tím uspokojily své výkonové potřeby.

Poslední skupinou dětí, která vykazuje větší motivaci chodit do školy, jsou děti, u kterých škola uspokojuje potřebu poznávání. Tato motivace se projevuje způsobem, že se děti těší do školy, aby se mohly naučit nové zajímavé věci. Jedná se o čistou formu intrinsické motivace, tak jak ji popsali Ryan a Deci (2000), která vychází z vnitřního zájmu dítěte. Ve třetí třídě motivace spojená s učením roste z předchozích 31 % případů (n=17) na 52 % případů (n=29). Výzkumy intrinsické motivace (Broussard & Garrison, 2004; Garon-Carrier et al., 2016) popisují pozitivní vliv úspěchu na zvýšení osobní zdatnosti a tím i na rozvoj vnitřního zájmu.

Saturace uvedených sociálních, výkonových a poznávacích potřeb vede k vytvoření pozitivního postoje ke škole. Frustrace těchto potřeb naopak snižuje motivaci chodit do školy a směřuje k formování negativního postoje ke škole. Činitelé, které snižují motivaci, se dělí na 2 skupiny – ty, které ohrožují uspokojení sociálních potřeb a ty, které ohrožují potřeby výkonové. K podobnému rozdělení došla i Hejlová (2015), která jako nejvíce ohrožující prvky ve škole uvádí ubližování mezi spolužáky a tlak na výkon, který posiluje strach ze selhání.

Ohrožení sociálních potřeb způsobují vztahy mezi spolužáky a tvrdá učitelka. Pokud děti nemají ve třídním kolektivu žádné přátele a jsou vyloučené z vrstevnické skupiny, snižuje se u nich zájem o školu a jsou ohrožené zhoršením školního prospěchu (Kindermann, 2007). Zatímco v obou ročnících nacházíme pouze 2 % dětí (n=1), které si stýskají, že nemají ve škole kamarády, od třetí třídy se výskyt případů, ve kterých se děti ocitají na okrajové pozici v kolektivu, zvyšuje ze 4 na 16 %. Podle Gifford-Smitha a Brownella (2003) odmítání vrstevnickou skupinou podporuje u dětí posílení vlastního problémového chování a vede k dalším potížím v navazování přátelství. V našem vzorku nacházíme na konci třetí třídy celkem 4 děti (7 % případů), u kterých došlo na základě vyloučení skupinou k usazení problémových vzorců chování. Mezi další děti, které jsou ohrožené negativním vztahem ke škole, patří ty, které se cítí nejisté ve vztahu ke své učitelce nebo učitelům. Charakteristiky tvrdé učitelky, jako je přísnost, časté okřikování žáků, přehlížení jejich potřeb, podřívají motivaci dětí a vytváří klima, kvůli kterému mají děti strach chodit do školy. Podobná zjištění prezentuje mnoho výzkumů věnujících se vztahům mezi učiteli a žáky (např. Man & Prokešová, 1994; Wentzel, 2002; Rowe et al., 2010; Šakić & Raboteg-Šarić, 2016). V našem vzorku se problémy s třídní učitelkou, které vedou ke snížené motivaci, vyskytují v malém počtu, a to u 5 % dětí ve druhé třídě a 9 % ve třetí třídě. Pokud se však vyskytnou již ve druhé třídě, mají tendence krystalizovat a ústit v silné antipatie vůči učitelce ve třetí třídě. Pokud dojde ke změně třídní učitelky, může ve srovnání s předchozí učitelkou dojít k negativnímu ohodnocení nové učitelky. Přitom v druhé třídě děti hodnotí negativně, pokud k nim učitelka nemá přívětivý postoj, a ve třetí už si spíše stěžují na větší požadavky nových učitelek.

Druhá skupina činitelů, která ohrožuje motivaci a postoj ke škole skrze neuspokojení výkonových potřeb, zahrnuje vnímanou neúspěšnost a přísné rodiče. Shodně s Petrovou (2011) zjišťujeme, že psaní písemek vyvolává v žácích nepříjemné pocity. V našem vzorku se neobliba a strach z psaní písemek vyskytují především od třetí třídy, a to v 27 % případů (n=15). Třetí třída je totiž prvním ročníkem, ve kterém se děti setkávají s pravidelnou dávkou testů. Musejí si tedy zvykat na častější a přísnější ověřování svých vědomostí, čímž dochází k postupnému odpoutávání se od věku hraní. Pokud je psaní písemek spojeno s neúspěchem a špatnými známkami, hrozí u dítěte vznik anticipační úzkosti spojené výkonovými situacemi (Hejlová, 2005; Franclová, 2013). U chlapců nacházíme nízkou motivaci zejména u předmětů, které sami hodnotí jako neoblíbené a na které se netěší, což opět odráží souvislost vnímané nízké zdatnosti a nízkého zájmu (Nurmi & Aunola, 2005).

I přesto, že školní prospěch má plnit především zpětnovazebnou funkci (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016), jeho význam a hodnota je dána především názorem a očekáváním rodičů. Ve třetí třídě více jak 21 % dětí (n=12) sděluje, že se setkává se zlobou svých rodičů, pokud dostane špatnou známku. Podobné reakce rodičů přisuzuje Žúborová (2010) nežádoucím výchovným postojům, které ve vztahu ke svému potomkovi uplatňují. Ukazuje se zde druhá strana komplementarity mezi výkonovými a sociálními motivy dětí (Wentzel & Wigfield, 1998), kdy místo toho, aby děti projevovaly vlastní zájem o učení a získávání dobrých známek, z čehož mají radost i rodiče, mají strach z neúspěchu, který jim lásku a uznání rodičů odepře.

Na základě jednotlivých činitelů a podle toho, zda převažuje uspokojování nebo neuspokojování potřeb dítěte, vzniká postoj ke škole. Pozitivní postoj a vztah ke škole vykazuje opakovaně ve druhé a třetí třídě 71 % dětí (n=39), což je o 25 % více dětí, než v případě výzkumu Petrové (2011), jejíž vzorek čítal 128 žáků pátých tříd. Děti s negativním vztahem ke škole bylo v našem vzorku 15 % (n=8), což je opět vyšší hodnota než u vzorku pátáků (6 %). Rozdíl ve výsledcích může být způsobený buď rozdílnou velikostí vzorku, nebo rozdílným věkem participantů. Ročník, ve kterém byly děti testované, hraje také roli ve výzkumu Pagáčové (2011), ve kterém postoje žáků 3. ročníků, oproti žákům ve 4. a 5. ročníku, jsou více pozitivní. Od čtvrté třídy poté začínají děti vnímat školu na základě zvyšující se náročnosti a jejího zvládnání. V tomto ohledu přínos této práce spočívá v potvrzení zjevných vývojových tendencí souvisejících s mírou požadavků kladenou na žáky. Další výzkumníky může také podpořit ve zvolení kvalitativního přístupu, který je sice náročnější na provedení a vyhodnocení, nicméně může přinést relevantní srovnání s výsledky dosaženými pomocí kvantitativních metod.

Z hlediska dalšího výzkumu by bylo zajímavé sledovat, jaké procento žáků si udrží svůj postoj, zda se negativní postoj dětí, stabilní mezi druhou a třetí třídou, bude dál vyvíjet v negativním směru, nebo také jak se bude vyvíjet dál postoj 14 % dětí (n=8), jejichž postoj ke škole se mezi druhou a třetí třídou změnil buď v jednom, či druhém směru. Abychom dostáli původnímu záměru studie, bylo by žádoucí, aby dalším krokem byla integrace všech získaných dat, jak kvalitativních, tak kvantitativních, čímž bychom získali poznatky o tom, do jaké míry jsou motivace a postoje ke škole ovlivňovány osobnostními charakteristikami dětí a sebepojetím jejich úspěšnosti.

Doufáme, že výsledky, které jsme nyní získali, budou přínosné v první řadě učitelům a učitelkám, neboť na konkrétním případě demonstrují poznatky, se kterými se setkávají v příručkách a učebnicích o motivaci ve školním prostředí.

Dále uvádíme jednotlivé limity a možné zdroje nepřesností, které během výzkumu vyvstaly. U zvoleného vzorku narážíme zejména na jeho finální podobu. Jelikož byla participace ve výzkumu podmíněna souhlasem zákonných zástupců a tím pádem dobrovolná, mohlo dojít ke zkreslení reprezentativnosti souboru na základě souhlasu pouze rodičů, jejichž děti prospívají ve škole dobře a u nichž by nehrozilo, že dotazování odkryje případné problémy ať ve škole, nebo v domácím prostředí. Tím, že se participace týkala i samotných rodičů, mohl některé z nich výzkum i odradit. Minimálně jsme se u několika rodičů z výsledného vzorku setkali s nevrácením nebo nevyplněním zaslaných dotazníků. Z tohoto hlediska by mohlo být přínosné pro další výzkum zaměřit se na populaci žáků, u kterých v tomto věku lze pozorovat vývojové obtíže nebo výskyt rizikového chování, čímž by bylo možné získat zprávu o vyváženosti původního vzorku a doplnit pohled na zastoupení postojů dětí ke škole.

Další zkreslení mohlo plynout z analýzy zmíněných dotazníků pro rodiče. Dotazník kombinoval otevřené a uzavřené otázky. Rodiče většinou tíhli k poměrně heslovitému způsobu vyplňování otevřených odpovědí, což nás limitovalo především u analýzy těchto odpovědí, kdy jsme se v některých případech museli spíše dohadovat, co svou odpovědí rodič zamýšlel, a zda ji zařadit do jedné či druhé kategorie, které mohly být významově zcela odlišné. Ideálním způsobem zapojení rodičů by se jevil osobní kontakt s nimi a realizování interview, to by však kladlo větší požadavky na rodiče, kteří by nemuseli být ochotní ve studii participovat, a zvláště větší požadavky na čas výzkumníka. Takový postup by se dal aplikovat pouze za současného snížení počtu participantů.

Ačkoliv jsme dosáhli na kvalitativní studii poměrně vysokého vzorku ($n=55$), byl tento počet participantů také limitující, a to zejména při realizaci sběru dat, kdy jsme měli k dispozici omezený počet termínů, ve kterých se mohl sběr uskutečnit, stejně jako jsme se potýkali s omezenou dobou pro testování. Důsledkem bylo, že jsme se například při vedení interview nemohli kvůli tlaku času dotazovat na další podrobnosti. Tento tlak byl vyvíjen denním rozvrhem žáků, který jsme museli respektovat, neboť celý sběr dat probíhal vždy na konkrétních školách, a stávalo se, že občas bylo celé testování poněkud roztržité kvůli zásahu učitelek a vychovatelek, které potřebovaly děti navrátit do vyučování nebo do

družiny, nebo rodiči, kteří si děti vyzvedávali dřív, než jsme s nimi stihli všechny zvolené metody uskutečnit.

Největším limitem na straně výzkumníků byla omezená schopnost vedení rozhovorů s dětmi. Naráželi jsme především na rozdílný styl vedení rozhovorů, který i přes společné proškolení ústil v různě široké odpovědi dětí na kladené otázky. Částečně jsme se tento problém snažili redukovat průběžnými vzájemnými zpětnými vazbami a využitím zkušeností z prvního sběru dat ke zkvalitnění způsobu vedení rozhovorů ve sběru druhém.

Závěry

Tato magisterská práce se věnovala vývoji vztahu žáka ke škole mezi druhou a třetí třídou základní školy. Jedná se o výsek z rozsáhlejší studie, jejímž cílem bylo v návaznosti na předchozí výzkum s daným vzorkem dětí podchytit všechny možné vývojové aspekty, jež formování vztahu ke škole ovlivňují.

V porovnání s dalšími kvalifikačními pracemi na téma vztahu nebo postoje žáka ke škole a s profesionálními výzkumy zaměřujícími se na motivaci žáků ve škole je tato práce jedinečná ve využití kvalitativního přístupu. Díky tomu přichází s propojením vlivu jednotlivých faktorů, respektive motivačních činitelů, do jednoho celku.

Výsledky přináší popis, jak na základě potřeb dítěte dochází ke zrodu motivace, na jejímž konci se na základě dosažení či nedosažení uspokojení potřeb formuje výsledný vztah dítěte ke škole. V souvislosti s výzkumnými otázkami se dobíráme následujících zjištění.

Škola je prostředím, které slouží dítěti k uspokojení sociálních potřeb, výkonových potřeb a potřeb poznávání. **Pozitivní vztah ke škole se vyvíjí u dětí, které:**

- ve škole mají alespoň jednoho kamaráda,
- zaujímají v kolektivu rovnocennou či výjimečnou pozici, která se vyznačuje vzájemnými pozitivními vztahy se zbytkem spolužáků,
- nachází ve vztahu s učitelkou uznání a přijetí,
- mají z rodiny zvnitřněnou potřebu podat dobrý výkon a toho se jim daří dosahovat,
- baví ve škole poznávat a učit se novým věcem.

Naopak **negativní vztah ke škole vzniká u dětí, které:**

- stále ještě mají větší zájem hrát si, než zájem o učení, které pro ně znamená spíš aktivitu, kterou musejí přetrpět,
- nemají ve škole kamarády,
- ocitají se vyloučené a nechtěné na okraji kolektivu,
- ve vztahu s učitelkou nezažívají přijetí a podporu,
- nezažívají ve škole úspěch, cítí se málo zdatné a bojí se chodit do školy, mají-li být jejich znalosti podrobeny testování.

Vztah dětí ke škole průběžně ovlivňují zejména měnící se vlastnosti a požadavky školního a rodinného prostředí. Někteří žáci negativně reagují, pokud je jim v průběhu prvních tří let ve škole změněna třídní učitelka, která má na ně větší nároky nebo se kterou nedochází k opětovnému vytvoření pozitivního vztahu. Průběžně také postoj ke škole ovlivňuje zvyšující se náročnost školních požadavků. Zvládnutí nových požadavků v podobě úspěchu podporuje zájem o učení. Nezvládání školních povinností může v průběhu času vést ke změně přístupu rodičů. Pokud rodiče budou reagovat na neúspěchy dítěte neúměrným způsobem, například podrážděním nebo zklamáním, mohou v dítěti probouzet strach z dalších výkonových situací ve škole nebo rezignaci na další snahu.

Mezi 2. a 3. třídou dochází k proměnám dílčích faktorů i samotné motivace. Zatímco ve druhé třídě je u dětí nejčastěji zastoupená výkonová motivace (n=45, 81 %), ve třetí třídě její výskyt mezi dětmi klesá na 45 % (n=25). Se snižující se výkonovou motivací souvisí ve třetí třídě i zvyšování strachu chodit do školy kvůli testům a prověrkám – z 9 % (n=5) na 27 % (n=15) případů. Motivace poznávat je ve druhé třídě zastoupená u 31 % dětí (n=17) a ve třetí třídě mezi dětmi narůstá a vyskytuje se u 52 % dětí (n=29). Sociální motivace se vyskytuje poměrně stabilně mezi oběma ročníky (n=36, 67 % ve druhé třídě; n=39, 70 % ve třetí třídě). Ze všech tří druhů motivací se však ve třetí třídě stává sociální motivace mezi dětmi nejvíce zastoupenou.

Ve třetí třídě dochází ke krystalizaci sociálních vztahů, které napomáhají, nebo naopak ohrožují uspokojování sociálních potřeb. Patří mezi ně:

- větší počet dětí, které se svými spolužáky mají oboustranně přátelské vztahy (n=38, 69 %),
- větší počet dětí, které se ocitají na okraji kolektivu (n=9, 16 %),
- větší počet dětí, které jsou za své neúspěchy rodiči doma okřikováni nebo trestáni (n=12, 21 %),
- zhoršení vztahu s učitelkou a rozvoj silných antipatií u 9 % dětí (n=5).

Na závěr lze konstatovat, že po porovnání jednotlivých pozitivních a negativních postojů zjišťujeme, že ve druhé třídě převládá u 76 % dětí pozitivní vztah ke škole, u 24 % dětí nacházíme vztah negativní. Ve třetí třídě přibývá dětí s pozitivním vztahem (80 %) a ubývá dětí, které mají negativní vztah ke škole (20 %).

Souhrn

V magisterské diplomové práci jsme se zabývali vývojem vztahu žáků ke škole mezi 2. a 3. třídou. Toto téma bylo zvoleno v návaznosti na předchozí autorčinu bakalářskou práci *Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy* (2015). Cílem rozvedení bylo získat longitudinální pohled, jak se mění počáteční pozitivní vztah ke škole u žáků v dalších ročnících základní školy. Vztah ke škole jsme zkoumali induktivním způsobem z pohledu jednotlivých činitelů, které ve výsledku utváří pozitivní nebo negativní vztah ke škole.

Teoretickou část dělíme na tři části. První kapitola odpovídá vývojovému období mladšího a středního školního věku. Popisujeme nejdůležitější změny v oblasti tělesného, psychického a sociálního vývoje. V rámci psychického vývoje uvádíme, jak dochází k rozvoji v kognitivní oblasti, jak se mění emoční prožívání a jak se utváří dětská osobnost v tomto věku. Ve druhé kapitole jsou čtenáři představeny faktory, které ovlivňují žákův postoj ke škole. Patří mezi ně klima školy a klima třídy, osobnost učitele, vlastní úspěšnost dítěte, rodina, vrstevnická skupina, trávení volného času a další vybrané faktory, jako příprava na školu před nástupem do školy a domácí příprava dítěte. Jednotlivá zjištění vychází z výzkumů z posledních 20 let. Třetí kapitola se věnuje přehledu teoretických a výzkumných poznatků v oblasti motivace ve školním prostředí. Věnujeme se přínosu Ryana a Deciho v podobě popisu intrinsické a extrinsické motivace. Na základě potřeb dětí spojených se školním prostředím pokračujeme popisem poznávací, výkonové a sociální motivace. Kapitulu uzavíráme zmíněním dalších faktorů, které ovlivňují školní motivaci.

Samotný výzkum využívá kvalitativního přístupu, konkrétně komplexní metody zakotvené teorie, což jej na pozadí kvantitativních výzkumů v dané oblasti činí svým způsobem originálním. Hlavním cílem bylo popsat, jak vzniká, jak vypadá a jak se u dětí mění vztah (postoj) ke škole. Výzkumný soubor tvořilo 55 dětí, 27 dívek a 28 chlapců ve věku 7 až 9 let, jejichž rodiče souhlasili s účastí ve výzkumu. Tyto děti byly vybrány na základě účasti v předchozím výzkumu pro výše zmíněnou bakalářskou práci autorky. Na výzkumu participovali i sami rodiče dětí vyplněním dotazníků vlastní konstrukce. Celkem byly realizovány dva sběry dat. První se konal, když byly děti žáky druhých tříd. Další sběr dat se opakoval s ročním rozmezím, kdy děti navštěvovaly již třetí třídu základní školy. Pro účely této práce byl vybrán zlomek dat získaný pomocí polostrukturovaných interview s dětmi a data z dotazníků pro rodiče.

Výzkum je součástí širší studie autorky ve spolupráci s Lucií Váchovou, studentkou bakalářské psychologie na Katedře psychologie FF UP, a doktorem Dolejšem coby odborným garantem. Tato studie, kterou jsme nazvali *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*, v sobě zahrnovala kromě již uvedených metod psychodiagnostické nástroje pro měření osobnosti a sebepojetí školních dětí. Taktéž byla zkoumána třetí perspektiva na vývoj vztahu ke škole prostřednictvím rozhovorů s třídními učitelkami.

Výsledky prezentované pomocí paradigmatického modelu zakotvené teorie zachycují motivaci jako ústřední fenomén pro vznik vztahu ke škole. Proces motivace spouští potřeby dětí. Nacházíme zastoupení potřeb poznávání, potřeb sociálních a potřeb výkonových. S přestupem dětí do třetí třídy dochází k ústupu výkonových potřeb ve prospěch intrinsického zájmu a potřeby poznávat. Sociální potřeby jsou mezi dětmi v čase stabilně zastoupené. Poklesem výkonových potřeb se však sociální potřeby stávají ve třetí třídě nejvíce zastoupenými.

Sociální potřeby se projevují motivem vídat se ve škole s kamarády, motivem být přijímaný vrstevnickou skupinou a motivem mít pozitivní vztah s učitelkou. Dosažení těchto cílů ústí v uspokojení potřeb a vzniku pozitivního vztahu ke škole. Potřebu pozitivního vztahu s učitelkou mají spíše děti ve druhé třídě. Ve třetí jsou pro ně důležité vzájemně přátelské vrstevnické vztahy. Pokud jsou děti vrstevníky odmítané, zvyšuje se nárůst negativních pocitů a vzniká negativní postoj ke škole. Toto zjištění je v souladu s dosavadními vývojovými poznatky.

Výkonové potřeby se odráží v motivech vyhnout se neúspěchu a podat dobrý výkon, s čímž souvisí i motiv získat uznání od rodičů. Ve třetí třídě výskyt všech těchto zmíněných motivů mezi dětmi klesá. Tato skutečnost podporuje předchozí výsledek, podle kterého jsou ve třetí třídě pro děti důležitější vzájemné vztahy s vrstevníky než dosažení výkonu. Uspokojení výkonových potřeb podporuje vznik pozitivního vztahu ke škole. Ve třetí třídě vzrůstá počet dětí, které mají negativní postoj ke škole z důvodu zvyšující se náročnosti učiva a ověřování znalostí v podobě testů. K neuspokojení výkonových potřeb přispívá negativní přístup rodičů k neúspěchu dětí, který se zároveň promítá do strachu z výkonových situací ve škole.

Potřeby poznávání jsou uspokojovány samotnou činností, to je učením a dozvídaním se zajímavých informací. Ve třetí třídě ubývá počet dětí, které by si raději hrály, a zvyšuje se

počet dětí, které mají vnitřní zájem o učení a poznávání. Tyto děti často popisují učení jako zábavné. Podle teorie Ryana a Deciho však intrinsická motivace s časem klesá, zatímco stoupá extrinsická motivace. Je tedy otázkou, jaké okolnosti vedou v budoucnu k této změně, a kdy přesně k ní na prvním nebo až později na druhém stupni základní školy dochází.

Na základě srovnání působení jednotlivých faktorů do jaké míry utvářejí a ovlivňují výsledný postoj ke škole, docházíme k následujícím zjištěním. Z celkového počtu 55 dětí má ve druhé třídě 76 % dětí pozitivní vztah ke škole a zbylých 24 % má ke škole vztah negativní. I přes objektivní zvyšování náročnosti učiva a zvyšující se požadavky na žáky dochází ve třetí třídě k růstu celkového počtu dětí s pozitivním vztahem ke škole na 80 % a k poklesu dětí s negativním vztahem na 20 %.

Podíváme-li se na změny mezi druhou a třetí třídou, 71 % dětí mělo ke škole pozitivní vztah jak ve druhé, tak ve třetí třídě. Stabilní negativní vztah ke škole nacházíme u 15 % dětí. U zbylých dětí se vztah ke škole napříč ročníky změnil. V 9 % případů se jednalo o děti, které měly v druhé třídě negativní vztah ke škole, který se však ve třetí třídě změnil ve vztah pozitivní. Tyto děti ve třetí třídě vykazují zlepšení adaptace na školu, kterou způsobuje navázání blízkých přátelských vztahů a jejich větší zájem o učení. Zbylých 5 % případů odpovídá dětem, které ve druhé třídě měly pozitivní vztah ke škole. Ten se však ve třetí třídě změnil ve vztah negativní. Příčinou této změny jsou vyostření vztahů se spolužáky, sílící antipatie k třídní učitelce a nezvládání tlaku narůstajících školních povinností.

Výsledky výzkumu korespondují s poznatky na poli vývojové a pedagogické psychologie. Jeho konkrétní zjištění přispívají k rozšíření povědomí o vývoji motivace a postojů ke škole na prvním stupni základní školy. Zároveň poskytují konkrétní příklad, na kterém se dají ilustrovat vývojové změny v psychice školáků mladšího a středního věku.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, *11*(1), 1-33.
- Allen, K. E., Marotz, L. R., & Vlčková, P. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Balcarová, Z. (2011). *Postoje žáků ke škole a učení*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Barrouillet, P., & Camos, V. (2014). *Working memory: Loss and reconstruction*. Psychology Press.
- Bendi, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, *52*(3), 346–363.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press
- Bocan, M. (2012). Příspěvek k hodnotám dnešních dětí. *Sociální Studia*, *2*, 105–120.
- Bomba, L., & Zacharová, J. (2013). Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole. *E-Pedagogicum*, *1*, 58–68.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, *46*(1), 27–36. Získané z <https://media-proquest-com.cupdx.idm.oclc.org/media/pq/classic/doc/2558280301/fmt/pi/rep/NONE?cit%3Aauth=Brackett%2C+Marc+A%3BReyes%2C+Maria+Regina%3BRivers%2C+Susan+E%3BELbertson%2C+Nicole+A%3BSalovey%2C+Peter&cit%3Atitle=Classroom+Emotional+Climate%2C+T>
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *33*(2), 106–120. <http://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171–200.

- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- DeLoache, J., Eisenberg, N., & Siegler, R. (2010). *How children develop*. New York: Worth Publishers
- Denglerová, D. (2016). Kategorizace jako myšlenková operace u dětí na počátku školní docházky v kontextu různých socio-kulturních prostředí. *Pedagogika*, 66(3), 290–311. <http://doi.org/10.14712/23362189.2015.729>
- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., Cakirpaloglu, P., & Vavrysová, L. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dumazedier, J. (1966). Volný čas. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2(3), 443–447.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- Franclová, M. (2013). První rok školní docházky v kontextu rozvíjející výuky. *Komenský*, 4(137), 57–61.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Dionne, G., Jean, R. S., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165–175. <http://doi.org/10.1111/cdev.12458>
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer Experience: Common and Unique Features of Number of Friendships, Social Network Centrality, and Sociometric Status. *Social Development*, 10(1), 23–40. <http://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gillernová, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (Ed.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 431–440.

- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2007). Learning opportunities in pre school and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hejlová, H. (2005). Vnímání ohrožujících jevů dětmi (sdělení z předvýzkumu). *Pedagogika*, 55(2), 119-137.
- Henslová, M. (2011). *Postoje žáků ke škole a učení*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69–82. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hornstra, L., Veen, I. Van Der, Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195–204. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.004>
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociológia*, 49(5), 463–482.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ke škole*. Praha: SPN.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jensen, A. C., & McHale, S. M. (2015). What makes siblings different? The development of sibling differences in academic achievement and interests. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 469–478. <http://doi.org/10.1037/fam0000090>
- Kalusová, D. (2013). *Vztah ke škole a motivace ke školní práci žáků standardních (běžných) a vybraných alternativních škol*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova Univerzita v Brně.

- Kasíková, H., & Vlčková, M. (2015). Když děti učí děti. *Komenský*, 140(2), 40–45.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. *Child Development*, 78(4), 1186–1203.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kopecký, M., Kikalová, K., Tomanová, J., & Charamza, J. (2014). Somatický stav 6-8letých chlapců a dívek v Olomouckém kraji. *Česká Antropologie*, 64(2), 12–19.
- Kratochvílová, M. (2017). *Postoje žáků ke škole a učení na SŠ prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. (2. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children’s self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385–405. <http://doi.org/10.1002/icd>
- Lerner, R. M., Bornstein, M. H., & Leventhal, T. (2016). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Volume 4: Ecological Settings and Processes*. New Jersey: Wiley.
- Lockhart, K. L., Nakashima, N., Inagaki, K., & Keil, F. C. (2008). From ugly duckling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, 23(1), 155–179. <http://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.001>
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(3), 364–379.
- Man, F., & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 55(2), 151–171.
- Man, F., & Prokešová, L. (1994). Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 44(1), 12–22.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–125.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H.
- Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
- Miller, P. H. (2002). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2 SPEC. ISS.), 103–122. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.009>
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku Differences in self-concept in children and adolescents in the Czech Republic based on their age and sex. *Psychologie a Její Kontexty*, 6(2), 65–77.
- Pagáčová, M. (2011). *Postoje žáků ke škole a k učení na 1. stupni základní školy*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pavelková, I., & Frend, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47(4), 329–345.
- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2006). Mezinárodní srovnání motivačních učebních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3-4), 97–107.
- Pavlát, J. (2008). Otcovství , děti a rodina. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 104(4), 189–195.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Petrová, M. (2011). *Vztah žáků pátých tříd ke škole*. (Nepublikovaná diplomová práce).

Masarykova Univerzita v Brně.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Rendl, M., & Škaloudová, A. (2004). Proměny „žákovství“ v pražských školách. *Studia paedagogica*, 52(9), 17-36.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <http://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51(2), 155–184.
- Rombaldi, A. J., Clark, V. L., Reichert, F. F., Araújo, C. L. P., Assunção, M. C., Menezes, A. M. B., ... Hallal, P. C. (2012). Incidence of school failure according to baseline leisure-time physical activity practice: Prospective study. *Journal of Adolescent Health*, 51(SUPPL. 6), 22–26. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.024>
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858–879. <http://doi.org/10.1177/0013164410378085>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Shapiro, L. E. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140–1152. <http://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7>
- Sprott, J. (2004). The Development of Early Delinquency: Can Classroom and School Climates Make a Difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*,

- Strauss, A., & Corbionvá, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert
- Šakić, M., & Raboteg-Šarić, Z. (2016). School and classroom climate and student (dis) satisfaction with school. In D. Miljkovic & M. Rijavec (Eds.), *Positive Psychology in Education, Book of Selected Papers* (pp. 117–132). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb & ECNSI.
- Šimíčková-Čížková, J. (1997). *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Šmídová, I., Janoušková, K., & Katrňák, T. (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Czech Sociological Review*, 44(1), 23-53.
- Štech, S. (1992). Kvalitativní analýza poznatkových bilancí: co se v mládí naučili. In: *Sborník "Co se v mládí naučíš"*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro Praxi*, 51(3–4), 71–85.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá Psychologie*, 57(2), 170–179.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Urđan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243.
- Vágnerová, M. (1997/1998). Screening dětských přání a obav, a jeho diagnostická hodnota. In: *Sborník specifické poruchy učení*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2016). Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika*, 66(1), 83–92.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 47(5), 911–936.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 5. 3. 2018 z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 73–84). New York: Guilford.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–175.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 37–41. <http://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Wittberg, R. A., Northrup, K. L., & Lesley, C. (2009). Children's Physical Fitness and Academic Performance. *American Journal of Health Education*, 40(1), 30–36. <http://doi.org/10.1111/aman.12294>
- Žúborová, G. (2010). Výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 45(2), 155–169.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vztah žáků ke škole a jeho změny mezi 2. a 3. třídou základní školy

Autor práce: Bc. Lucie Reichová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Počet stran a znaků: 114 stran, 235 813 znaků

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 101

Abstrakt: Tato magisterská diplomová práce se zabývá vývojem potřeb a motivace žáků ve školním prostředí, jež se odráží v postojích a výsledném vztahu žáků ke škole. Cílí na popsání mechanismu vzniku postojů ke škole a na nalezení změn vztahu ke škole mezi druhou a třetí třídou základní školy. Z tohoto důvodu výzkum využívá kvalitativního přístupu. Výzkumný soubor se skládá z 55 žáků, 28 chlapců a 27 dívek, ve věku 7–9 let. Data byla získána ve dvou fázích. První sběr se uskutečnil, když žáci docházeli do 2. tříd. Druhý sběr byl realizován o rok později, když žáci docházeli do 3. tříd. S žáky byla prováděna polostrukturovaná interview. Zapojeni byli také rodiče žáků, kteří vyplnili dotazníky vlastní konstrukce. Výsledky byly zpracovány a interpretovány metodou zakotvené teorie. Ukazuje se, že ve druhé třídě má 76 % žáků ke škole pozitivní a 24 % žáků negativní vztah. Ve třetí třídě roste počet dětí s pozitivním vztahem na 80 % a počet dětí s negativním vztahem klesá na 20 %. Tyto změny jsou způsobeny charakteristikami školního a rodinného prostředí, a také zvyšováním vnitřního zájmu o učení na straně dětí.

Klíčová slova: vztah ke škole, postoj ke škole, motivace, mladší školní věk, střední školní věk, pedagogická psychologie

ABSTRACT OF THESIS

Title: Pupil's Perception of School and its Change between 2nd and 3rd Grade of Primary School

Author: Bc. Lucie Reichová

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 114 pages and 235 813 characters

Number of appendices: 9

Number of references: 101

Abstract: This thesis deals with the development of pupils' needs and motivation in the school environment which is reflected in the attitudes of pupils towards school. It aims to describe the mechanism of these attitudes and to find changes in these attitudes between the second and the third grade of primary school. Research uses a qualitative approach. The research sample consists of 55 pupils, 28 boys and 27 girls, aged 7-9. Data was obtained in two phases, first collection took place when pupils were in the 2nd grade, second one was carried out one year later, in the 3rd grade. A semi-structured interview was conducted with the pupils. Parents of pupils filled in questionnaires of our own construction. Results were interpreted using the grounded theory method. It appears that in the second grade 76% of pupils have positive attitude towards school and 24% of pupils have a negative attitude. In the third grade, the number of children with a positive attitude increased to 80% and the number of children with a negative attitude decreased to 20%. These changes are likely caused by the characteristics of the school and family environment, as well as the increased interest of children in learning.

Key words: attitudes toward school, motivation, school-age children, educational psychology

Seznam schémat a tabulek

Schéma č. 1: Paradigmatický model vztahu žáka ke škole

Schéma č. 2: Členění vlivů prostředí

Schéma č. 3: Rozdělení typů motivací

Schéma č. 4: Druhy motivů

Schéma č. 5: Vývoj pozitivního postoje ke škole

Schéma č. 6: Vývoj negativního postoje ke škole

Tabulka č. 1: Oblíbené a neoblíbené předměty podle počtu dětí

Seznam příloh

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

Příloha č. 2: Informace o výzkumné studii pro ředitele škol

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Průvodní dopis pro rodiče

Příloha č. 5: Záznamový arch

Příloha č. 6: Otázky rozhovoru s žáky ve 2. třídě

Příloha č. 7: Otázky rozhovoru s žáky ve 3. třídě

Příloha č. 8: Otázky rozhovoru s učitelkami

Příloha č. 9: Dotazník pro rodiče

Přílohy

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci na výzkumné studii



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
E-mail: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Věc: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

V Olomouci 22. ledna 2016

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumné studie, do které byla vybrána Vaše škola. Cílem této studie je na vzorku 85 dětí, který je tvořen i žáky Vaší školy, zaměřit se na subjektivní vnímání školy žákem, a zároveň postihnout raný vývoj tohoto vnímání a určit klíčové determinanty, které mohou významně utvářet žákův postoj ke škole. Výzkum je realizován v rámci diplomové práce Bc. Lucie Reichové (studentka navazujícího magisterského programu psychologie na Katedře psychologie FF UP Olomouc) s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“, a bakalářské práce Lucie Váchové (studentka bakalářského programu psychologie) s názvem „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“, a to za odborného vedení PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (vědecký odborný asistent, Katedra psychologie FF UP Olomouc).

Chtěli bychom Vás touto cestou požádat o spolupráci na projektu. Veškerá výzkumná činnost bude realizována pouze se souhlasem zákonných zástupců (ti mají právo účast ve výzkumu odmítnout). Výzkum je po celou dobu **anonymní**. Dbáme maximální úrovně ochrany všech poskytnutých dat. Do kontaktu s žáky se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál. S daty bude nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami. Stejně tak budou chráněny i veškeré informace o Vaší škole a z výsledku studie nebude možné zjistit, z kterých škol jaká data pocházejí.

Výzkumná část projektu je koordinovaná Bc. Lucií Reichovou a Lucií Váchovou. Pro podrobnější domluvu případné spolupráce budete dále kontaktováni telefonicky. Pokud byste měl/a jakékoli další dotazy, obraťte se prosím přímo na realizátorku výzkumu, Lucii Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: 602 705 402), případně na vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523).

V příloze Vám zasíláme podrobné informace k výzkumu. **V průběhu několika dnů Vás budeme kontaktovat**, abychom Vás detailněji o průběhu celé studie informovali a abychom dohodli konkrétní podmínky naší případné spolupráce a datum návštěvy.

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem

Bc. Lucie Reichová

Přílohy:

1. Detailní informace o studii
2. Formulář: Souhlas zákonných zástupců

Příloha č. 2: Informace o výzkumné studii pro ředitele škol



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
E-mail: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Věc: Informace pro vedení základní školy k výzkumné studii:

„VÝVOJ VNÍMÁNÍ ŠKOLY A VZTAHU ŽÁKA KE ŠKOLE“ & „VLIV OSOBNOSTNÍCH RYSŮ NA HODNOCENÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI“

V Olomouci 22. ledna 2015

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

dovolte mi, abych Vás seznámila s procedurální stránkou naší případné spolupráce na studii s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“, která je pokračováním výzkumu o představách a pohledu dětí na školu před a po nástupem do školy, jenž jsme realizovali ve spolupráci s Vaší školou. Rádi bychom navázali na výsledky a záměr této studie a pokračovali v mapování vývoje dětského pohledu na školu a vývoje vnímání dítěte sebe sama jako školáka. V souvislosti s velkým rozpětím výzkumného záměru budou data využita i pro bakalářskou práci s názvem „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“.

Naším cílem je se vzorkem 85 dětí, který tvoří i žáci Vaší školy, zaměřit se na subjektivní vnímání školy žákem, zároveň postihnout i raný vývoj tohoto vnímání a určit klíčové determinanty, které mohou významně utvářet žákův postoj ke škole. V tomto longitudinálním výzkumu budeme pracovat s výzkumnou baterií (jednotlivé metody uvádíme níže) zaměřenou na žáky, kteří jsou v současné době žáky 2. tříd a kteří se v minulých 2 letech zúčastnili výzkumu, na který navazujeme. Rádi bychom také pro úplnost dat zahrnuli do výzkumu pohled jejich učitelů a pohled jejich rodičů, kteří mohou významnou mírou přispět k porozumění vývoji postoje a vztahu, který si dítě ke škole vytváří. Vzhledem k věku spolupracujících dětí je nezbytný souhlas jejich zákonných zástupců. Formulář „Souhlas zákonných zástupců“ naleznete v příloze emailu. Pokud Vaše škola disponuje tzv. „generálním souhlasem zákonných zástupců/rodičů“, nemusí se opětovně žádat rodiče o souhlas. V případě, že se rozhodnete pro spolupráci – uvítali bychom, kdyby realizátor výzkumu mohl předat informace o výzkumné studii včetně formulářů rodičům v rámci společného setkání.

Délka administrace a sběru dat je individuální. Při provádění sběru dat od dětí bychom Vám chtěli komplikovat denní program co nejméně, a proto škole vyjdeme maximálně vstříc při dohodě, ve kterých hodinách se budou rozhovory odehrávat. Jistě také bude záležet na docházce konkrétního žáka. Při každém testování je pak potřebné, aby se odehrával odděleně od programu ostatních žáků, nejlépe v samostatném prostoru, kde by nebyla pozornost žáka odváděna např. jinými žáky nebo okolním ruchem. Přítomnost učitele/učitelky není nutná. Z našeho pohledu je žádoucí spíše absence vyučujícího, neboť jeho/její přítomnost může na žáka během rozhovoru působit rušivým dojmem, nebo i výpovědi žáka zkreslit. Celé testování je zcela **anonymní** a odpovídá všem etickým standardům psychologického testování formou na dané populaci.

Popis metod, které budeme předkládat žákům jednotlivě v tomto pořadí:

1. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (Z. Matějček, M. Vágnerová):

Dotazník poskytuje informace o postoji dítěte k vlastnímu školnímu výkonu. Obsahuje 48 položek, rozdělených do 6 škál (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra) Umožňuje řešit problematiku školního prospěchu a adaptace na školu. SPAS je užitečný u dětí, které mají nějaké vzdělávací problémy, tedy děti celkově neprospívající, děti se specifickými školskými poruchami, jako je dyslexie či ADHD, a děti s poruchou adaptace. Je

vhodné ho použít i u takových dětí, jejichž problémy se školou zdánlivě přímo nesouvisí, ale podrobnějším vyšetřením zjistíme, že škola zde přece jen hraje významnou úlohu – např. dítě s tělesnými potížemi, jako jsou bolesti břicha nebo hlavy, které má sice dobrý prospěch, ale trvalou úzkost, že si svoje známky neudrží. Čas potřebný k administraci je cca 5-10 minut.

Položky SPAS (příklad):

- Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.
- Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.

2. Osobnostní dotazník pro děti – CPQ (R. B. Cattell; K. Balcar):

Sebeuposuzovací standardizovaný dotazník měří 14 osobnostních dimenzí žáka, např. emocionální stabilitu, krystalickou inteligenci, uvědomělost, zodpovědnost nebo sebedůvěru. Je určený pro věkovou kategorii 8-12 let. Lze jej použít pro měření osobního, sociálního a školního vývoje a aspektů osobnosti, které zprostředkovaně vypovídají o žákově školní úspěšnosti a sociálnímu přizpůsobení se uvnitř i vně školní třídy. Test bývá administrován bez časového limitu, ale pro mladší děti může být výhodnější rozdělit testování do dvou částí. Celková doba testování by neměla přesáhnout 50 minut.

Položky CPQ (příklad):

- Po škole se scházíš s kamarády a hraje si NEBO si raději děláš něco sám?
- Posloucháš rád, když mluví učitel NEBO bys chtěl raději mluvit sám?

3. Měření výšky a hmotnosti:

Měření výšky (v cm) a hmotnosti (v kg) dítěte je součástí pravidelných kontrol vývoje. Proto jej zahrnujeme i do našeho výzkumu jako sledovanou proměnou a budeme jej také dávat do souvislosti s již zjištěným vývojem výšky a váhy.

4. Polostrukturované interview:

Interview neboli rozhovor s žákem bude obsahovat několik otázek, které se budou zaměřovat na vnímání třídního kolektivu a klimatu ve třídě, podporu a participaci rodiny na školním životě žáka, vnímání své vlastní role školáky a své školní úspěšnosti (zde v návaznosti na dotazník SPAS). To znamená, že pořadí otázek bude záviset především na vyprávění a možnostech dítěte. Výhodou polostrukturovaného interview je, že jeho obsah a zvláště pak pořadí otázek lze přizpůsobovat možnostem a aktuálnímu stavu dítěte. Předpokládaný čas pro interview je 10-15 minut.

Otázky interview (příklad):

- Chodíš do školy rád/a?
- Co ti ve škole vadí? / Co máš ve škole rád/a?
- Kdo se s tebou doma učí?

5. Q-třídění (W. Stepheson):

Q-třídění představuje základní metodu sebehodnocení. Zkoumaná osoba je vyzvána, aby roztřídila kartičky obsahující jednoduché výroky, které se týkají jí samé. Úkolem osoby je tedy roztřídít balíček lístečků s výroky na 2 hromádky – "je mi podobné" a "není mi podobné". Celý proces třídění se provádí dvakrát – jednou k popisu reálného JÁ (osoba vyjadřuje aktuální

prožívaný stav sebe) a pak k popisu ideálního JÁ (osoba vyjadřuje, kým by chtěla být). Čas potřebný k administraci 10-15 minut + čas k dodatečnému rozhovoru o výrocích 5-10 minut.

Položky Q-třídění (příklad):

- Jsem snaživý/á.
- Jsem oblíbený/á.

Kromě tohoto stručného popisu metod Vám celou testovou baterii před testováním ukážeme k nahlédnutí.

Do výzkumu bychom rádi zařadili i třídní učitelky zúčastněných žáků. Ve spolupráci s nimi bychom provedli analýzu hodnocení a absencí jednotlivých žáků a v rámci interview se doptali na jejich subjektivní pohled na dané žáky. Stejný pohled bychom rádi získali i od rodičů žáků, které bychom na společném setkání, kde bychom jim přiblížili podrobnosti výzkumu a roz distribuovali informované souhlasy, požádali zároveň o vyplnění připravených dotazníků, které by sloužily k zhodnocení jejich dítěte a jeho vztahu ke škole.

Longitudinální design studie je postaven na opakovaném dotazování s časovým odstupem, aby bylo možné zmapovat vývoj příslušného fenoménu. V našem případě by se výzkum skládal z dvou totožných sběrů dat, které by probíhaly s ročním odstupem. Absolvovaly by je ti samí žáci, nejprve tedy ve 2. třídě a rok později ve třídě třetí. Sledovaným fenoménem je postoj žáků ke škole a jeho vývoj. Záměrem studie je také poskytnout pohled na něj nejen z úhlu žáka samotného, ale i z úhlu osob, které na jeho utváření mají významný vliv, a to právě rodičů a učitelů. Všechna data budou opatřena speciálním kódem, aby se zaručila anonymita získaných informací a zúčastněných osob. Data budou také zabezpečena před neoprávněnou manipulací.

Výzkum je realizovaný Bc. Lucií Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: +420 602 705 402), studentkou navazujícího magisterského programu Psychologie, a Lucií Váchovou (email: lucie.vachova@gmail.com, telefon: +420 732 683 246), studentkou bakalářského programu Psychologie, pod záštitou Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého a za odborného vedení PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523).

V PRŮBĚHU NĚKOLIKA DNŮ VÁS BUDEME KONTAKTOVAT, abychom dohodli konkrétní podmínky naší případné spolupráce. Stejně tak rádi zodpovíme případné další dotazy a nejasnosti týkající se administrace a dalších náležitostí testování.

Děkujeme.

S pozdravem

Bc. Lucie Reichová, Lucie Váchová a PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Katedra psychologie
FF Univerzity Palackého
Vodární 6; 779 00 Olomouc
www.psych.upol.cz

Příloha č. 3: Informovaný souhlas



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
E-mail: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

INFORMACE O VÝZKUMU PRO RODIČE

Chtěli bychom Vás požádat o spolupráci při výzkumu realizovaném v rámci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Tento výzkum pak slouží jako podklad pro diplomovou práci s názvem „**Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole**“ a bakalářskou práci „**Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti**“. Realizátorkami výzkumné studie jsou Bc. Lucie Reichová a Lucie Váchová a vedoucím výzkumu je PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. Cílem této studie je se vzorkem 85 dětí, který tvoří i Vaše dcera / Váš syn, zaměřit se na subjektivní vnímání školy žáky. Chtěli bychom zároveň postihnout i raný vývoj tohoto vnímání a určit klíčové činitele, které mohou významně utvářet žákův postoj ke škole. V tomto longitudinálním (dlouhodobém) výzkumu budeme pracovat s testovou baterií zaměřenou na žáky, kteří jsou v současné době žáky 2. tříd a kteří se v minulých 2 letech zúčastnili výzkumu pro bakalářskou práci, na kterou navazujeme (plný text viz. <http://theses.cz/id/r4b1ui/>). Rádi bychom také pro úplnost dat zahrnuli do výzkumu pohled jejich učitelů a pohled Vás jako rodičů, který nám může významnou mírou přispět k porozumění vývoji postoje a vztahu, který si dítě ke škole vytváří.

Výzkum budeme realizovat v následujících 2 letech, tudíž budou probíhat i 2 sběry dat, v nichž použijeme stejné metody a výsledky získané tak budeme moci porovnat z hlediska časového vývoje.

Sběry dat tedy budou probíhat:

- 1) V období únor-březen 2016, kdy jsou děti ve 2. třídě ZŠ
- 2) V období únor-březen 2017, tudíž s ročním odstupem od předchozího sběru, kdy budou děti ve 3. třídě ZŠ.

Průběh sběrů dat bude probíhat na základních školách se snahou vyjít vstříc všem zastoupeným stranám. Veškerá získaná data jsou **anonymní** a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami a etickým kodexem psychologů. Do kontaktu s dětmi se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál. Jako poděkování dostanou děti od realizátorů malé dárky.

V případě dotazů neváhejte kontaktovat realizátora výzkumné studie, Bc. Lucii Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: 602 705 402), Lucii Váchovou (email: lucie.vachova@gmail.com, telefon: +420 732 683 246), nebo přímo vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523).

Děkujeme.



SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM* s účastí syna/dcery ve výzkumné studii „**Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole**“ a „**Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti**“.

V..... dne.....

.....
Podpis zákonného zástupce

* *Nehodící se škrtněte.*

Příloha č. 4: Průvodní dopis pro rodiče



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
E-mail: psychologie@upo.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

dostávají se vám do ruky informace k připravované výzkumné studii zaštitěné Katedrou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, ve které bychom Vás opět rádi požádali o pomoc. Vaše dítě bylo do studie vybráno na základě předchozí účasti ve výzkumu. Toho se zúčastnilo, když bylo v posledním roce mateřské školy a poté, co nastoupilo do první třídy. Tato studie se zaměřovala na to, jak děti vnímají přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Vaší účastí si moc ceníme a aspoň takto zpětně bychom Vám za ni a za Váš vstřícný přístup chtěli poděkovat.

Nyní bychom se ve studii s názvem „**Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole**“, jejíž součástí je i podstudie „**Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti**“, zaměřili na vyvíjející se postoj dítěte ke škole a ke vzdělávání, v rámci něž bude možné zpětně identifikovat faktory, kde se na tomto vývoji podílí. Abychom docílili pohledu na tento vývoj, budeme zjištěné porovnávat i s výsledky předchozí studie, a proto bychom potřebovali opět přispění Vás, a zvláště Vašeho dítěte, a to právě svou účastí v této studii.

S dětmi bychom pracovali toto jaro a znovu příští rok ve stejnou dobu (viz. informovaný souhlas) v rámci jejich přítomnosti ve škole, buď během vyučování, nebo když budou ve školní družině, a to prostřednictvím rozhovorů a výzkumných metod, do kterých můžete v případě zájmu nahlédnout před sběrem dat ve škole. Abychom doplnili pohled dětí, poprosili bychom Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který by Vám byl doručen přes školu. Dítě dostane za účast od nás malé poděkování.

Výzkum je po celou dobu **anonymní**. Dbáme maximální úrovně ochrany všech poskytnutých dat, které budou určeny pouze pro účely výzkumu, a bude tak s nimi nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami.

Budeme rádi za Vaše případné nápady či komentáře. Kontakt na nás naleznete v přiloženém Informovaném souhlasu.

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem za výzkumný tým

Bc. Lucie Reichová

Příloha č. 5: Záznamový arch

DATUM: _____

KÓD: _____

ZÁZNAMOVÝ ARCH

POHLAVÍ: dívka

chlapec

VĚK: _____

VÁHA: _____ kg

VÝŠKA: _____ cm

ZNÁMKY 1. Pololetí 1. Třída

Český jazyk	z toho: čtení	psaní	pravopis	
Matematika				
Prvouka				
Vlastivěda				
Ostatní:	TV	VV	HV	PČ

ZNÁMKY 2. Pololetí 1. Třída

Český jazyk	z toho: čtení	psaní	pravopis	
Matematika				
Prvouka				
Vlastivěda				
Ostatní:	TV	VV	HV	PČ

ZNÁMKY 1. Pololetí 2. Třída

Český jazyk	z toho: čtení	psaní	pravopis	
Matematika				
Angličtina				
Prvouka				
Vlastivěda				
Ostatní:	TV	VV	HV	PČ

DOCHÁZKA 1. Pololetí 1. Třída 2. Pololetí 1. Třída 1. Pololetí 2. třída

POZNÁMKY:

Q TŘÍDĚNÍ

	1. TŘÍDĚNÍ		2. TŘÍDĚNÍ			POZNÁMKY
	JSEM	NEJSEM	UŽ JSEM	CHTĚL/A BYCH BYT	NECHTĚL/A BYCH BYT	
agresivní						
aktivní						
citlivý						
drzý						
hodný						
hravý						
chytrý						
kamarádský						
klidný						
lakomý						
nepřátelský						
nerozhodný						
oblíbený						
odvážný						
opatrný						
pečlivý						
poctivý						
poslušný						
rozmazlený						
samostatný						
smutný						
snaživý						
soustředěný						
soutěživý						
spolehlivý						
středem pozornosti						
stydlivý						
šikovný						
šťastný						
tichý						
trpělivý						
tvrdohlavý						
urážlivý						
ustrašený						
veselý						
vtipný						
zapomětlivý						
zlobivý						
zvidavý						
žárlivý						

Příloha č. 6: Otázky rozhovoru s žáky ve 2. třídě

ROZHOVOR - ŽÁCI

ČÁST 1 – VZTAH KE ŠKOLE, KE VZDĚLÁNÍ

Jak se ti líbí ve škole?

Co tě ve škole nejvíce baví? Příp. Co se ti ve škole líbí? Co tě ve škole drží?

Co tě motivuje k učení? (Proč tě učení baví, proč si myslíš, že je důležité chodit do školy?)

Co bys chtěl dělat, až budeš velký, jakou práci bys chtěl mít?

Těšíš se ráno do školy? Proč/ proč ne?

ČÁST 2 – CHOVÁNÍ VE ŠKOLE A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Jak ti to ve škole jde?

Jsi spokojený se svými známkami?

Přijde ti, že se ti poslední dobou ve škole nedaří jako předtím?

Chodíš pozdě na výuku? Jak často jsi nemocný/a?

Dáváš ve škole pozor? Proč ano? (co tě k tomu vede, že dáváš pozor?) / proč ne?

Cítíš se ve škole dobře? Je něco, čeho se bojíš?

Nudíš se někdy ve škole? Proč?

ČÁST 3 – RODINNÉ ZÁZEMÍ

Bavíš se o škole s rodiči/sourozenci?

Pomáhají ti s učením? Kdo se s tebou doma učí? Jak?

Kde se učíš?

Co děláš, když přijdeš ze školy?

ČÁST 4 – TŘÍDNÍ KLIMA

Máš ve škole kamarády? Jak se k tobě spolužáci chovají a jak se ty chováš k nim? Jak tě vidí spolužáci?

Jak spolužáky škola baví? Co spolu se spolužáky všechno ve škole děláte?

Jaká je tvá učitelka/učitel? Jak se k tobě chová? Pomáhá ti? Pokud ano, jak? Jak se chová k ostatním spolužákům?

Co děláš o přestávkách? (připravuje se na hodinu X hraje si – sám vs. s dětmi X svačí X učí se X pere se)

ČÁST 5 – IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA ŠKOLY

Jaká by byla podle tebe ideální škola? Co bys v té škole dělal ty? Popř. co by v ní dělali ostatní?

Co bys na škole změnil? Co se ti nelíbí?

Jaká by byla ideální učitelka?

Příloha č. 7: Otázky rozhovoru s žáky ve 3. třídě

ROZHOVOR 2 - ŽÁCI

ČÁST 1 – VZTAH KE ŠKOLE

1. Jak se ti líbí ve škole?
2. Jaké je to ve třetí třídě?
3. Co se změnilo oproti druhé třídě?
4. Co tě ve škole nejvíce baví? Příp. Co se ti ve škole líbí? Co tě ve škole drží?
5. Co tě motivuje k učení? (Proč tě učení baví, proč si myslíš, že je důležité chodit do školy?)
6. Těšíš se ráno do školy? Proč ano/ proč ne?
7. Kvůli čemu chodíš do školy rád/a a kvůli čemu nerad/a?

ČÁST 2 – CHOVÁNÍ VE ŠKOLE A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

8. Jak ti to ve škole jde?
9. Jak jsi spokojený/á se svými známky?
10. Přijde ti, že se ti poslední dobou ve škole nedaří jako předtím?
11. Je něco, v čem ses od loňska zhoršil/a? Co ti dává zabrat?
12. Je něco, v čem ses od loňska zlepšil/a?
13. Stává se ti, že chodíš pozdě do školy?
14. Jak často jsi nemocný/a?
15. Jak dáváš ve škole pozor?
16. Cítíš se ve škole dobře? / Bojíš se něčeho?
17. Nudíš se někdy ve škole? Proč?

ČÁST 3 – RODINNÉ ZÁZEMÍ

18. Bavíš se o škole s rodiči/sourozenci?
19. Dělíš se doma o zážitky ze školy?
20. Učíš se doma sám nebo s někým?
21. Kdo se s tebou nejčastěji učí nebo ti nejvíc pomáhá v učení, když to potřebuješ? Ještě někdo jiný?
22. Musíš se učit víc než vloni nebo třeba míň?
23. Jak se změnilo to, jak se s tebou o škole doma baví, když už jsi teďka větší?
24. Mají na tebe doma větší nároky, když už jsi větší?
25. Co děláš, když přijdeš domů ze školy?

ČÁST 4 – TŘÍDNÍ KLIMA

26. Jaké máš vztahy se spolužáky ve třídě?
27. Máš mezi spolužáky kamarády?
28. Jak se k tobě spolužáci chovají?
29. Máš s nějakými spolužáky problémy?
30. Jak ty se chováš ke spolužákům?
31. Jak myslíš, že spolužáky ve třídě to ve škole baví?
32. Co se spolužáky (kamarády) všechno ve škole děláte?
33. Jak jsi spokojený/á se svou paní učitelkou?
34. Jaká je na tebe paní učitelka? Pomáhá ti?
35. Jak se učitelka chová k ostatním ve třídě?
36. Co děláš o přestávkách?

ČÁST 5 – IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA ŠKOLY

37. Kdybys mohl/a ve škole cokoliv změnit, co by to bylo?
38. Kdybys mohl/a na paní učitelce cokoliv změnit, co by to bylo?
39. Kdybys mohl/a mezi spolužáky ve třídě cokoliv změnit, co by to bylo?

Příloha č. 8: Otázky rozhovoru s učitelkami

ROZHOVOR – TŘÍDNÍ UČITELKY

ČÁST 1 – POSTOJ DĚTÍ KE ŠKOLE OBECNĚ

Co si myslíte, že je důležité pro to, aby si děti vytvořily kladný postoj ke škole?

Co můžete vy, jako učitel(ka), dělat, aby si takový kladný postoj vytvořily?

Čemu naopak si myslíte, že je třeba se vyhnout?

Co děti potřebují, aby si ke škole utvořily dobrý vztah?

Co jako učitel(ka) potřebujete, nebo byste potřebovala, po budování kladného vztahu dětí ke škole?

Co z vašeho pohledu ovlivňuje pohled a postoj žáka ke škole?

Jak pracujete s dětmi, u kterých očekáváte, že nemají kladný vztah ke škole?

Liší se pro vás práce s motivovanými dětmi a s dětmi, které nemají dobrý postoj k učení a ke školní docházce (žáci s rizikovým chováním)? Pokud ano, v čem?

Co v k tématu dalšího napadá? Může to být cokoliv.

ČÁST 2 – POHLED NA ŽÁKY INDIVIDUÁLNĚ

Mělo nebo má dítě problémy ve škole v nějaké z následujících oblastí?

- a) Práce ve škole
- b) Chování obecně
- c) Školní docházka
- d) Vztahy k ostatním dětem

(u každého ANO) Můžete to nějak specifikovat, o jaké problémy se jedná?

Jakou zaujímá žák pozici ve třídním kolektivu? Jak se chová k ostatním spolužákům?

Jakou podporu má žák ze strany rodičů (či rodiny jako celku)?

Zdá se, že se chová jinak doma než ve škole? Příp. jak?

Změnilo se během posledního roku výrazně chování, prožívání či přímo vztah ke škole u žáka? Pokud ano, jak si to vysvětlujete?

Přijde vám, že se žákovi poslední dobou nedaří ve škole stejně jako dříve (specificky předešlé pololetí)?

Jakým dojmem na vás žák působí? Co by odpovídalo jeho vlastnímu vnímání a hodnocení sebe sama?

Příloha č. 9: Dotazník pro rodiče



VNÍMÁNÍ ŠKOLY A VZTAH ŽÁKA KE ŠKOLE – POHLED RODIČE

Dobrý den,

dostává se Vám do ruky dotazník, jehož účelem je zachytit pohled Vás jako rodiče na postoj Vašeho syna/Vaší dcery ke škole a na jeho/její úspěšnost. Právě Vaše perspektiva je pro nás velmi důležitá, protože doplňuje obrázek toho, jakou úlohu v životě Vašeho dítěte škola hraje, a dodává úplnosti odpovědím od něj získaných.

Celý dotazník je **anonymní**, k přiřazení k odpovědím dítěte slouží speciální kód (viz. níže). Dotazník bude zpracován společně s ostatními daty na podkladě výzkumné studie s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“. Vyplnění dotazníku Vám zabere zhruba 10 minut.

Dotazník je rozdělený do 7 částí. Každá část obsahuje na začátku instrukci k jejímu vyplnění.

KÓD DOTAZNÍKU: _____ *

**kód dotazníku je šestimístný soubor znaků, který dostanete, pokud složíte dohromady den narození Vašeho dítěte, prvních dvou písmen jeho křestního jména a prvních dvou písmen jména jeho matky (např. pro dívku, Kamilu, narozenou 24. dne, jejíž matka se jmenuje Zuzana, dostaneme kód 24KAZU).*

Způsob vyplňování:

K vyplnění Vám postačí pero či propiska. Čas na vyplňování jednotlivých oddílů není omezen, nemusíte tedy spěchat, dotazník Vám zabere cca 15 minut. U každého oddílu otázek naleznete instrukci k jeho vyplnění. Prosíme, abyste během vyplňování dbali pokynů u otázek a odpovídali zcela upřímně – **neexistují správné či špatné odpovědi**. Odpovězte prosím na všechny otázky, pokud není v instrukci uvedeno, že je otázku možno nechat nezodpovězenou.

Nyní přejděte k vyplnění samotného dotazníku.

DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Následující otázky se týkají současného stavu a prostředí, ve kterém dítě žije.

1. Kdo žije ve stejné domácnosti s dítětem (např. matka, sestra, dědeček) a jaký vztah má každá z těchto osob k dítěti? (vypište) _____

2a. Kdo se aktuálně nejčastěji o dítě stará? (vypište) _____

2b. Pokud dítě žije pouze s jedním rodičem, jak často za měsíc každého z vás dvou vidí? (vypište) _____

CHOVÁNÍ DÍTĚTE DOMA

Na následující škále zakřížkujte jednu variantu, podle toho, jak často se s podobným chováním u svého dítěte setkáváte.

	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
3. Musíte dítě nutit do školních povinností?	1	2	3	4
4. Je dítě smutné, má-li vstávat ráno do školy?	1	2	3	4
5. Odmlouvá někdy dítě, že nechce jít do školy?	1	2	3	4
6. Je samostatné ve vypracovávání domácích úkolů?	1	2	3	4
7. Začne se doma samo učit?	1	2	3	4
8. Stěžuje si někdy na školu? (pokud ano, uveďte prosím na příkladu níže)	1	2	3	4
<hr/>				
9. Je dítě ve škole nešťastné?	1	2	3	4
10. Brečí někdy dítě, když má jít do školy?	1	2	3	4
11. Projevuje důvěru ve své školní schopnosti?	1	2	3	4
12. Obrací se na vás dítě o pomoc se školními povinnostmi?	1	2	3	4
13. Má dítě radost ze svých školních úspěchů?	1	2	3	4

CHOVÁNÍ DÍTĚTE VE ŠKOLE

U otázek na ANO/NE zakřížkujte vždy jednu variantu.

14a. Mělo dítě problémy ve škole v nějaké z následujících oblastí?

- | | | |
|----------------------------|-----|----|
| a) Práce ve škole | ANO | NE |
| b) Chování obecně | ANO | NE |
| c) Školní docházka | ANO | NE |
| d) Vztahy k ostatním dětem | ANO | NE |

14b. Pokud jste u některé z oblastí vybrali ANO, prosím specifikujte o jaké problémy nebo situace se jedná: _____

15. Zdá se Vám, že se chová jinak doma než ve škole?

ANO NE

Pokud ano, napište v čem: _____

16. Jaké jsou zájmy, záliby a oblíbené aktivity dítěte? (vypište) _____

17. Navazuje přátelství snadno

ANO NE

18a. Co vás nejvíce trápí v chování dítěte? (vypište) _____

18b. Kdy jste se tímto problémem (chováním) začali trápit? (napište přibližně dobu a jak problém vznikl) _____

19. Zdá se, že je dítě se sebou spokojeno?

ANO NE

20a. Půjde vám, že se synovi/dceři poslední dobou ve škole nedaří stejně jako dříve?

ANO NE

20b. Proč si myslíte, že se mu/jí nedaří? (vypište) _____

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DÍTĚTE

Zakroužkujte jednu variantu.

- | | | |
|---|-----|----|
| 21. Naučí se dost lehce a rychle i těžkou látku. | ANO | NE |
| 22. Učení mu připadá dost těžké, je rádo, když mu někdo pomůže. | ANO | NE |
| 23. Školní prověrky zvládá celkem snadno. | ANO | NE |
| 24. Zdá se, že je spokojeno se svými výkony. | ANO | NE |
| 25. Podává ve škole výkony, které odpovídají jeho schopnostem. | ANO | NE |

26. Často mu dělá potíže vyjádřit se, jak by chtělo.	ANO	NE
27. Škola mu kazí náladu, jde mu často na nervy.	ANO	NE
28. Ve škole mu jde všechno lehce, bez potíží. Cítí se tam dobře.	ANO	NE
29. Samo si myslí, že je jeho nadání docela slabé.	ANO	NE
30. Zkoušení ve škole ho hodně znervózňuje.	ANO	NE
31. Ze školy má strach, raději by tam ani nešlo.	ANO	NE
32. Patří mezi nejbystřejší děti v jeho třídě.	ANO	NE

HODNOTA VZDĚLÁNÍ

Následující otázky se týkají Vašeho postoje ke škole a vzdělání Vašeho dítěte. U otázek na ANO/NE zakřížkujte vždy jednu variantu. Ostatní otázky, prosíme, vypište slovy.

33a. Je pro vás důležité, aby vaše dítě mělo dobré známky? ANO NE

33b. Pokud ano, proč? _____

34. Motivujete dítě k učení? Jak? _____

35. Co očekáváte od svého dítěte ve škole? _____

36. Co pro vás osobně znamená vzdělání? _____

37. Jak byste vnímali případný neúspěch svého dítěte ve škole? _____

ŽIVOTNÍ UDÁLOSTI V RODINĚ

Následující otázky se týkají rodinných událostí od narození dítěte do současnosti.

38. S kým žije dítě od narození? (vypište) _____

39. Kolik lidí se o dítě staralo od narození? (vypište všechny) _____

40. Změnil se počet členů rodiny nějak významně? Pokud ano, proč? _____

41. Stěhovala se rodina? Pokud ano, jak často? _____

42. Bylo dítě hospitalizováno? (napište podrobnosti) _____

43. Ztratilo dítě někoho, koho milovalo? Např. rozvodem, úmrtím apod. (napište podrobnosti) _____

44. Ostatní události. (popište) _____

OSOBNOST DÍTĚTE

Vyberte celkem 5 z následujících vlastností, které vaše dítě nejvíce charakterizují. (Zakřížkujte)

- | | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> snaživý | <input type="checkbox"/> šťastný | <input type="checkbox"/> veselý | <input type="checkbox"/> samostatný |
| <input type="checkbox"/> oblíbený | <input type="checkbox"/> vtipný | <input type="checkbox"/> smutný | <input type="checkbox"/> stydlivý |
| <input type="checkbox"/> drzý | <input type="checkbox"/> poslušný | <input type="checkbox"/> aktivní | <input type="checkbox"/> šikovný |
| <input type="checkbox"/> kamarádký | <input type="checkbox"/> středem pozornosti | <input type="checkbox"/> tichý | <input type="checkbox"/> nerozhodný |
| <input type="checkbox"/> chytrý | <input type="checkbox"/> trpělivý | <input type="checkbox"/> agresivní | <input type="checkbox"/> zapomětlivý |
| <input type="checkbox"/> zlobivý | <input type="checkbox"/> soustředěný | <input type="checkbox"/> lakomý | <input type="checkbox"/> hravý |
| <input type="checkbox"/> hodný | <input type="checkbox"/> klidný | <input type="checkbox"/> spolehlivý | <input type="checkbox"/> urážlivý |
| <input type="checkbox"/> soutěživý | <input type="checkbox"/> zvědavý | <input type="checkbox"/> odvážný | <input type="checkbox"/> žárlivý |
| <input type="checkbox"/> citlivý | <input type="checkbox"/> poctivý | <input type="checkbox"/> pečlivý | <input type="checkbox"/> ustrašený |
| <input type="checkbox"/> opatrný | <input type="checkbox"/> rozmazlený | <input type="checkbox"/> tvrdohlavý | <input type="checkbox"/> nepřátelský |

SLOVNÍ KOMENTÁŘ

Zde máte prostor pro vypsání dalších myšlenek, které považujete za důležité pro popsání postoje Vašeho dítěte ke škole, a nebyly obsahem předchozích otázek.

DĚKUJEME MNOHOKRÁT ZA VAŠI OCHOTU A VÁŠ ČAS!

Napadne-li Vás k dotazníku cokoliv dalšího, neváhejte nás kontaktovat přes email na lucie.reichova@gmail.com.