

UNIVERZITA PALACLÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie



Školní motivace a školní úspěšnost u dětí na 1. stupni ZŠ

School motivation and school success of children at the 1st stage of
primary school

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kristýna Mamulová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 18. 4. 2022

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky, odborné vedení a čas, který mi věnovala.

Ráda bych také poděkovala své rodině a přátelům za jejich podporu při studiu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Mamulová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Školní motivace a školní úspěšnost u dětí na 1. stupni ZŠ
Název závěrečné práce v angličtině:	School motivation and school success of children at the 1st stage of primary school
Anotace závěrečné práce:	Tato diplomová práce je zaměřena na motivaci a školní úspěšnost na 1. stupni základních škol. Teoretická část blíže seznamuje s mladším školním věkem, motivací a školní úspěšností. V praktické části je na základě dotazníkového šetření zjišťována školní motivace, školní úspěšnost a vliv motivace na školní úspěšnost.
Klíčová slova:	mladší školní věk, motivace, vnitřní motivace, vnější motivace, školní úspěšnost
Anotace závěrečné práce v angličtině:	This Master's thesis deals with motivation and school success at primary schools. The theoretical background focuses on pre-adolescent age, motivation and school success. The research part of the thesis details — based on a survey — school motivation, school success and the effect of motivation on school success.
Klíčová slova v angličtině:	pre-adolescent age, motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, school success

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník Motivace – Elementary School Motivation Scale (ESMS)
Rozsah práce:	69 stran + 3 strany přílohy
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Mladší školní období.....	11
1.1 Pojem mladší školní věk	11
1.2 Kognitivní vývoj	12
1.3 Osobnost dítěte.....	17
1.4 Potřeby dítěte	17
1.5 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	18
1.6 Smysly.....	20
1.7 Rozdíly mezi dívkami chlapci.....	20
2 Motivace.....	22
2.1 Vymezení pojmu motivace	22
2.2 Potřeby a motivy	24
2.3 Vnitřní a vnější motivace	25
2.3.1 Vnitřní motivace	25
2.3.2 Vnější motivace	26
2.4 Motivace ve školním prostředí (vyučovacím procesu)	27
2.4.1 Vnitřní motivační faktory	27
2.4.2 Vnější motivační faktory	30
2.5 Negativní motivační činitelé	32
2.6 Teorie motivace.....	34
2.6.1 Historie pojmu motivace.....	34
2.6.2 Maslowova hierarchie potřeb.....	34
2.6.3 Murrayho teorie potřeb	36
3 Školní úspěšnost.....	38
3.1 Vymezení pojmu	38
3.2 Školní zralost a školní zdatnost.....	39
3.3 Školní neúspěšnost.....	42
3.4 Faktory ovlivňující školní úspěšnost.....	43
3.4.1 Učitel.....	43
3.4.2 Žák	45
3.4.3 Školní třída.....	46

3.4.4 Rodina.....	47
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
4 Formulace cílů výzkumného šetření	50
5 Výzkumné metody	51
5.1 Statistické postupy	51
5.2 Průběh výzkumného šetření	52
6 Výzkumný soubor	54
7 Prezentace výzkumného šetření	56
8 Diskuze.....	61
Závěr	65
Zdroje	67
Přílohy.....	72

Úvod

Od začátku svého působení na vysoké škole slycháváme o důležitosti motivace nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Každý pedagog, který chce být ve svém oboru zařazen do škatulky „dobrý“ a „úspěšný“, musí umět své žáky správně a vhodně motivovat. Především na prvním stupni základní školy je motivace dětí velmi důležitá, neboť si teprve na školní prostředí zvykají a utvářejí si k němu vztahy a určité postoje. Pokud dítě chodí do školy s radostí a chutí, do školy se těší, je vysoká pravděpodobnost, že v ní bude také úspěšné. A právě úspěch ve škole jim může umožnit lepší a jednodušší start do budoucnosti. A to ať už z budoucího akademického hlediska čili výběru vysoké školy a úspěšném přijetí (které závisí na školní úspěšnosti), volbě povolání nebo při důležitých životních rozhodnutích.

Úkolem pedagoga na prvním stupni základních škol je především vytvoření příjemné atmosféry ve třídě a bezpečného prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře. Stěžejní náplní učitelské profese je však předávat dětem potřebné a užitečné informace, které využijí jednak ve škole, ale především v reálném životě. S předáváním informací žákům souvisí také schopnost umět je vhodně zaujmout. Nejen pro mladší školáky je podstatné propojení probírané látky s běžným životem. Je totiž důležité, aby děti věděly, proč se danou věc učí a jak ji mohou využít i mimo školní prostředí. Dobrý učitel by měl vést děti k samostatnosti, péli, aktivitě a v neposlední řadě k přesvědčení, že se neučí pouze kvůli dobrým známkám nebo aby udělaly radost rodičům či učitelům. Ale utvrzovat děti ve faktu, že se učí především kvůli sobě samým. Považujeme za nezbytně důležité vést děti k touze po vědění a poznávání nových věcí. Poněvadž když se žáci učí z vlastní iniciativy, je pro ně daleko snadnější si získané informace zapamatovat.

Učitel má velký vliv na úspěšnost svých žáků, neboť právě školní úspěšnost úzce souvisí s již zmíněnou motivací. Děti, které jsou ve škole úspěšné se v ní cítí komfortně a v bezpečí. A právě úspěch je může motivovat k dalšímu rozvoji a učení. Je však nezbytné, aby i slabší děti zažívaly ve škole pocit úspěchu. V případně opakovaného neúspěchu a selhání by děti mohly ztratit o školu zájem a dopředu se vzdávat kvůli strachu z neúspěchu. Proto považujeme za důležité zaměřit se na, byť jen malé úspěchy, které pro děti mohou být podstatné.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část je rozdělena do 3 hlavních kapitol, které na základě odborné

literatury objasňují pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní – mladší školní věk, motivace a školní úspěšnost. V praktické části se budeme zabývat nejprve analýzou motivace u dětí na prvním stupni základních škol kterou si rozdělíme na vnitřní a vnější, následně se budeme zabývat analýzou školní úspěšnosti. Na závěr analyzujeme vztah mezi vnitřní motivací a školní úspěšností. Vnitřní a vnější motivaci a také školní úspěšnost budeme zkoumat ve vazbě na pohlaví a také ve vazbě na třídu, kterou děti navštěvují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní období

V této diplomové práci se zabýváme tématem motivace a školní úspěšnost dětí na prvním stupni základních škol. V následující kapitole přiblížíme vývojové období mladšího školního věku, které časově odpovídá žákům prvního stupně základních škol, tedy dětem navštěvujícím první až pátou třídu. Nejprve se budeme zabývat obecnou charakteristikou tohoto vývojového období. Po seznámení s tímto pojmem se zaměříme na kognitivní vývoj, kde se rozebereme logické myšlení, pozornost, paměť a také vývoj řeči. Dále analyzujeme emoční a sociální vývoj, potřeby dítěte, rozvoj smyslů a vývoj osobnosti. Budeme se také zabývat tělesným vývojem a spolu s ním se zaměříme na jemnou a hrubou motoriku. Na závěr kapitoly uvedeme rozdíly mezi dívkami a chlapci v tomto vývojovém období, jelikož se v praktické části budeme zabývat mimo jiné i rozdíly v míře motivace a úspěšnosti mezi děvčaty a chlapci.

1.1 Pojem mladší školní věk

Nástup do první třídy je pro dítě důležitým životním milníkem. Zahájením povinné školní docházky jedinec získává zcela nové postavení ve společnosti a také novou životní roli. Dítě projde oficiálním zápisem a poté prvním školním slavnostním dnem, kdy se z něj oficiálně stává školák (Vágnerová, 2012).

Langmeier (1983 in Šimíčková, Čížková) označuje toto období jako „**věk střízlivého realismu**“. Dítě se zaměřuje na svět, jaký je a snaží se jej pochopit. To je oproti předškolnímu období velká změna, protože dítě předškolního věku se zaměřuje především své přání a tužby a také je zde více zapojena jeho fantazie, která ovlivňuje jeho pohled na svět. Zpočátku období je pro dítě stále důležitá autorita, na které je závislé a ke které vzhlíží. Tuto část období nazýváme **naivní realismus**. Postupem času ustupuje důležitost autority do pozadí a celkový přístup je kritičtější, období tedy nazýváme **kritický realismus**.

Říčan (2006) období mladšího školního věku vymezuje nástupem do první třídy, tedy zahájením povinné školní docházky. Pro dítě je nástup do školy velká životní změna, neboť se musí přizpůsobit novému školnímu režimu a s ním i každodenním školním povinnostem. V pedagogickém slovníku je pro mladší školní věk uvedena tato charakteristika: „Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. – 4. ročník školní docházky)“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 126).

Období **mladší školní věk** je vymezeno nástupem do školy, který je popisován jako zásadní a důležitá životní změna v dětském životě. Žák se musí aklimatizovat na školní

prostředí, které je pro něj zcela nové. Probíhá také proces zvaný akulturace. Mimo jiné se žák musí přizpůsobit komunikaci nejen s učitelem ale i se spolužáky. Toto období sebou zároveň přináší nové povinnosti, které je potřeba denně plnit (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte na základní školu, a to ve věku 6 až 7 let. Toto období končí nástupem na druhý stupeň, tedy mezi 11 až 12 rokem života, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. Pro žáka je přechod z mateřské školy, kde nemělo téměř žádné povinnosti, na školu základní považováno za velmi náročné období a současně jako velká změna v jeho životě. Celkový pohled na období mladšího školního věku je však spíše klidný. Neboť změny nejsou tak převratné jako v ranném a předškolním věku, ale ani jako v období dospívání. Psychoanalýza označuje tento věk jako období latence. V této etapě je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Období mladšího školního věku dělíme na 2 části – **ranný školní věk** a **střední školní věk**. Ranné období školní docházky trvá dva roky (1. a 2. třída). Děti se v tomto období adaptují na nové prostředí, povinnou školní docházku, povinnosti s ní spojené a seznamují se svými spolužáky. Střední školní věk trvá zbývající tři roky (3., 4., a 5. třída). Dítě si již zvyklo na změny, které mu přinesla povinná školní docházka, adaptovalo se na prostředí a pomalu se začíná se připravovat na období dospívání (Pavlas, Vašutová, 1999).

Thorová (2015) popisuje mladší školní věk jako období, které se nevyznačuje žádnými výraznějšími změnami. Jedná se o období, kdy se dítě sžívá s prostředím školy, začleňuje se do něj i do školního kolektivu. V tomto období si také osvojuje základní dovednosti jako je čtení, psaní a počty neboli trivium.

I přes to, že je období mladšího školního věku považováno za období klidu, i v tomto vývojovém stádiu je třeba věnovat pozornost možným rizikovým faktorům, a to především v první, třetí a čtvrté třídě. Neboť se u dětí mohou začít vyskytovat různé fobie související se školou, poruchy příjmu potravy, koktavost nebo neurotické návyky. Tyto problémy by se pak mohly těžko odstraňovat (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

1.2 Kognitivní vývoj

Pojem kognitivní vývoj vysvětlujeme jako změny a utváření poznávacích funkcí. Vágnerová (2012, s.15) definuje kognitivní vývoj takto: „Kognitivní vývoj zahrnuje všechny

psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení (i z toho vyplývající adaptaci). V této oblasti jde především o proměnu způsobu uvažování v průběhu života.“

V 19. století se kognitivním vývojem dětí se zabýval švýcarský filozof a vývojový psycholog Jean de Piaget. Piaget se domníval, že asimilace a akomodace jsou dva základní principy vývoje. Asimilace znamená přizpůsobení, z hlediska psychologie ji definujeme jako přijímání a osvojování nových informací. Nově nabyté zkušenosti však nemusí odpovídat úrovni poznatků a kapacitě mysli člověka, proto zavádíme pojem akomodace. Akomodace je přizpůsobení se novým prvkům, a to takovým způsobem, aby byla obnovena rovnováha (Kohoutek, 2008).

Jednou z nevlivnějších teorií kognitivního vývoje je právě teorie Piageta i přesto, že některé její části bylo zpochybnováno nebo zcela vyvráceny. Hlavní myšlenkou a závěrem jeho zkoumání byla teorie, která tvrdí, že základem dětského myšlení jsou koherentní logické systémy. Piaget také definoval inteligenci jako snahu o co nejlepší adaptaci na dané prostředí. Z tohoto úhlu pohledu viděl inteligenci jako neustále zdokonalující se reakci na vnější prostředí. Dítě se pokouší najít rovnováhu mezi těmito aspekty – působením prostředí, samotnými kognitivními schopnostmi a přínosem poznávacích struktur. Tento jev, přes který probíhá vývoj dítěte nazýváme ekvibrace. Piaget bere vývoj dítěte jako proces, během kterého dochází k interakci jedince a prostředí, a to za působení dvou komplementárních aktivit. Tyto aktivity se vzájemně propojují a doplňují, jsou to již výše zmíněné pojmy asimilace a akomodace (Sternberg, 2002).

Piaget ve své teorii rozděluje vývoj dítěte do 4 stádií, některé z nich ještě dále rozdělil.

1. Senzomotorické stádium (narození až do 18-24 měsíců)
2. Předoperační a symbolické stádium (2 až 7 let)
3. Stádium konkrétních operací (7 až 12 let)
4. Stádium formálních operací (12 let a více)

Piaget přirovnává vývoj logického myšlení ke spirále, která se postupně rozšiřuje. Na základě opakování, již získaných zkušeností a dovedností se jedinec může přesunout do následující kategorie, do které však musí dozrát také věkem. Poznávací procesy se vyvíjí díky biologickým a sociálním vlivům. Období mladšího školního věku spadá do 3. kategorie dle Piagetovy teorie, tedy do **stádia konkrétních operací**. Myšlení jedince se neopírá pouze

o vlastní zkušenost, je mnohem flexibilnější, ale jedinec ještě stále není schopen uvažovat abstraktně (Thorová, 2015).

Logické myšlení

Dítě je schopné logického uvažování až na začátku školní docházky, nejčastěji kolem sedmi let. Dětská logika se však stále týká pouze konkrétních jevů, operací a obsahů, které si umí jedinec představit (Langmeier, Krejčířová, 2006). Děti přecházejí z prelogického myšlení na konkrétní logické operace (Vágnerová, 2006). Žáci na prvním stupni základních škol používají logické myšlenkové operace, které se týkají konkrétních jevů a děti si je dokáží představit (Langmeier, Krejčířová, 2006). Deduktivní logika je pro děti stále velmi obtížná a zdokonaluje se až během adolescence. **Indukce** a **dedukce** je závislá na konkrétním zadání a obsahu úkolu. Řešení sylogismů závisí na tom, zda si děti dokáží konkrétní situaci představit nebo nikoli. Žáci ve věku 8–10 let jsou schopni vyřešit úkol typu: „*Každé ovoce obsahuje vitamín C. Kivi je ovoce. Co víš o kivi?*“ Pokud však ovoce nahradíme písmenem O a kivi písmenem K, děti nejsou schopny tento úkol vyřešit. Rozvíjí se také logická posloupnost neboli schopnost seriality. Děti zvládají seřadit předměty podle určité obecné vlastnosti, například od nejmenších po největší. Při řešení úkolů jsou schopny uvažovat o více aspektech najednou, například berou v potaz výšku a šířku sklenice. Dítě předškolního věku by se zaměřilo zatím pouze na jednu vlastnost. Děti dokáží porovnat více než dva prvky. Například porovnat výšku třech subjektů – *Eliška je vyšší než Sára. František je vyšší než Eliška* (Thorová, 2015).

Vágnerová (1977, in Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 51) rozděluje nové způsoby myšlení do třech skupin.

- Schopnost **decentrace** neboli dovednost posuzovat již ne pouze podle jednoho kritéria, ale na základě více kritérií (počet, barva, velikost, ...)
- Schopnost pochopit **podstatu určité skutečnosti**, na základě pochopení její totožnosti v různých situacích
- Schopnost **reverzibility** znamená pochopení vratností logických operací ($7 + 3 = 10$, $10 - 3 = 7$)

Mimo logické myšlení se u dětí mění také chápání času. Oproti dětem předškolního věku již mají určitou představu o čase samotném, zvládají rozlišovat jednotlivé časové úseky jako je dopoledne, večer apod. (Vágnerová, 2012). Malé děti mají problém představit si pod pojmem zítra daný časový úsek. Proto se při komunikaci s malými dětmi častěji používá „až

se vospinkáš.“ Zatímco starší děti čas vnímají komplexněji, dokáží rozlišit pojmy spojené s časem, chápou také to, že čas nelze vrátit a ovlivnit. Mimo jiné se ve spojitosti s časem učí poznávat hodiny (Vágnerová, 2012).

Pozornost

Ačkoliv se délka pozornosti na začátku školní docházky výrazně prodlužuje, stále je poměrně omezená. Dětem dělá problém koncentrovat své soustředění na jednu věc po delší dobu. Menší děti se snadno rozptýlí hlavně díky rušivým vlivům z okolí. S přibývajícím věkem jsou žáci proti těmto rušivým elementům mnohem odolnější a jsou při nich schopni pracovat. Délka pozornosti se však vyvíjí velmi pomalu, většinou se jedná pouze o pár minut za jeden rok. Dítě, které nastoupilo do první třídy se dokáže soustředit přibližně 7 až 10 minut, desetileté dítě 10 až 15 minut (Vágnerová, 2012).

Můžeme tedy říct, že je dobré aktivity během vyučovací hodiny střídat a různě obměňovat. Zařadit jak samostatnou, tak společnou práci. Pro mladší děti je velmi důležitá hra, která jim pomáhá učit se přirozenou formou. Domníváme se, že střídání a pestrost aktivit není důležité pouze pro mladší školní věk, ale také pro starší žáky.

Je tedy velmi důležité, aby učitel střídal během vyučovací jednotky aktivity, ale musí také udržet zájem o probírané učivo a učení. Výklad učiva by měl být zajímavý a přiměřený věku posluchačů, je vhodné jej doplnit například o manuální činnosti, jako je kreslení nebo modelování, a také používat pomůcky. Určitě nesmíme zapomenout na motivaci, která je nedílnou složkou procesu učení. Žák by měl vědět, proč se danou věc učí a jak ji může využít v reálném životě (Krejčíková, 1986).

Paměť

Paměť u žáků mladšího školního věku je ovlivněna především vyjadřovacími schopnostmi a jejich slovní zásobou. Slovní zásoba se rozšiřuje a děti znají zhruba 10 000 slov. Používají rozvinutější věty i souvětí, celkově jsou jejich vyjadřovací schopnosti plynulejší a ucelenější. Kapacita paměti se oproti předškolnímu věku výrazně zlepšuje. Žáci nemají problém v hlavě udržet větší množství informací, které jsou schopny zpracovat daleko rychleji. Děti zvládají rozlišit informace na méně důležité a důležité (Vágnerová, 2012). Pracovní paměť, která slouží ke krátkodobému uchování informací, se také zdokonaluje. Díky ní se zlepšují výkony dětí, neboť jim již nečiní takový problém zapamatování samotného zadání. Základním pilířem pro zdravý rozvoj paměti a lepší

zapamatování je opakování. Zlepšuje se také rychlost zpracovávání informací, a to téměř o jednu polovinu (Vágnerová, 2016).

Vývoj řeči

Pro nástup do školy je důležitý rozvoj řeči a slovní zásoby. Psychologové se neshodují na přesném obsahu slovní zásoby na počátku vývojového období mladší školní věk. Podle některých studií se jedná až o 20 000 slov (Beck in Thorová, 2015). Britský psycholog Fontana (2014) uvádí, že děti na začátku školní docházky znají asi 14 000 slov. Vágnerová (2012) uvádí, že slovní zásoba se rozšiřuje především vlivem rodičů, školy a vrstevníků. Dětská slovní zásoba se s rostoucím věkem rozšiřuje a obohacuje. Slovní zásoba dětí se však postupně s věkem čím dál víc odlišuje. Jedinci, kteří hodně čtou daleko více vynikají v komunikaci a také se výrazně rozšiřuje jejich slovní zásoba (Thorová, 2015). V oblasti vývoje řeči není důležitý pouze rozsah slovní zásoby, ale také fonetická stránka řeči. Většina dětí před nástupem do první třídy, tedy během pátého roku života ovládá výslovnost jednotlivých hlásek abecedy. Velká část dětí má však i při zahájení školní docházky problém s výslovností některých obtížnějších hlásek, jako je například písmeno R (Thorová, 2015). Je všeobecně známo, že malé děti nerozumí sarkasmu, ironii a nadsázce, tedy že vše, co řekneme berou do slova. Této problematice začínají rozumět až okolo 8 let (Vágnerová, 2012). Na tomto faktu lze uvést jednoduchý příklad. Pokud dítěti ve školce po rozbití hrnečku řekneme: „Ty jsi ale šikulka.“ Dítě nás bude chápat doslova a bude si myslet, že jej chválíme za rozbitý hrneček. Pokud stejnou větu řekneme staršímu dítěti, tak již pozná, že se jedná ironii a uvědomuje si, že jej za rozbitý hrneček opravdu nemáme důvod chválit.

Emoční a sociální vývoj

S nástupem do školy děti sice tráví doma daleko méně času, než v předškolním období, ale centrem jejich života zůstává stále jejich rodina. Rodiče jsou pro děti velkou a přirozenou autoritou, ale již se mohou ve většině případech podílet na určitých rozhodnutích v rodině a v domácnosti. U dětí vzrůstá zájem o jejich vrstevníky a kamarády, především díky tomu dochází ke zvýšení zájmu o týmové hry a k rozvoji spolupráce a práce ve skupinách. Děti se sice zajímají o opačné pohlaví, ale stále u nich převažuje přátelství mezi stejným pohlavím. Vztahy mezi vrstevníky jsou nestálé, děti se snadno pohádají a opět udobří (Thorová, 2015).

Škola je pro děti významným životním milníkem, neboť je neobohacuje pouze o znalosti a dovednosti, ale učí je také komunikaci, spolupráci a k citům mezi vrstevníky

i dospělými a slušnému chování. Školní docházka je pro dítě důležitý krok, který je připravuje na budoucí život ve společnosti. V tomto období může učitel nejnanejšeji ovlivnit a působit psychiku dětí, vést je správným směrem a usměrňovat jejich chování (Krejčíková, 1986). Neboť právě to, jak se dětem daří ve škole a vyučování z velké části ovlivňuje jeho budoucí postavení ve společnosti.

Jak již bylo zmíněno, v tomto období dochází ke zrání mladého organismu. Dochází ke zrání centrální nervové soustavy a zvyšuje se míra emoční stability. Děti mladšího školního věku už rozumí jak svým vlastním pocitům, tak pocitům lidí ze svého okolí. Nejen, že se ve svých pocitech zvládnou orientovat, ale umí je také předstírat. Dokážou se vcítit do pocitů druhých lidí, tudíž se rozvíjí jejich empatické schopnosti (Vágnerová, 2012).

Důležitou součástí tohoto období je rozvoj mezilidských vztahů. Děti v tomto období navazují vztahy jak se svými vrstevníky, tak i s dospělými, kteří pro ně představují určitou autoritu. Kontakt s dětmi stejného věku, je velmi důležitý pro emoční vývoj a socializaci (Vágnerová, 2012).

1.3 Osobnost dítěte

Vývoj osobnosti je celoživotní proces, který trvá od narození až po smrt. Celkový vývoj osobnosti, je poměrně stálý, i přes to však prochází určitými etapami, které jsou ovlivněny vývojem jedince. V období mladšího školního věku dochází k budování osobnosti (Smékal, 2004). Psychologové období popisují jako období klidu, Freud jej nazval obdobím latence, neboť tohle období představuje určitý přechod mezi dvěma výraznějšími obdobími. Erikson (2015) ve své teorii osobnosti popisuje tuto vývojovou etapu jako období kdy se proti sobě staví méněcennost a snaživost. Žák přichází na to, jak se má sám učit a učí se trpělivosti. Dítě taky poznává sebe samo a dochází k rozvoji sebedůvěry. Dítě se najednou ocitá v novém prostředí a tráví mnohem více času mimo rodinu, než bylo zvyklé. V důsledku toho si všímá sociálního postavení a rasových odlišností. Jelikož jsou žáci ve škole hodnoceni a srovnáváni, může docházet k pocitům méněcennosti.

1.4 Potřeby dítěte

Stejně jako všichni ostatní lidé, i děti mladšího školního věku mají své potřeby. Nejedná se pouze o potřeby základní, ale i o specifické potřeby, které jsou typické pro toto vývojové období (Dunovský, 1999). Úplně první potřebou, která je pro člověka klíčová je potřeba dobře se narodit. Pod tímto pojmem si můžeme představit to, že se dítě narodí zdravé a do rodiny, kde je plánované a chtěné. Dále potřeby dělíme do 4 skupin. První

skupinou jsou potřeby biologické, které mají za úkol uspokojit metabolismus těla. Jako v každém období, i v období mladšího školního věku je důležitá komplexní, preventivní a zdravotní péče. V tomto období za ni zodpovídají především rodiče a nejbližší okolí dítěte. Patří zde také vhodně zvolená výživa, dostatek pitného režimu a tepla, ale také potřeba čistoty a správné hygieny. Aby dítě dosáhlo co nejefektivnějšího a nejlepšího intelektového vývoje, je potřeba uspokojit také jeho psychické potřeby, které úzce souvisí se sociálními potřebami. Ty se rozlišují podle důležitosti, děti potřebují dostatek podnětů a stimulů, pocit smysluplného světa a v neposlední řadě je zde potřeba vlastní identity. V tomto vývojovém období je také důležité, aby dítě bylo svým okolím přijímáno, takové, jaké je, bylo naplňováno pocitem lásky a bezpečí. Tyto potřeby řadíme mezi sociální. Vývojové potřeby vedou k seberozvoji dítěte, směřují ho a motivují k činnostem, aby se neustále zlepšovalo a postupovalo kupředu. Vývojové potřeby patří mezi dlouhodobé a mění se s věkem jedince. Erikson (2015) uvádí, že každé vývojové období má určitý typ konfliktu a krize, který je potřeba překonat pro zdravý a harmonický vývoj. Tato krize většinou nastává během přechodu mezi vývojovými obdobími. V mladším školním období je to zručnost a méněcennost. Je důležité, aby si dítě vytvořilo pozitivní vztah k učení. Především ve škole testuje své znalosti a schopnosti. Existují dvě možnosti, které mohou nastat. Pocit úspěchu, se kterým přichází upevnování sebedůvěry a uspokojení potřeby seberealizace. Dítě také pociťuje jistotu v dané oblasti. Právě pocit úspěchu je pro děti mladšího školního věku nesmírně důležitý. Druhou možností je pocit neúspěchu, se kterým přichází pocit nejistoty a méněcennosti. Některé děti může neúspěch motivovat k lepšímu výkonu, ale může dojít také k zániku motivace a dítě ztrácí o činnost zájem.

1.5 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

U dětí mladšího školního věku dochází k takzvané **první tvarové proměně** (Jobánková, 2003). Jak u chlapců, tak u dívek dochází ke zpomalení celkového růstu a zároveň u nich roste množství tukové tkáně. U dětí se tedy zpomaluje růst do výšky, ale zvětšuje se jejich objem. I přesto, že u dětí ještě nedošlo k rozvoji sekundárních pohlavních znaků, můžeme si všimnout rozdílu v tělesném vzhledu mezi dívkami a chlapci (Thorová, 2015). Chlapci v mladším školním období vyrostou v průměru o 28 cm, dívky jsou na konci tohoto období vyšší v průměru o 1 cm než chlapci (Říčan, 2006). Okolo šestého roku života se také mění mléčný chrup za chrup stálý a zároveň s tímto procesem dochází ke změně postavení čelisti. Tento fakt může mít vliv na artikulaci dítěte (Thorová, 2015).

Zdokonaluje se orgánová soustava a zvyšuje se její výkonost. Kostra dítěte se zpevňuje, narůstá také svalová hmota a s tím spojená celková síla. V důsledku rychlého vývoje nervové soustavy může docházet ke zvýšené únavě nebo ke zhoršení pozornosti. (Thorová, 2015). V tomto období u dětí dominuje **spontánní pohybová činnost**. Jakmile dítě zahájí školní docházku dojde k jejímu značnému omezení. Oproti předškolnímu věku, dochází v tomto vývojovém období k většímu množství úrazů (Kouba, 1995). Mozek dítěte roste až do věku 10 let, kdy se opouzdřují nervová vlákna a dochází ke zpomalení centrální nervové soustavy (CNS) (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

V tomto období je důležitý rozvoj **hrubé motoriky**, která se vyvíjí souvisle a postupně. Nejdůležitější změnou v oblasti hrubé motoriky je celková koordinace těla. Děti své pohyby ovládají daleko lépe a snadněji, a to je jeden z hlavních důvodů, proč u dětí vzrůstá zájem o sport a pohybové aktivity (Langmaier, Krejčířová, 2006). Mladší školní věk je označován jako období první tělesné zdatnosti a obratnosti a také jako zlatý věk motorického učení. Dochází ke zlepšení vytrvalosti, obratnosti a rychlosti. Reakční schopnost je na vrcholu, při správném tréninku a vedení se děti koncem tohoto vývojového období mohou rovnat jak fyzickou obratností, tak manuální zručností dospělým lidem (Thorová, 2015). Pokud srovnáme hodnoty výkonů, které jsme naměřili na začátku školní docházky a na konci prvního stupně, mohou být výsledky až dva krát lepší. V oblasti hrubé motoriky je důležité, zda je dítě vedeno rodiči ke sportu a pohybové aktivitě (Langmaier, Krejčířová, 2006). Děti jsou v tomto vývojovém období velmi flexibilní, a to především díky tomu, že osifikace kostí nebyla ještě zcela dokončena (Kouba 1995). Dochází také k rozvoji dovedností, které děti v předškolním věku nedokázaly zvládnout nebo je zvládly s velkými obtížemi. Mezi tyto dovednosti řadíme například jízdu na kole, bruslení nebo plavání (Feldman, 2010).

Zdokonaluje se také oblast jemné motoriky. Vývoj jemné motoriky v mladším školním období je zapříčiněn vysokým nárůstem myelinu v mozku, který ovlivňuje rychlost nervového vzruchu (Feldman, 2010). Dítě je schopno kontrolovat své pohyby daleko lépe než v předškolním věku. Dochází tak ke zautomatizování pohybů, pro které je důležitá přesnost. Děti ve škole zdokonalují a rozvíjí jemnou motoriku především v českém jazyce díky psaní, ale i díky výtvarné činnosti (výtvarná výchova a pracovní činnosti) nebo rýsování v matematice. Zmíněné psaní můžeme rozdělit do dvou vývojových fází. První fáze probíhá v prvních dvou letech na základní škole. Tato fáze je zaměřena především na techniku písma. Děti se učí, jak psát jednotlivá písmena, ty spojují do slabik a slov. Postupně se učí jednotlivá

písmenka na základě obtahování a opisování. V této fázi je nezbytné dbát na správný úchop tužky. Jakmile děti zvládnou nácik písma, mohou přejít do druhé fáze, která je již více zaměřená na obsah. Žáci již tvoří komplexnější věty. Co se týče tvorby vět, je zde největší problematika v souvislém uspořádání slov nebo jeho vynecháváním. V této fázi je důležité, aby se děti uměly dobře vyjadřovat ústně a znaly základy pravopisu (Vágnerová 2021). Oproti předškolním dětem umí dítě, které nastoupilo do školy bez problémů a zcela automaticky například zavázat tkaničky od bot, umí používat vidličku i nůž a každou rukou provádět odlišnou činnost. Stejně tak jako hrubá motorika, tak i jemná se na konci tohoto vývojového období vyrovná dospělým (Thorová, 2015).

V tomto období se zpomaluje vývoj kresby, ale dochází k technickému zlepšování kresby, především díky grafomotorice, kterou děti ve škole trénují. Spontánní kresba upadá do pozadí a vzrůstá zájem o vystižení reality a zachycení pohybu. Děti se více soustředí na detaily. Spontánní vývoj kresby je ukončen mezi 10 až 12 rokem, dále pak dochází ke zlepšování kresby pilováním výtvarných technik (Thorová, 2015).

1.6 Smysly

Období mladšího školního věku je ovlivněno také vývojem smyslové soustavy, a to zejména zrakové a sluchové soustavy. Zrak i sluch se u dětí výrazně zdokonalí, zrakové ostrost se zlepši přibližně o 50 % a sluchová ostrost se zdvojnásobí. Dítě již nevnímá pouze celek, ale je schopné naučit se vnímat jednotlivé části i drobné detaily. Vnímání začíná být integrované a diferencované. Se zahájením školní docházky se klade větší význam na oddělení důležitých vjemů a rušivých elementů, které děti během vyučování vnímají. Je důležité, aby se děti naučily soustředit na vyučování a výklad učitele a dokázaly jej oddělit od rušivých vlivů, jako jsou například zvuky zvenčí nebo zrakové vjemy kolem nich (Piaget, Inhelderová, 2001).

1.7 Rozdíly mezi dívkami chlapci

Ve této diplomové práci bychom chtěli porovnat motivační faktory a úspěšnost jak u dívek, tak i u chlapců a prozkoumat, jak se liší míra motivace mezi pohlavími. Právě proto jsme se rozhodli tuto podkapitolu zařadit do teoretické části této diplomové práce.

Rozdíly mezi děvčaty a chlapci můžeme pozorovat již v mladším školním věku. Tyto rozdíly se týkají jak tělesného vývoje, tak i osobnosti a psychického vývoje. Ve většině případech si v tomto období děti hledají kamarády stejného pohlaví. Rozdíly jsou však velmi individuální. Je všeobecně známo, že chlapci dospívají později než děvčata. Chlapci se lépe

orientují v prostoru a mají vyvinutější logické uvažování, je pro ně tedy snadnější řešit různé úkoly. Dívky naopak vynikají ve verbální komunikaci, umí se lépe vyjadřovat, s tím souvisí rozvinutější a bohatší slovní zásoba. Je pro ně důležitá zpětná vazba a pochvala. Děvčata bývají pozornější a pečlivější. Jejich školní úspěšnost je průměrně vyšší než u chlapců. Dívky jsou hádavější a konflikty řeší ústně, chlapci tyto situace řeší většinou pomocí fyzické síly. Na rozdíl od chlapců se děvčata nestydí projevovat své emoce a city, na druhou stranu mají větší sklony k jedné negativní vlastnosti, kterou je závist (Vágnerová, 2005).

2 Motivace

Jelikož je motivace základním kamenem této diplomové práce, považujeme za stěžejní podrobnější seznámení s tímto pojmem. Motivace nemá zcela jednotný význam, proto se seznámíme s různými pohledy psychologů na tento pojem. Dále zde rozebereme pojem motiv a potřeba. Následně přejdeme k charakteristice vnitřní a vnější motivace a také k motivaci ve školním prostředí na kterou budeme opět nahlížet z pohledu vnější a vnitřní motivace. V této kapitole se také seznámíme s možnými negativními aspekty, které mohou mít vliv na motivaci dětí ve školním prostředí. V závěru této kapitoly se budeme zabývat nejznámějšími teoriemi motivace jako je teorie Abrahama Maslowa.

2.1 Vymezení pojmu motivace

Motivace je pojem, který není snad nikomu cizí, neboť se s ním setkáváme v každodenním životě. Každý z nás má určitou představu, o tom, co znamená a svými slovy by dokázal popsat a objasnit tento pojem. Pro tuto diplomovou práci je však důležité podrobnější seznámení s tímto pojmem a jeho problematikou.

Termínu **motivace** není z psychologického hlediska přisuzován jednotný význam a této oblasti se věnuje více psychologů. I přes tento fakt termín motivace považujeme za uzavřenou problematiku (Madsen, 1972).

„Motivace dává chování jednotu a význam a strukturuje spolu s kognitivními procesy pohyby tak, že vykazují smysluplné aktivity.“ „Termín motivace je odvozen z latinského slova *moveo*, hýbám a vyjadřuje přenesené hybné síly chování, jeho činitele“ (Nakonečný, 1997, s. 101). Navážu citací stejnojmenného autora Nakonečného (1996, s. 5). „Nepochybně nejdůležitějším úkolem psychologie vždy bylo a bude vysvětlit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají.“ Podle Hartla a Hartlové (2000) „je motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.“ Psycholog Homola (1972) vysvětluje pojem jako vnitřní akci člověka, tvrdí, že nejsme motivováni pouze jedním motivem, ale celým komplexem, kde se jednotlivé motivy vzájemně ovlivňují. Homola vysvětluje pojem Motivace jako vnitřní akci člověka, tvrdí, že nejsme motivováni pouze jedním motivem, ale celým komplexem, kde se jednotlivé motivy vzájemně ovlivňují. „Motivace je souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“ (Plháková, 2004, s. 319).

Svým chováním se snažíme dosáhnout určitých cílů a je nutné vyvinout určité úsilí k jejich dosažení. V tomto případě motivace zahrnuje tyto fenomény:

1. energii a vzrušení, 2. zaměření této energie na určitý cíl, 3. selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné, 4. organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, 5. udržování aktivity do doby, než se změní výchozí podmínky. Motivace tedy popisuje psychologické důvody chování lidí (Nakonečný, 2014).

Švancara (2003) popisuje motivaci jako určitou hybnou sílu, která způsobuje aktivní počínání člověka a zároveň mu pomáhá určit jeho priority v určitý moment a napomáhá určit, co je pro něj důležité.

Analýzu motivačních teorií zkoumal Madsen (1972), který představil 4 přístupy k motivaci. První z nich je přístup **homeostatický**, který je založen na homeostatickém principu. Tedy snahu organismu o udržení rovnováhy vnitřního prostředí. Další z jeho principů je **humanistický** přístup spočívající v přesažení stavu současného bytí, využitím vývojových možností. **Pobídkový** přístup je charakterizován vnějšími podněty neboli pobídky, které jsou pro nás důležité. Posledním je princip **poznávací**, který souvisí s kognitivní oblastí. Neboť motivace je výsledek poznávacích procesů.

Psychologové zkoumají motivaci ze dvou různých pohledů. První přístup vysvětluje motivy jako vnitřní mentální pohnutky a druhý přístup se pokouší zjistit, jak ji ovlivňují vnější podněty, které označujeme jako incentive neboli pobídky. Tento přístup označujeme jako behavioristický (Plháková, 2004). **Motivace lidského chování je složitý proces**, který ovlivňuje řada faktorů, jak vrozených, tak i získaných. Mnohé z nich si člověk neuvědomuje, nebo si je uvědomuje pouze částečně. Motivace lidského chování dělíme do čtyřech kategorií.

- Sebezáchovné motivy
- Stimulační motivy
- Sociální motivy
- Individuální psychické motivy

Sebezáchovné motivy udržují jedince při životě. Jsou to základní potřeby, které organismy potřebují k udržení svého života, ale i celého druhu. K sebezáchovným pohnutkám patří především hlad, žízeň, pocit únavy, pocit zimy či horka, ale také hněv a bolest. Nemůžeme nezmínit také dýchání, které je základní podmínkou pro přežití. Mezi

sebezáchovné motivy patří také motivy sexuální, které zajišťují přežití celého druhu. Sebezáchovné pudy však nejsou vše, co k životu potřebujeme. Člověk chce a také potřebuje být v životě šťastný, a právě k tomu potřebujeme proměnlivou vnější stimulaci a vyváženou kombinaci tělesných a duševních aktivit. Tyto motivy se projevují hravostí, zvědavostí a vyhledáváním zážitků. Považuji za důležité zmínit, že tyto motivy nejsou nutné pro přežití a každý jedinec je vnímá jinak. Na některé z nás působí sport, na jiné výstavy apod. Sociální motivy se týkají především vztahů mezi lidmi. K největšímu rozvoji dochází v období raného dětství, kdy děti komunikují převážně s rodiči a blízkými osobami. Poslední kategorii představují individuální psychické motivy, mezi které patří potřeba sebeurčení, potřeba stabilní a soudržné osobní identity, objevování smyslu života a etické standardy (Plháková, 2004).

2.2 Potřeby a motivy

Abychom správně pochopili pojem motivace, považujeme za důležité vymezit dva základní pojmy, které s motivací souvisí a jsou důležité pro pochopení tohoto pojmu-**motiv** a **potřeba**. Je důležité správně rozlišovat pojem motivace od pojmu motiv, i přesto že jsou si tyto pojmy velice blízké. Motivace je proces, který vychází z daného motivačního stavu. Tento stav odráží deficit jedince ať už fyzický nebo sociální vedoucí k určitému uspokojení. Motivace má za úkol vést jedince k odstranění tohoto deficitu. Výchozí motivační stav, který je aktivován určitým deficitem označujeme jako potřebu. S pojmem potřeba se setkáváme ve více rovinách, např. potřeba ekonomická nebo kriminalistická. Pro nás je však stěžejní psychologický pohled na potřeby. Jak je uvedeno již výše, potřeba z psychologického pohledu představuje stav určitého nedostatku ať už v biologickém nebo sociokulturním ohledu. Můžeme tedy říci, že potřeby představují lidské pocity, například potřeba hladu – pocit hladu. Mezi potřebou a incentivou existuje velice úzký vztah. **Incentiva** představuje určitý popud. V tomto případě můžeme tvrzení vysvětlit na jednoduchém příkladu. Jídlo je incentivou pro potřebu, která vychází z pocitu hladu (Nakonečný, 2014).

J. E. Murray (1964) vysvětluje motiv jako „vnitřního činitele, který inspiruje, zaměřuje a integruje chování člověka. Motiv není možno přímo pozorovat, nýbrž na jeho evidenci se usuzuje na základě chování, nebo se také přijímá jeho existence, aby se vyjasnilo něčí chování.“ Murray také uvádí, že se motiv ve většině případů skládá ze dvou složek. První částí je popud, anglicky drive. Popud se váže na vnitřní procesy, které mají za úkol jedince pobízet k určité činnosti. Popud může být ovlivněn také vnějšími okolnostmi,

jako je například teplota vnějšího prostředí, ale v tomto případě je považován za vnitřní jev. Druhou částí motivu je dosažení cíle, odměny. Snaha získat odměnu, nebo dosáhnout cíle, který jsme si určili vyvolá podnět a s ním přichází i pocit uspokojení. Dosažení cíle, popřípadě odměny může na určitou dobu přestat usměrňovat chování daného jedince, neboť nám momentálně přináší pocit uspokojení, na který se v daný moment soustředíme. Pocit chladu, zimy je tedy první část popudu. Cíle dosáhneme tak, že si oblečeme teplejší oblečení, tím dosáhneme našeho cíle – přestane nám být zima (Nakonečný, 2014).

Motivy můžeme dělit z vícero pohledů, ale za nejznámější je jejich rozdělení na primární a sekundární motivy. Nejdůležitější složkou primárních motivů jsou potřeby biologické. Tyto motivy považujeme za vrozené. Naopak motivy sekundární, které jsou též označovány jako sekundární jsou získané (Nakonečný, 1997).

2.3 Vnitřní a vnější motivace

2.3.1 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace vychází z **vlastní iniciativy** žáka. U tohoto druhu motivace žák provádí činnost z vlastního přesvědčení. Pokud jsme hnáni vnitřní motivací neočekáváme žádný vnější podnět ve formě pochvaly, odměny a uznání, ale naopak činnost vykonáváme pro svůj dobrý pocit a vlastní uspokojení. Díky tomu je chování přirozenější, spontánnější a tvořivější. Žáci pak činnost vykonávají dobrovolně, ochotně a bez tlaku, jelikož je naplňuje. Děti, u kterých převládá vnitřní motivace nad motivací vnější chodí do školy s větším potěšením, příprava na výuku jim jde snadněji a s tím souvisí i vyšší školní úspěšnost, kterou se budeme zabírat v následující kapitole. Další výhodou této motivace je snadnější a trvalejší zapamatování informací (Lokša, Lokšová, 1999). Vnitřní motivaci ovlivňují emoce, zájmy, potřeby, životní plány a pocit povinnosti, který představuje morální zásady jedince (Nakonečný, 1997).

Lokša a Lokšová (1999) uvádí tyto znaky vnitřní motivace

- Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení
- Snaha pracovat samostatně a nezávisle
- Preference nových a flexibilních činností
- Preference vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu
- Učení motivované zájem a zvědavostí

Nováčková (2003) uvádí, takzvané tři “S“ jako podmínky vnitřní motivace. Mezi ně patří smysluplnost, spolupráce a také svobodná volba. Je důležité, aby děti věděly, že práce, kterou se zaobírají dává nějaký smysl a k něčemu ji v budoucnu dokáží využít. Důležitou složkou smysluplnosti je také prožitek. Tedy to, že si děti mají možnost věci (učivo) vyzkoušet a až následně se jej učit. Druhým S je spolupráce. Děti se učí vzájemné spolupráci a navzájem si pomáhají, dokáží pracovat v rámci skupině. Je dobré, aby děti neměly tendenci mezi sebou soutěžit a srovnávat se a tím se vyhnout strachu z neúspěchu. Posledním je svobodná volba, tedy dát dětem v určitých případech možnost volby. Například děti si mohou vybrat, jakou činnost za odměnu budou provádět, nebo jakou píseň si zazpívají v rámci hudební výchovy.

Vnitřní motivace je chápána jako činnost, kterou lidé dělají pro ni samotnou, neboť jim přináší radost a potěšení. Mnohé studie dokázaly, že čím větší je míra sebeurčení motivace jedince, tím jsou je výsledky úspěšnější (Lokša, Lokšová, 1999).

2.3.2 Vnější motivace

Vnější motivace může být ovlivněna také vnějšími popudy čili psychologickými zdroji, takzvanými incentivy. Incentivy představují zdroje vnější motivace a přicházejí z vnějšího prostředí. Tyto zdroje motivace mohou nabývat nejen pozitivního, ale i negativního charakteru v závislosti na vzniku vyvolání a na použitých prostředcích k jejich dosažení (Nevid, 2009). Incentivy neboli popudy dokáží u člověka probudit pocit potřeby a ve většině případech danou potřebu také uspokojit.

Toto chování můžeme označit za instrumentální, jelikož je nástrojem k dosažení určitého cíle. Ve školství se ve většině případech setkáváme s motivací vnější – žáci se učí kvůli rodičům, lepší známce, pochvale nebo aby se vyhly trestu. Pokud u žáka převládá vnější motivace, bývá náchylnější k úzkosti, je pro něj složitější přizpůsobit se školnímu prostředí, má menší sebevědomí a daleko složitěji se vypořádává s neúspěchem (Lokša, Lokšová, 1999). Mezi vnější činitele ovlivňující motivaci patří především odměny, tresty, nabídky, vzory, příkazy (Nakonečný, 1997).

Lokša a Lokšová (1999) uvádějí tyto znaky **vnější motivace**

- Učení motivované snahou získat dobrou známku
- Závislost na pomoci
- Snaha pracovat pouze pro uspokojení rodičů nebo učitele

- Upřednostnění jednoduchých činností před složitějšími
- Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Stejnomení autoři dělí vnější motivaci do těchto skupin: externí regulace, identifikovaná regulace, integrovaná regulace a pasivně převzatá regulace.

Externí regulace je založena na motivačních činitelích, které mohou být pozitivní (odměna) nebo negativní (trest). Chování závisí na vnějším činiteli, například učiteli, který práci dítěte ohodnotí známkou. Zámka, kterou dostane pak ovlivní rodiče, kteří mohou dítě potrestat nebo odměnit. Toto chování označujeme za externě regulované.

Identifikovaná regulace nastává ve chvíli, kdy si jedinec uvědomí, proč danou činnost dělá, v čem je důležitá a proč by ji měl ovládat. Žák chce umět číst, protože je to důležité, díky čtení se naučí nové věci a ve škole bude úspěšnější. Jeho motivací jsou tedy dobré známky.

Integrovaná regulace je nejvyšší forma vnější motivace. Jedinec vykonává činnost z vlastního přesvědčení. Činnost je propojena se zájmy, osobností i s hodnotami jedince.

Pasivně převzatá regulace znamená přijetí pravidel jedincem i přes to, že s nimi nesouhlasí. Pravidla dodržuje pouze kvůli tomu, že je to po něm vyžadováno (Lokša, Lokšová, 1999).

2.4 Motivace ve školním prostředí (vyučovacím procesu)

„Při výchově a vyučování si znovu a znovu klademe otázku, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, respektive neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Všechny tyto otázky prvořadého významu pro školní praxi jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka“ (Lokša, Lokšová, 1999). Ve vyučovacím procesu je motivace žáků nesmírně důležitá, neboť ovlivňuje kvalitu jejich práce a výkonu. Proto je důležité zaměřit se na motivační faktory ve výuce, které děti podněcují ke větší aktivitě a zájmu o učivo. Stejně jako motivaci dělíme motivační faktory na vnitřní a vnější.

2.4.1 Vnitřní motivační faktory

Již výše jsme vymezili pojem vnitřní motivace, který má stejné znaky a principy jako vnitřní motivační faktory žáka, ty utvářeny především jeho zájmy a potřebami. Zájem chápeme jako činnost, která je žákovi velmi blízká a je pro něj důležitá. Mezi tyto faktory

řadíme praktický život, činnost v hodinách a také přístup učitele k dětem (Kelnerová, Matějková, 2010).

Praktický život

Kalhous (2002) považuje za stěžejní předpoklad pro úspěšné naplnění vyučovacího procesu propojení teoretických vědomostí žáků praktickými činnostmi. Pro děti je motivující, pokud vidí souvislosti mezi reálným životem a znalostmi, které získaly ve škole. Jestliže žáci ví, proč se věci učí, k čemu jim budou prospěšné nebo jak jim mohou usnadnit práci, budou se na činnost lépe soustředit a věnovat jí více pozornosti. V tomto případě totiž děti vidí v probíraném učivu smysl a lépe se jim učí, neboť se pro ně stává lépe pochopitelné a snadněji si jej zapamatují (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dovolíme si uvést příklad: Učíme se anglický jazyk, jelikož se chceme umět domluvit v zahraničí. Je pro nás snadnější zeptat se na cestu, objednat si jídlo, pokud umíme jazyk, než když jazyk neznáme. Anglicky se domluvíme ve většině států. Jan Ámos Komenský (1954, in Fontana, 2003) ve své knize Velká didaktika apeluje na důležitost názorného vyučování a co nejvhodnější přiblížení učiva. Děti se ve většině případech zajímají o věci, které jim napomáhají řešit jejich vlastní problémy a starosti, protože ty jsou pro ně stěžejní (Fontana, 2003).

Činnost v hodinách

Především pro děti mladšího školního věku je důležité vhodně volit a střídat vyučovací metody. Pro žáky je velmi důležitá činnost formou hry, díky které jsou více motivovány k dané činnosti. Nesmíme však zapomínat, že i u výukové hry časem slábne její motivační účinek. V době technických vymožeností je spousta možností a učebních pomůcek, pomocí kterých může učitel obohatit vyučovací proces. Ozvláštnění hodiny vždy vede k příjemnější a uvolněnější atmosféře ve třídě. Tato atmosféra napomáhá zvýšit u žáků motivaci k učení a tím i zlepšit celkové výsledky žáků. Atraktivita a zařazení her do výuky by však neměla ubírat na kvalitě vyučování a odklonění se od stanovených cílů výuky. Dobrý učitel udržuje balanc mezi zábavou a zároveň přínosem, který si mají žáci ze školy odnést (Skalková, 2007).

Komunikace

Komunikace je jedna ze základních lidských potřeb. Stejně jako motivace, pojem komunikace není jasně vymezený. Komunikaci můžeme zkoumat jak z pedagogického, tak z lingvistického pohledu (Gavora, 2005). V pedagogickém slovníku je komunikace

chápana jako sdělování myšlenek, pocitů, informací a v neposlední řadě dorozumívání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Nakonečný (2009) popisuje komunikaci jako sociální akt, který může být jednosměrný nebo jako druh interakce. „Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitelů a žáků“ (Gavora, 2005, s. 25).

Ve vyučování je klíčová komunikace mezi učitelem a žáky, která musí být blízka a adekvátní věku dětí. Pokud probíhá výměna informací, mezi subjekty, hovoříme o komunikaci sociální. Aby byla komunikace užitečná, je důležité dodržování určitých pravidel, z nichž nejdůležitější je zákaz skákání do řeči. Ve školním prostředí sehraává stěžejní roli pedagog, který se podílí na utváření interpersonálních vztahu a do popředí se dostávají pedagogické a psychologické aspekty. Tato komunikace je označována jako pedagogická komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995). Mareš a Křivohlavý rozdělují komunikaci do třech kategorií: obousměrná komunikace mezi jedním žákem a učitelem, jednosměrná komunikace od učitele k žákovi a jednosměrná komunikace od učitele k žákům (celé třídě).

Verbální komunikace

Verbální komunikace znamená slovní, je tedy zprostředkována pomocí slov spojených do vět. Verbální komunikace může být buďto ústní nebo písemná a probíhá pomocí našeho jazyka (Gavora, 2005). Verbální komunikaci rozdělujeme na monolog a dialog. Monolog je souvislý projev, který může být spontánní nebo připravený. Ve školním prostředí je monolog využíván především při vysvětlování nového učiva nebo u delší odpovědi žáka, ale patří zde také vyprávění a referát. Ve vyučování se často střídá monolog s dialogem, díky kterému zůstávají žáci aktivní a reagují na otázky učitele. Neboť víme, že dialog je komunikace dvou a více lidí. Je velice důležité, jak učitel pokládá otázky. Otázky vedou žákům k odpovědím a udržují zájem o učivo. Otázky musí být jasné, srozumitelné a přiměřené věku. Především u písemných otázek je důležitá jejich formulace. Pokud do testu či pracovního listu napíšeme: *Kdo je Marie Terezie?* děti mohou napsat odpověď, kterou jsme po nich nevyžadovali, ale je správná. Je to člověk, žena, panovnice ... Proto otázky musíme formulovat tak, aby na ně byla jednoznačná odpověď (Alena Vavrdová¹).

¹ Informace z přednášky Didaktika vlastivědy

Nonverbální komunikace

Důležitou součástí verbální komunikace je komunikace nonverbální, označována také jako neverbální či mimoslovní. Tento druh komunikace je založen na tónu a celkového zbarvení hlasu, mimiky a gestiky. Je dokázáno, že člověk pomocí mimoslovní komunikace předá více informací než komunikací verbální (Nelešovská 2005). Především u mladších školáků je důležité klást důraz na nonverbální komunikaci, neboť je pro ně lehce pochopitelná. Gavora (2005) dělí nonverbální komunikaci na: Paralingvistické prostředky a extralingvistické prostředky. Do paralingvistických prostředků řadíme zvukovou stránku jazyka, tedy rychlost řeči a pauzy, barva a tón hlasu. Mezi extralingvistické prvky řadíme řeč těla, tou rozumíme mimiku, nejrůznější gesta, držení těla a také vzhled.

2.4.2 Vnější motivační faktory

Vnější motivační faktory jsou podněty, které na žáka působí z **vnějšího prostředí**, nevychází tedy přímo z žáka. Tyto faktory považujeme za důležitou součást vyučovacího procesu, neboť u dětí mladšího školního věku převažuje především vnější motivace a s ní spojené vnější motivační faktory. Patří zde dvě základní složky, kterými jsou odměny a tresty. Právě odměny tresty jsou jedny z nejpoužívanějších motivačních faktorů ve školním prostředí (Čáp, Mareš, 2001). Odměna je spojená s chováním, které je společností hodnoceno a přijímáno kladně. Tomu, komu je hodnocení určeno přináší pocit štěstí a euforie. Trest následuje po negativním chování a přináší pocity spojené se smutkem a zklamáním. Odměnou je pro žáky dobrá známka, činnost za odměnu, pochvala ale také úsměv či projev sympatie. Především u mladších školáků, tedy dětí na prvním stupni základních škol by měla odměna, stejně tak jako trest následovat v co nejbližší době po provedení činnosti. S přibývajícím věkem můžeme intervaly mezi odměnou a výkonem postupně prodlužovat (Dařílek, Klusák, 1998). Trest může být v určitých případech velice silný motivační faktor, jelikož jej učitelé často používají při nekázní a nepozornosti. Na svých praxích jsem zaznamenala, že učitelé používají jako trest například přerušování oblíbené činnosti a tu nahradí činností, kterou děti nemají rády a nebaví je.

Odměny a **tresty**, nemají pouze motivační charakter, jejich funkce je také informativní. Tyto dva faktory spolu úzce souvisí. Funkce informační dává žákovi pomocí zpětné vazby informace o jeho výkonu a chování. Odměnou je pro žáka sdělení, že dobře a pilně pracoval, že se mu dařilo. Tím je žák motivován toto chování opakovat, jelikož ví, že za něj bude pochválen. Pokud se jedná o trest, žákovi je vytýkáno nevhodném chování

a výkonu, který hodnotíme jako nedostatečný. Žák by se měl v změnit své chování a přístup, aby se vyhnul trestu a negativnímu hodnocení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Dobrá známka

Nejčastější motivační faktor, který pedagogové používají je hodnocení pomocí známek. Děti bývají hodnoceny na základě testů či zkoušení, v pololetí a na konci školního roku vysvědčením. Vysvědčení hodnotí celkový výkon žáka v jednotlivých předmětech během školního roku (Fontana, 2003). „Dobrý výkon je hodnocen pozitivně, pěkné známky slouží jako potvrzení úspěšnosti v plnění požadavků školy. Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku je přirozenou motivační tendencí školáků“ (Vágnerová, 2005, str. 33). Známkování má své výhody, ale i nevýhody. Jako největší nevýhodu vidíme ve škatulkování dětí a také v tom, že známka ne vždy odpovídá výkonu dítěte. Zámka má okamžitý efekt na žáka, ať už pozitivní nebo negativní. Dobré známky u dětí vyvolávají pocit radosti, uspokojení, nastává radost z dobře odvedeného výkonu. Právě dobré známky mohou děti motivovat k další činnosti a učení. Je důležité, aby děti ve škole mohly prožívat pocity úspěchu. Absence úspěchu a dobrých známek působí na děti demotivačně. Právě ve špatných známkách mnozí psychologové spatřují úskalí a nevýhody. Neboť špatné známky mohou u dětí vyvolat frustraci i nechuť k danému předmětu (Dařílek, Klusák, 1998).

Činnost za odměnu

U mladších školáků je stěžejní střídání a pestrost aktivit během vyučovací hodiny. Jak již bylo uvedeno výše, délka pozornosti v tomto vývojovém období je zatím krátká a žáci potřebují činnosti ve vyučování střídat častěji než žáci druhého stupně či studenti středních škol. Proto je důležité, aby učitel prvního vstupně vhodně volil nejen aktivity, ale i jejich posloupnost. Činností za odměnu rozumíme aktivitu, která děti baví, sami ji vyžadují a tím pádem může být použita jako odměna za dobře odvedenou práci. Činnost za odměnu na žáky působí jako motivační činitel, který je povzbuzuje k práci nebo napomáhá udržet ticho a klid ve třídě. Tyto činnosti přidávají výuce na atraktivitě (Fontana 2003). Nesmíme však zapomínat, že i činnosti za odměnu musí mít vzdělávací charakter. Zde bezpochyby řadíme didaktickou hru, která je v pedagogickém slovníku definována takto: „Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 43). Každá didaktická hra musí mít jasně daná pravidla, průběžné řízení a závěrečné hodnocení. Může být určena jednotlivcům,

ale i skupinám, může se odehrávat jak ve třídě, tak na hřišti, v přírodě nebo tělocvičně. Pedagog v ní má široké postavení, neboť může zastupovat funkci hlavního organizátora nebo pozorovatele (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Žáci se během hry neuvědomují, že se učí, proto si vědomosti a dovednosti získané formou hry dokáží zapamatovat daleko jednodušeji. Díky hře si žáci budují pozitivnější vztah k dané činnosti a předmětu, ale i k učiteli a celému školnímu prostředí.

Pochvala

Pochvala je speciální druh pochvaly, která je v dnešním školství učiteli velmi často využívána. Díky pochvale můžeme děti chválit za jejich úspěchy, ale i drobné zlepšení v oblasti, která je pro ně obtížnější a do nedávna jim působila problémy. Je důležité, aby pochvala následovala co nejdříve po odvedené činnosti, aby děti neztratily kontext a věděly, za co jsou chváleny. Pro žáky je pochvala velmi důležitá, neboť právě díky ní poznají, že něco udělaly správně. Další výhodou chválení ve vyučování je budování pozitivního vztahu k učiteli. Učitel by neměl používat pochvaly příliš často nebo za jednoduché úkoly. Pokud by pedagog chválil děti příliš často, nebo za snadné úkoly, u kterých děti nemusí vynaložit téměř žádné úsilí, pochvala pozbývá svůj význam a může mít i negativní účinky. Žák nabyde dojmu, že se nemusí snažit a ztrácí motivaci pracovat na složitějších úkolech. Odměna musí být zasloužená a měla by žáka podněcovat k další aktivitě (Vágnerová, 2005). Pochvala však také plní funkci zpětné vazby a posiluje sebevědomí žáků. Díky pochvale mohou začít pocít úspěchu i slabší žáci, protože každé dítě je v něčem dobré a dají se vyzdvihnout i drobnosti.

2.5 Negativní motivační činitelé

V předešlé podkapitole jsme se seznámili s pojmem motivace a také s faktory, které ji ovlivňují. Mimo motivační činitelé, kteří působí na žáky pozitivně a přinášejí jim určitý užitek máme také motivační faktory, jenž na žáky působí negativním způsobem. Je důležité, aby ve školním prostředí došlo k co největší redukci těchto činitelů, neboť právě tyto činitelé jsou původcem strachu a frustrace u žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Školní motivace nemusí působit vždy kladně, její efekt může být i opačný. V takovém případě může stát za případnými neúspěchy žáka.

Ve školním prostředí může docházet k frustraci nejrůznějších potřeb, ať už potřeb základních, mezi které řadíme například nedostatek spánku nebo potřeb poznávacích, ty jsou

způsobeny zejména monotónním výkladem. Pokud trvá pocit frustrace u žáku dlouho a opakovaně, žák se ve škole začne cítit špatně, a to může vést k neefektivní práci. Děti pak na frustraci reagují různými způsoby ať už agresivně nebo uzavřením do sebe (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Za následek frustrace ve vyučovacím procesu považujeme strach a nudu. Strach je reakce na určitou situaci, ve které se necítíme dobře. Každý jedinec však na strach samotný reaguje odlišným způsobem. Homola (1977) vymezuje frustraci jako nenaplnění cílů, jenž jsme si stanovili.

Strach ve vyučovacím procesu

Strach má příčiny, které dělíme na vnitřní a vnější. Mezi vnější činitele strachu patří především testy, zkoušky, zatímco mezi vnitřní řadíme nepříjemné pocity a vzpomínky. Strach v malé míře může mít sice také pozitivní účinky a vliv na výkon a úspěch dítěte. Pokud bude strach velký, nastane opačný efekt a dojde ke snížení motivace žáka. Je nezbytné, aby pedagog přistupoval k žákům i co se týče strachu individuálně a dokázal rozlišit, zda je žák vůči strachu citlivý nebo odolnější (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Nuda ve vyučovacím procesu

Stejně tak jako strach je nuda ve vyučovacím procesu způsobena frustrací, zde se jedná o frustraci poznání. Není pravdou, že se ve škole nudí pouze nadaní žáci, pro které je probírané učivo příliš jednoduché a jsou rychlejší než ostatní nebo slabší žáci, kteří učivo nezvládají, tak se zadaný úkol ani nepokusí splnit. Ve škole se mohou nudit opravdu všichni, pokud učitel vhodně nezvolí vyučovací metody a přístup k dětem. Stejně tak jako vše, i nuda má příčiny vzniku. Jedním ze zdrojů nudy je monotónní styl vyučování, který je pro žáky nezajímavý a nezajímavý. Druhý zdroj nudy spočívá v nejasné užitečnosti předmětu, je důležité, aby děti věděly, proč se předmět učí a v čem je důležitý². Každý člověk má odlišné reakce na nudu, ve vyučování se jedná především o odchýlení pozornosti

² Během pedagogické praxe se jeden chlapec z 5. třídy zeptal, proč se vlastně musí učit vlastivědu. Moc se mi líbila reakce pana učitele, který chlapci vysvětlil, že je důležité vědět základní informace o své vlasti. A uvedl příklad, když se tě nějaký cizinec zeptá, co můžu dělat v hlavním městě, měl bys vědět, co je naše hlavní město a poznat alespoň základní památky. Navíc je to všeobecný přehled, který má v budoucnosti vliv mimo jiné i na tvé rozhodování

od výuky, stažením do sebe a v neposlední řadě také agresivním chováním (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

2.6 Teorie motivace

Teorie motivace je složitý a rozsáhlý pojem, neboť neexistuje jednotná teorie, která by byla všeobecněji přijímána. Motivace je však důležitou součástí našich životů, jelikož nám umožňuje pochopit důvody lidského chování z psychologického pohledu. Jestliže známe a chápeme aspekty lidské motivace, můžeme do jisté míry ovlivňovat lidské chování (Plháková, 2004).

2.6.1 Historie pojmu motivace

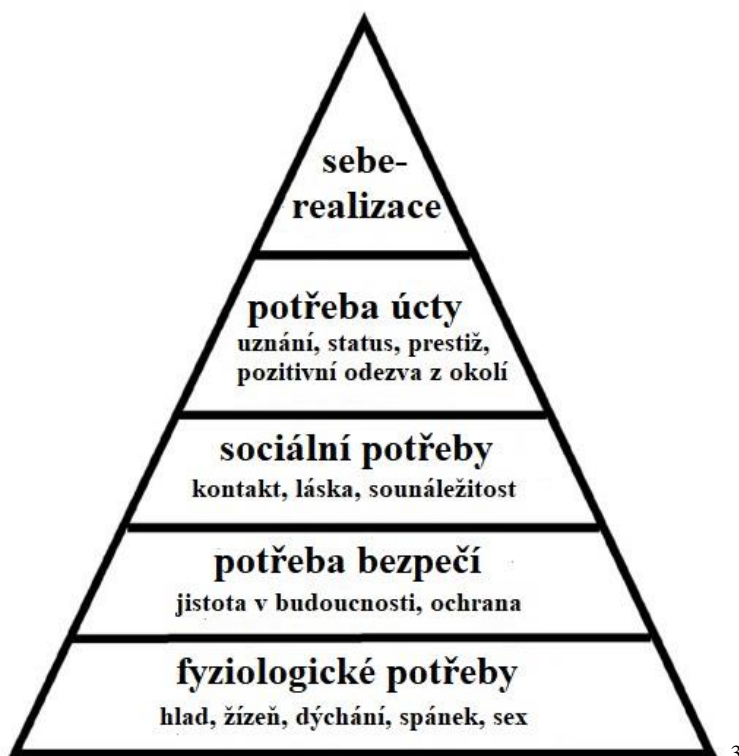
Otázky týkající se chování mají dlouhou historii a sahají až k počátku lidstva. Platón byl přesvědčen, že se duch skládá ze tří složek, které jsou hierarchicky uspořádané. Myšlenky Platóna potvrdil jeho žák Aristoteles, který tvrdil, že části související s přírodou a tělem, to jest emocionální a fyzické části jsou motivační, neboť poskytují motivaci k růstu, fyzickému uvolnění a smyslovému prožitku mezi který řadíme rozkoš a slast. Tyto dvě ze tří částí byly základem impulzivních sil souvisejících s motivací. Naopak logická část ducha zahrnuje racionální aspekty a myšlení. Jak uváděli i Starověcí Řekové, pocity spojené s tělem mají motivační charakter, například potřeba vyhnout se bolesti, později zde přidali i pocity vášně a inteligence (Goyal, 2015).

2.6.2 Maslowova hierarchie potřeb

Americký psycholog Maslow (in Tomšík, 2005) se zabýval experimenty, které byly orientovány přírodovědecky, mimo jiné se také zajímal o psychoanalýzu. Mezi jeho významná díla patří kniha z roku 1954 s názvem „Motivation and Personality,“ v českém překladu Motivace a osobnost. V této knize uvedl svou hierarchii potřeb. Jeho teorie je založena na uspokojování lidských potřeb, a právě potřeba je jeden ze základních pojmů v jeho teorii. Maslow rozdělil potřeby do 5 skupin, které uspořádal od nejnižších po nejvyšší. Toto uspořádání označujeme jako Maslowova pyramida potřeb. Podstatou jeho teorie je, že veškeré potřeby člověka jsou na sobě závislé, prolínají se a vzájemně se ovlivňují. Člověk potřebuje uspokojit nejprve nižší tedy fyziologické potřeby, jako je pocit hladu nebo žízně, aby mohl uspokojit vyšší potřeby. Jakmile jsou uspokojeny potřeby nižší, zafungují jako motivátory pro potřeby vyšší. Jeli uspokojena nižší potřeba, přestane působit jako stimul a do popředí se dostává vyšší potřeba, která se stává prioritou.

Maslow (in Plháková, 2004) předpokládá „Jádro lidských potřeb je biologicky determinované, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje.“ Člověk má určité vlastnosti, které jsou typické pouze pro něj a nemůžeme je nalézt u jiných živočišných druhů. Typickými vlastnostmi jsou seberealizace a sebeaktualizace.

- **Fyziologické_potřeby** jsou pro lidský život základní a nezbytné. Jedná se o potřeby existenční, neboť na nich závisí přežití. Do těchto potřeb řadíme potravu, tekutiny, vzduch, teplo a spánek.
- **Potřeba bezpečí** nastává ve chvíli, kdy jsou alespoň částečně uspokojeny potřeby fyziologické. Tato potřeba znamená, že se cítíme bezpečně a nemáme strach, necítíme se v nebezpečí. V dospělosti zde řadíme i pocity, které nezpůsobují strach ze ztráty domova a zaměstnání.
- **Potřeba lásky a sounáležitosti** znamená, že je člověk přijímán takový, jaký je. Patří zde potřeba milovat a být milován. Tyto potřeby jsou naplňovány skrze přátelství, rodinu a partnerský život. Při nenaplnění této potřeby se člověk cítí osamělý, může zažívat pocity úzkosti a deprese. Tyto potřeby můžeme nazývat také sociální, neboť zde hraje důležitou roli společnost a lidské vztahy.
- **Potřeba uznání** představuje pocit a potřebu sebeúcty, uznání od druhých. V životě chceme být úspěšní v tom co děláme a být společností pozitivně oceněni. Potřeba uznání je tedy spojena s pozitivním hodnocením jedince
- **Potřeba seberealizace** souvisí s osobním rozvojem a jeho naplněním. Jedná se o proces, ve kterém je využíván lidský potenciál, který je postupně navyšován (Nakonečný, 1996).



2.6.3 Murrayho teorie potřeb

Americký lékař a psycholog Henry Murray je autorem Komplexní teorie potřeb. Murray zavedl pojem potřeba, kterým nahradil slovo pud. Potřebu definuje jako „sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci. Murray rozdělil potřeby do dvou základních skupin: primární a sekundární. Primární neboli viscerogenní jsou vytvářeny a také uspokojovány pravidelně se opakujícími fyziologickými procesy. Jsou to základní potřeby, které k životu potřebujeme. Do těchto potřeb patří potřeba kyslíku, vody, potravy a vyhýbání se horku nebo chladu. Sekundární nebo též psychogenní potřeby jsou psychického a povahového rázu, utvářejí tedy osobnost jedince. Specifické vlastnosti má sexuální potřeba, která spadá do obou kategorií (Plháková, 2004).

V souvislosti s Murrayho teorií potřeb je nezbytné zmínit také termíny **tlak** a **téma**. Lidské potřeby mohou být prosazovány dvěma způsoby. Spontánně nebo na základě tlaků.

³ Dostupné z <https://mocvedomi.cz/4-zpusoby-jak-prekonat-sebedestruktivni-vyslenky/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

Tlaky jsou vnější podmínky, které jsou vyvolány touhou něco získat nebo se něčemu vyhnout. Tlaky ovlivňují také psychogenní potřeby. Téma je výsledek vzájemného působení potřeb a tlaků (Plháková 2004).

3 Školní úspěšnost

Posledním tématem, kterým se budeme zabývat je školní úspěšnost, která úzce souvisí s již zmíněnou motivací. Pokud děti chodí do školy s radostí mají z půlky vyhráno a větší předpoklad na to, aby v ní byly úspěšné. Naopak pokud chodí do školy s nechutí, je velká pravděpodobnost, že úspěchu nebudou schopny dosáhnout. V první řadě vysvětlíme pojem školní úspěšnost. Aby dítě mohlo od počátku školní docházky zažívat úspěch, považujeme za důležité vymezení pojmu školní zralost. Děti se však ve škole mohou potýkat také se školní neúspěšností, proto se seznámíme také s tímto pojmem. Kapitulu zakončíme vymezením faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost.

3.1 Vymezení pojmu

Stejně jako motivace, pojem školní úspěšnost nemá prozatím jasnou a přesnou definici. Co se týče školní úspěšnosti, stále se vedou diskuze, co vlastně tento pojem obsahuje a skrývá. Hrabal (2002) rozlišuje školní zdatnost a školní úspěšnost, kterou definuje jako „sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy.“ „Školní zdatnost závisí na dispozicích konkrétního žáka, díky kterým je schopen plnit požadavky určené školou a fungovat v roli žáka“ (Hrabal st., Hrabal ml., 2002).

Pedagogický slovník uvádí tyto 3 definice:

1. „Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje pozitivním hodnocením žákova prospěchu.“
2. „Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, respektive součinností obou aktérů. Z toho vychází i koncepce mastery learning B. Blooma aj.“
3. „Moderní pedagogika přisuzuje velký vliv na školní úspěšnost žáků také faktorům rodinného prostředí a sociokulturního prostředí.“
(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 242)

Helus (1979) definuje školní úspěšnost jako zvládnutí požadavků kladených školou s ohledem na vývoj osobnosti žáka. Autor také rozděluje školní úspěšnost na úspěšnost objektivní a úspěšnost subjektivní. Subjektivní úspěšností rozumíme, jak žák vidí a hodnotí sám sebe. Objektivní úspěšnost je posuzována druhými lidmi, ve škole především učiteli. Oba druhy této motivace spolu souvisí a navzájem se prolínají. Helus mimo jiné uvádí,

že není možné hodnotit pouze podle známek, neboť úspěšnost ve škole do velké míry ovlivňuje rodina a prostředí, ze kterého dítě pochází.

Školní úspěšnost žáka je chápána jako sociální zhodnocení žákovy činnosti a zda jeho činnost odpovídá požadavkům školy (Hrabal, 2002).

Dle Langmeiera (2006) školní úspěch či neúspěch závisí nejen na věku a zralosti dítěte, ale také na jeho předškolní docházce a na množství jeho předchozích zkušenostech.

Vágnerová (2001) uvádí, nezbytnost dosažení vývojových schopností a dovedností na začátku školní docházky, jež jsou důležité pro přijatelné zvládnutí školních požadavků.

Bloom předpokládal 3 sady proměnných, které ovlivňují úroveň dosaženého úspěchu: kognitivní vstupní chování (CEB), afektivní charakteristiky (AEC) a kvalita výuky (QI) (Bloom, 1971 in Anderson, 1974).

Důležitým předpokladem školní úspěšnosti je kvalitní rozvoj klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), které odpovídají zralosti žáka (Vágnerová, 1999).

Kosíková (2011) vymezuje 3 roviny pro školní úspěšnost – rovinu společenskou, sociální a psychologickou. Společenská rovina vychází ze společenského postavení konkrétní rodiny. Zde se bere v úvahu i její finanční zabezpečení. Problém může nastat, pokud je rodina vysoce postavená, a tudíž klade na své děti příliš velké nároky. Pedagogická rovina se zabývá sociální interakcí mezi žákem a učitelem. Zde je také stěžejní, aby neměl učitel na žáka přehnané nároky, neboť má za úkol hodnotit žákovy výkony. Psychologická rovina se soustředí na pocity žáka. Zkoumá školní úspěšnost z pohledu žáka a to, jak vnímá své výkony ve škole.

3.2 Školní zralost a školní zdatnost

Považujeme za důležité se seznámení s pojmy školní zralost a školní zdatnost, neboť tyto pojmy úzce souvisí se školní úspěšností. Aby dítě mohlo být ve škole úspěšné, musí být na školu připravené a dostatečně zralé. Zmíněné pojmy mají velmi podobný význam a navzájem se překrývají.

Jedním z prvních pedagogů, který se zabýval školní zralostí byl učitel národa, Jan Ámos Komenský, a to v jeho knize Informatoria školy mateřské. Jeho myšlenky ve svém díle definoval Langmeier. Za stěžejní považuje tyto tři kritéria školní zralosti: 1. Osvojení

návyků a dovedností, jež jsou na počátku školní docházky očekávány. 2. Dostatečně rozvinutá aktivní pozornost a intelektové schopnosti. 3. Dostatečná motivace k učení a fungování ve škole (Komenský, 2007).

Většina psychologů definuje školní zralost jako soubor kompetencí, které jsou potřebné pro zvládnutí nároků kladených školou na žáka. Zde řadíme například aktivní pozornost nebo rozvoj myšlenkových operací a jazyka (Hartl, 2000).

Hrabal (1989) popisuje školní zdatnost jako soubor dispozic, které podmiňují již zmíněnou školní úspěšnost.

Jirásek (1968, s. 11) vymezuje školní zralost jako: „dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování.“

Školní zralost označuje takový stav dítěte (fyzický, mentální a emocionálně-sociální), kdy je připraveno účastnit se školního vyučování. Goleman (1997, in Bednářová, Šmardová, 2011) uvádí, že schopnost učit se je pro školní zralost klíčová. Na znalosti učit se vymezuje základní aspekty této schopnosti.

- a) **Sebevědomí** – Sebevědomí je pro dítě na počátku školní docházky velmi důležité. Je potřeba, aby si věřilo a mělo odvalu se pustit do nových věcí s domněním, že se jim podaří.
- b) **Zvídavost** – Zvídavostí rozumíme, že se děti chtějí dozvídat nové věci a že jim získávání nových informací připadá zajímavé.
- c) **Schopnost jednat s určitým cílem** – Schopnost ovlivňovat dění kolem nich samotných a jít si za svým cílem.
- d) **Sebeovládání** – Je nezbytné, aby se děti naučily ovládat ve svém chování a také se dokázaly přizpůsobit. Součástí sebeovládání je také chovat se přiměřeně ke svému věku.
- e) **Schopnost pracovat s ostatními** – Tento aspekt by mohl být zaměřen se spoluprací. Jde však o to, jak ostatní lidé dokáží dítě pochopit a naopak.
- f) **Schopnost komunikovat** – Děti se pomocí řeči dorozumívají se svým okolím. Před zahájením školní docházky musí zvládat vyjádřit své myšlenky pomocí slov. Komunikace s ostatními souvisí s důvěrou k ostatním lidem.
- g) **Schopnost spolupracovat** – Rozvíjené spolupráce je na základní škole velmi důležité. Děti hledají balanc mezi tím, co chtějí oni a tím co chtějí ostatní, učí se kompromisům (Bednářová, Šmardová, 2011).

Jak jsme uvedli na začátku této podkapitoly, jedním z předpokladů pro školní úspěšnost dítěte je jeho připravenost na školu, tedy školní zralost. Ta je posuzována podle čtyř základních kritérií – tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí, úroveň práceschopnosti a zralost osobnosti.

Co se týče tělesného vývoje a zdraví, posouzení je na praktickém lékaři dítěte. Lékař by měl brát v úvahu také somatické vady a v neposlední řadě i chronické onemocnění. Někdy se doporučuje podrobnější vyšetření či návštěva psychologa. Pokud je dítě na počátku školní docházky často nemocné, znesnadňuje mu to adaptaci na nové školní prostředí a budování vztahů mezi spolužáky. Co se týče tělesného vývoje, váha ani výška není v tomto ohledu rozhodující. Avšak ani ta by neměla být zcela opomíjena, neboť drobný vzrůst někdy může způsobovat únavu a horší odolnost vůči stresu. Na tělesnou zdatnost by měl být brán zřetel především v případě komplikovanějšího průběhu těhotenství či předčasného narození dětí s nižší porodní váhou. Neboť tyto děti mohou mít pomalejší vývoj jemné a hrubé motoriky a také vývoj řeči může být opožděn (Bednářová, Šmardová, 2011). Psychická zralost dětí se posuzuje obtížněji než zralost tělesná. Aby děti školu úspěšně zvládaly, musí na ni být dostatečně psychicky připravené. Dětská psychika je ovlivněna stylem výchovy, ale také mateřskou školou. Její základy jsou však dány především geneticky (Čížková, 2005).

Pro úspěšné ovládnutí základních školních požadavků kladených školou (čtení, psaní a počty) je důležitý rozvoj **rozumových schopností**. Na tuto složku je nahlíženo ze dvou pohledů. Pokud je dítě opožděné, je třeba posuzovat, v jaké míře a také v jakých oblastech. Pokud se opoždění vyskytuje pouze v jedné oblasti, je dobré věnovat ji před zahájením školní docházky více pozornosti a dítě motivovat ke zlepšení. Tím se můžeme vyhnout případnému odkladu. Druhý pohled je na dítě, které se jeví jako vyspělejší, než jsou jeho vrstevníci. Zde je možné dřívější zahájení školní docházky. Je však nezbytné věnovat pozornost ostatním kritériím školní zralosti jako je například grafomotorika. V případě že by některá z oblastí nebyla dostatečně vyvinutá, dřívější zahájení školní docházky by dítěti mohlo činit problémy (Bednářová, Šmardová, 2001). Mezi kognitivní předpoklady řadíme vizuomotoriku společně s grafomotorikou, řeč, sluchové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy.

Oproti mateřské škole jsou na základní škole na děti kladeny mnohem větší požadavky a nároky. S tím souvisí již zmíněná práceschopnost. Dítě, jenž navštěvuje

školu by mělo být vedeno k samostatnosti a k respektování pravidel. Žáci ve škole již pracují zčásti samostatně, umí si nachystat věci na následující hodinu, orientovat se ve svých pomůckách. Samostatnost rozvíjíme v předškolním věku například vypracováváním různých zábavných úkolů. Dítě nastupující do školy musí být vyspělé také po emoční stránce, neboť jsou na dětskou osobnost kladeny poměrně velké nároky. V této oblasti jsou mezi dětmi značné rozdíly, každé dítě totiž zvládá ovládnutí svých emocí jinak. Některé děti jsou stydlivé, neprůbojné a citlivé. Děti se musí naučit pracovat se stresem a nebát se případného neúspěchu, nenechat se neúspěchem rozhodit ale naopak se s ním vyrovnat. Schopnost odloučení od rodiny na delší časový úsek, ale i základy společenského chování jako je umět pozdravit a přijmout autoritu učitele, začlenit se do kolektivu jsou důležité aspekty pro školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.3 Školní neúspěšnost

V souvislosti se školní úspěšností považují za důležité zmínit také pojem **školní neúspěšnost**. Helus (2004) ji definuje jako tzv. syndrom neúspěšného žáka, jehož příčinou je především prostředí, ve kterém se žák vyskytuje a ve kterém vyrůstá. Tento syndrom vzniká nejčastěji příliš častým zdůrazňováním žákova neúspěchu, jeho chyb nebo srovnáváním s vrstevníky, kteří jsou úspěšnější.

V pedagogickém slovníku je školní neúspěšnost definována takto: „V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (špatné známky)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240). „V širším pojetí je školní neúspěšnost vysvětlována jako selhávání dítěte nejen po edukační straně a špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních postojů ke škole samotné, učitelům a vlastnímu učení. Tento postoj bývá často doprovázen strachem ze školy, který může mít vážné psychické následky a negativně ovlivnit budoucnost jedince“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240).

Kohoutek (1996) rozděluje školní neúspěšnost na absolutní a relativní. Absolutní neúspěšnost znamená, že dítě ve školním prostředí neprospívá kvůli snížených intelektových schopností, dítě tedy nemá dostatečně vyvinuté mentální schopnosti. Neúspěšnost relativní označujeme jinými slovy jako dočasnou, neboť se dá ve většině případech časem odstranit.

M. Vágnerová (2005) rozděluje příčiny neúspěšnosti do třech kategorií:

- Nedostatečná úroveň rozumových schopností
- Nerovnoměrné nadání (v souvislosti se specifickými poruchy učení)
- Porucha ostatních schopností či mimo intelektových vlastností

3.4 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Na školní úspěšnost nemá vliv pouze školní prostředí, ale i sociální prostředí žáka, které má vliv na utváření jeho osobnosti v rámci společnosti. Čáp (1993) uvádí učitelé, žáky, pedagogické podmínky a požadavky a jejich vzájemné působení jako faktory, které se podílejí na úspěšnosti či neúspěšnosti žáka.

3.4.1 Učitel

Učitel sehrává ve školství důležitou roli, neboť žákovi předává znalosti důležité pro jeho budoucí rozvoj. Je zásadní, jakým způsobem informace a znalosti předává, jelikož právě učitel je nejdůležitější vnější subjekt, který má vliv průběh žákova učení a s tím spojenou úspěšnost. Učitel je pro děti autoritou, neboť díky němu rozvíjí svou osobnost, a především děti mladšího školního věku berou učitele jako jejich vzor a v mnohých oblastech se s ním chtějí ztotožnit a vyrovnat se mu. Jelikož děti berou učitele jako autoritu a vzor, je důležité, aby učitel zastával určité morální hodnoty, jednal spravedlivě a ohleduplně, jelikož děti budou s velkou pravděpodobností napodobovat jeho chování (Fontana, 2003).

Stěžejní je také učební styl a vyučovací metody učitele, způsob podání probírané látky, ale také to, jak umí učitel žáky zaujmout a motivovat. Nedílnou součástí učitelské profese je také hodnocení. Hodnocení neznamena pouze klasifikaci, ta je považována za konečný výsledek hodnocení. Hodnocení žáka plní především informativní funkci, která popisuje jeho výkony ve vyučování a pro žáka je důležitou zpětnou vazbou. Hodnocení není určeno pouze pro žáky, ale také pro jejich rodiče a učitele samotného. Rodiče informuje o silných i slabších stránkách a učitel se může přesvědčit, zda jsou jeho metody efektivní a účinné (Dittrich, 1993).

Nesmíme zapomenout na hodnotící roli učitele. Pro žáky je důležité, aby byli během vyučovacího procesu hodnoceni a průběžně kontrolováni.

Hodnocení

Hodnocení žáků je podstatnou a neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu nejen žákům, ale i jejím učitelům. Ve školním prostředí

rozlišujeme více druhů hodnocení. Aby bylo hodnocení účinné, je stěžejní, aby měl učitel ve své třídě dobré postavení a žáci jej vnímali jako autoritu (Kusák, Dařílek, 2001).

- **Formativní vs sumativní hodnocení**
Formativní hodnocení slouží především jako zpětná vazba pro žáky. Formativní hodnocení by mělo sloužit k odhalení chyb, aby následně mohlo dojít k jejich nápravě. Důležitá je také zpětná vazba pro učitele, neboť díky ní se mohou zaměřit na nedostatky. Naopak sumativní neboli souhrnné hodnocení hodnotí výkon žáků za určité časové období v dané oblasti. Na základní škole je to vysvědčení žáků, které shrnuje jejich celkové znalosti a dovednosti v jednotlivých předmětech.
- **Normativní vs kriteriální hodnocení**
Normativní hodnocení má srovnávací funkci. Hodnotíme tedy jednoho žáka a srovnáváme ho s jeho spolužáky. Opačným hodnocením je kriteriální, které nemá za úkol srovnávat, ale hodnotí pouze výkon. Tedy jestli byl či nebyl daný úkol splněn a v jaké míře.
- **Interní vs Externí hodnocení**
Tento druh hodnocení závisí na osobě, která hodnotí. Pokud hodnotící osoba působí v rámci školy, jedná se o hodnocení interní (vnitřní). Není-li tomu tak, jedná se o hodnocení externí (vnější) (Kusák, Dařílek, 2001).

Zkoušení je na základní škole nejčastější forma hodnocení. Průcha a Mareš (2003, s. 311) definují zkoušení jako „způsob diagnostiky a hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, prováděný obvykle učitelem.

Zkoušení je pro vyučujícího cesta k ověření znalostí jeho žáka. Dařílek (2001) poskytuje pohled na zkoušení z kvantitativního a kvalitativního hlediska. Zkoušení vede děti k samostatnosti a zároveň rozvíjí smysl pro zodpovědnost. U žáků rozvíjí také komunikační a vyjadřovací vlastnosti. Ze své praxe ve druhé třídě vím, že děti mívají problém s vyjádřením svých vědomostí. Zkoušení na základní škole dělíme na ústní a písemné. V obou případech je většinou tato situace pro děti stresující a může způsobovat negativní emoce (Dařílek, 2001).

Spolu se zkoušením úzce souvisí známkování. Většina škol zakončuje zkoušení udělením adekvátní známky. Je však pravdou, že se v poslední době jsou čím dál tím více vyhledávány alternativní školy, které žáky nehodnotí známkou, ale používají ústní hodnocení. Známku hodnotíme žákův výkon, tedy to, jak dané učivo

zvládl či nezvládl. V českém školství máme 5 stupňů hodnocení (1–5). Dařílek spolu s Klusákem uvádí vícero funkcí, které známkování zastává. Řadíme zde například funkci **motivační**. Děti se učí, protože chtějí získat dobré známky. Jak jsem již uvedla, známky hodnotí výkon dětí, tedy jejich úspěch v dané oblasti. Od toho se odvíjí postup do vyšších ročníků. V tomto případě hovoříme o funkci **administrativní**. Další funkcí je **řídící** funkce, díky ní můžeme odhalit nedostatky a těm přizpůsobit průběh vyučování, popřípadě vyučovací metody. Důležitá je taky sebehodnotící funkce, děti si na základě známek utváří obrázek o sobě samých, o svých schopnostech a dovednostech. Funkce **výchovná** ovlivňuje utváření naší osobnosti. Tato funkce má vliv na vztahy k učitelům a spolužákům. **Informační** funkce poskytuje informace, jak žáci dané učivo zvládají. Díky tomu se učitel může lépe rozhodnout, zda se může přesunout k novému učivu nebo zůstat u právě probíraného učiva. Poslední funkcí, kterou Dařílek a Klusák uvádí je funkce diagnostická, která žáky kategorizuje podle jejich výkonů.

3.4.2 Žák

V. Hrabal (2002) pokládá žákovy znalosti za stěžejní pro jeho úspěch ve školním prostředí. Znalostmi myslíme dovednosti a vědomosti, které jsou však také ovlivněny dalšími aspekty jako je rozumová složka nebo učební styl žáka. Na úspěšnost žáka mají vliv i další složky mezi které patří celkový stav dítěte, únava, soustředěnost osobnostní rysy, ty se však v průběhu života mění.

Osobnost žáka hraje tedy klíčovou roli ve školní úspěšnosti. Do osobnostních vlastností žáka řadíme jeho temperament, neboť temperamentní rysy ovlivňují důležité vlastnosti mající vliv na úspěšnost ve škole. Mezi tyto rysy řadíme například to, jak se žák ve vyučování snaží, jeho aktivitu, vytrvalost, roztěkanost a celkovou adaptaci (Koegh, 2007).

Helus (2003) uvádí, že osobnost žáka zahrnuje motivační vlastnosti, mezi které patří zájmy, cíle a potřeby. Potřeby byly zmíněny již v dřívější kapitole v rámci pyramidy potřeb od Maslowa. Zájmy chápeme jako soustavné a dlouhodobé aktivity. Je důležité, aby učitelé rozvíjeli zájmy svých žáků a dětem byly tyto možnosti nabízeny (Fontana, 2014). Nemůžeme opomenout ani cíle. Je důležité, aby i děti měly své vlastní cíle, kterých chtějí v budoucnosti dosáhnout. Z rámcového vzdělávacího programu víme, že cíle dělíme na krátkodobé a dlouhodobé. Především u dětí je důležité, aby si kladly cíle, které jsou pro ně

dosažitelné a reálné. Proto je ve školním prostředí důležité vybírat krátkodobé cíle, kterých jsou schopny děti dosáhnout v relativně krátkém období. Tyto cíle děti motivují. V opačném případě by cíle mohly být pro děti demotivující a v některých případech vést i ke školní neúspěšnosti. Nesmíme opomenout ani výkonové vlastnosti jako jsou vlohy, dispozice nebo inteligence a návyky (Paulínová, Neumannová, 2008).

3.4.3 Školní třída

Jak je uvedeno v předchozí podkapitole, soustředěnost má nemalý vliv na žáka a jeho úspěšnost. Právě soustředěnost je ovlivněna prostředím, ve které vyučování probíhá. Děti vnímají nejen uspořádání třídy, ale i rušivé elementy jako je hluk nebo intenzita osvětlení. Je důležité podotknout, že každý jedinec vnímá tyto elementy jinak, a to co ruší a rozptyluje jednoho, druhému vůbec vadit nemusí (Kohoutek 1996).

- Velikost třídy – Na první pohled se může zdát, že velikost třídy nehraje na školní úspěšnost roli. Train (2001) však uvádí, že dítěti může ve velké třídě chybět pozornost učitele. Neboť učitel musí svou pozornost rozložit mezi více žáků. Může být také rozptylováno spolužáky a díky tomu je pro něj obtížnější se na zadanou práci soustředit.
- Klima třídy – Důležitou roli hraje také celkové klima třídy a atmosféra, jaká v ní panuje. V každé třídě je skupinka oblíbených žáků, kteří se ujmou vůdčí funkce. Tato skupinka pak ovlivňuje celou třídu. Je velkou nevýhodou, pokud u těchto žáků převládá negativní postoj ke škole, neboť k němu stahují i ostatní žáky a tvoří tak nepříznivé podmínky pro vyučování. Je důležité, aby se děti za své dobré či nadprůměrné výsledky nestyděly, pokud by tomu tak bylo mohlo by dojít ke snížení aktivity v hodinách a spokojení se s průměrným hodnocením (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Děti tráví ve školním prostředí pět dní v týdnu celé dopoledne, některé dokonce i značnou část odpoledne, tedy velkou část svého času. Proto je pro ně důležité jejich postavení ve třídě a to, jak jsou přijímány svými spolužáky. Ve třídě děti rozvíjejí sociální vztahy, avšak význam třídy se v průběhu školní docházky mění (Čáp, Mareš, 2007). Pro děti je stěžejní, aby byly kolektivem přijímány. Pokud je žák ve třídě izolován od kolektivu, začne se cítit nejistě, a to může mít negativní vliv jak na úspěšnost, tak i na motivaci (Vágnerová, 1999).

3.4.4 Rodina

Další důležitou složkou, která má značný vliv na školní úspěšnost či neúspěšnost je rodina ze které dítě pochází. Především u mladších školáků je důležitý dohled rodičů a jejich podpora. Malé děti potřebují pomoc s přípravou do školy, s plněním domácích úkolů a v neposlední řadě také pomoc s učením a opakováním probraného učiva. Rodiče postupně učí své děti samostatnosti, aby byly schopné připravovat se samostatně. Školáci by doma měli mít vhodné podmínky pro přípravu do školy, důležitý je také postoj rodičů ke škole a ke vzdělávání. Součástí je také spolupráce rodiny se školou a třídním učitelem (Kohoutek, 1996).

Další aspekt, který má vliv na školní úspěšnost dětí je socioekonomické postavení rodiny, které zahrnuje vzdělání a zaměstnání rodičů (Helus, 2015). Train (2001) uvádí, že špatné postavení rodiny může mít velký vliv na to, jak je dítě přijímáno nejen svými spolužáky, ale také vrstevníky. Výchovný styl hraje v tomto ohledu také důležitou roli. Baumrindová (in Helus, 2015) rozlišuje celkem 3 výchovné styly. Prvním z nich je styl autoritářský, ve kterém pro dítě platí striktní pravidla nastavená rodiči, pro to, co smí a nesmí dělat. Po dítěti je vyžadováno dodržování těchto pravidel, v případě jejich porušení následuje trest. V některých případech platí to stejné i v případě špatného prospěchu. Druhým stylem je povolující styl. Dítě vychováváno tímto stylem má mnohem více volnosti, není rodiči omezováno ani trestáno. Nevýhodou tohoto stylu je bezesporu fakt, že dítě není rodiči vedeno k učení. Rodiče věří, že si dítě postupem času přijde na vše samo. Třetím stylem je styl opřený o autoritu. Tento styl je založen především na komunikaci mezi rodiči a dítětem. Děti jsou sice vedeny k dodržování pravidel, ale zároveň pravidla chápou a ví, proč je důležité je dodržovat. Rodič je zde brán jako autorita, ke které dítě vzhlíží a dobrovolně ji následuje.

Důležitou roli ve školní úspěšnosti hrají také sourozenci, kteří mají v této oblasti nemalý význam. Díky vzájemným vztahům, které mezi sebou sourozenci mají dochází k budování sociálních vztahů a rozvoji komunikace. Děti se často se svými obavami svěřují svým sourozencům, takže dochází k eliminaci strachu. Mladší sourozenec se od staršího může naučit spoustu věcí, neboť jej často bere jako vzor a chce se mu vyrovnat. Naopak starší sourozenec se díky mladšímu učí trpělivosti a ohleduplnosti (Helus, 2001). Vágnerová (2012) uvádí, že se sourozenci ovlivňují také nepřímým způsobem. Dítě totiž získává určité postavení v rodině a s ním spojené očekávání rodičů. Sourozenci bývají často srovnávání a přirovnávání jeden ke druhému.

Problémem, který může školní úspěšnost ovlivnit negativně je tzv. neúplná rodina. Především s rozvodem rodičů se některé děti vyrovnávají velmi těžko a celá situace jim může přinést spoustu stresu. V takovém případě se dítě není schopno soustředit na školní povinnosti a je tím ovlivněna jeho úspěšnost (Helus, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Formulace cílů výzkumného šetření

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na analýzu motivace a školní úspěšnosti u dětí na prvním stupni základních škol. Motivaci a školní úspěšnost považujeme za důležitou složku vyučovacího procesu, neboť se s ní pedagogové setkávají ve své práci denně a je důležité, aby této problematice porozuměli a mohli tak své žáky vhodně motivovat.

Nejprve si vymežíme a stanovíme hlavní cíl této diplomové práce a z něj stanovíme dílčí cíle. Následně bude pozornost zaměřena na výzkumné metody, které byly při zpracovávání výzkumu použity a zaměříme se také na statistické postupy. Seznámíme se s průběhem výzkumného šetření a také s výzkumným souborem respondentů. Následně přejdeme k prezentaci získaných výsledků a kapitolu uzavřeme diskusí.

Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat motivaci u dětí mladšího školního věku a její souvislost se školní úspěšností.

Z hlavního cíle jsme si vyznali tyto dílčí cíle:

- Analýza školní motivace u dětí na 1. stupni základních škol.
- Analýza školní úspěšnosti na 1. stupni základních škol.
- Analýza souvislostí mezi školní úspěšností a motivací.

Z uvedených výzkumných cílů vyplývají tyto konkrétní výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Existují rozdíly ve vnitřní motivaci v závislosti na pohlaví?

Výzkumná otázka č. 2: Existují rozdíly ve vnitřní motivaci v závislosti na třídě?

Výzkumná otázka č. 3: Liší se vnější motivace v závislosti na pohlaví?

Výzkumná otázka č. 4: Existují rozdíly ve vnější motivaci v závislosti na třídě?

Výzkumná otázka č. 5: Liší se školní úspěšnost v závislosti na pohlaví?

Výzkumná otázka č. 6: Liší se školní úspěšnost v závislosti na třídě?

Výzkumná otázka č. 7: Existuje souvislost mezi vnitřní motivací a školní úspěšností?

5 Výzkumné metody

V této kapitole blíže vysvětlíme výzkumné metody, které byly pro tento výzkum použity a také si vymežíme statistické postupy.

Pro výzkum jsme zvolili standardizovaný dotazník. Tento druh dotazníku má jasně danou strukturu spolu s otázkami, které jsou pevně dány. Na tyto otázky respondenti odpovídají pevně danými uzavřenými odpověďmi (Giddnes, Sutton, 2013).

Chráska (2016) definuje dotazník jako otázky, které byly předem pečlivě připraveny a respondent na ně odpovídá písemnou formou. Dotazník je založen na principu písemného kladení otázek a získávání odpovědí taktéž písemnou formou. Gavora (2000) považuje dotazníky za nejčastější a nejfrekventovanější metodu pro získávání informací a sběr dat.

Je nezbytné, aby každý dotazník splňoval základní požadavky, jako je validita a reliabilita. Validita znamená schopnost zjišťovat to, co je opravdovým záměrem a reliabilita zachycuje zkoumané jevy (Chráska, 2016).

V rámci tohoto výzkumného šetření byl použit 27 položkový dotazník Elementary School Motivation Scale (ESMS; Guay, Marsh, Dowson, Larose, 2005), který na 5 bodové Likertově škále (nikdy, někdy, nevím, většinou, vždy), hodnotí míru motivace ve všech faktorech vnitřní motivace, identifikovatelná regulace a vnější motivace. Dotazník postihuje motivaci ve dvou základních předmětech, a to v českém jazyce a matematice. V rámci českého jazyka je dotazník rozčleněn na čtení a psaní.

K hodnocení školní úspěšnosti bylo využito hodnocení žáků z předmětů, které byly zohledněny v dotazníku motivace, tedy z českého jazyka a matematiky. Konkrétně se jednalo o hodnocení z pololetního vysvědčení (vysvědčení leden 2022). Následně jsme u každého žáka známku z českého jazyka a matematiky zprůměrovali v programu Microsoft Excel a výslednou hodnotu považovali za hodnotu školní úspěšnosti. Tedy pokud měl žák z českého jazyka jedničku a z matematiky dvojku, hodnota jeho úspěšnosti byla 1,5.

5.1 Statistické postupy

Při zpracování dat byly využity následující statistické postupy: rozdíly mezi pohlavími byly analyzovány pomocí Wilcoxonova sum rank test a korekcí spojitosti, rozdíly mezi třídami pomocí Kruskal-Wallisova testu a Wilcoxonova testu s Benjamini-Hochberg korelací pro vícenásobné srovnání jako posthoc testu. Ve všech případech s aproximovanou p-hodnotou kvůli přítomnosti vazeb. Zjištění vzájemného vztahu mezi motivací a úspěšností

bylo posuzováno pomocí korelační analýzy (Spearmanovo rho [95% CI] s aproximovanou p-hodnotou). Pro následnou regresní analýzu nebyly naplněny podmínky kvality dat. Data byla analyzována pomocí RStudio (v. 1. 4. 1717, RStudio Inc, R version). Deskriptivní hodnoty (průměr, interkvartilový rozsah) jsou uvedeny vždy v textu u příslušného grafu.

5.2 Průběh výzkumného šetření

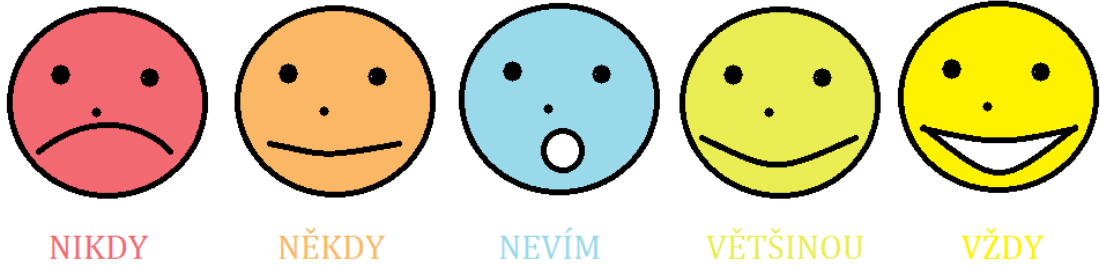
Před samotným zahájením výzkumného šetření bylo nezbytné získat souhlas ředitelů škol s dotazníkovým šetřením. Většina ředitelů naši prosbu odmítla z důvodu narušování průběhu výuky, časové tísně a taky ve spojitosti s opatřeními souvisejícími s pandemií Covid 19, někteří ředitelé na prosbu nereagovali. Jedna škola, se kterou jsem byla na dotazníkovém šetření domluvená nakonec odmítla kvůli prosbě o poskytnutí informací ohledně pololetního hodnocení žáků. Nakonec nám vyšla vstříc jedna paní ředitelka ze základní školy v moravskoslezském kraji⁴, na které jsme plánovali uskutečnit souvislou pedagogickou praxi. Díky této zkušenosti jsme měli možnost pozorovat motivaci u dětí ve výuce a udělat si lepší obrázek o jejich motivaci.

S rozesláním prosb o dotazníkové šetření na základních školách jsme začali v prosinci, samotný dotazník byl však do základní školy distribuován začátkem února. Všechny třídy dotazník vyplnily během jednoho dne. V první třídě zabralo vyplnění dotazníku jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Druhý a třetí ročník potřeboval pro vyplnění dotazníku 10 až 20 minut. Žáci starších ročníků vyplnili dotazník v časové dotaci 4–10 minut.

Žáci byli seznámeni se samotným dotazníkem a také s účely, ke kterým slouží. Děti byly upozorněny, že dotazník není hodnocen a že žádná z odpovědí není správná nebo naopak špatná a že se jejich odpovědi budou lišit podle toho, jak jednotlivé otázky vnímají a cítí. Jelikož žáci navštěvující první ročník základní školy ještě neznají všechna písmena abecedy a dotazník je pro ně poměrně komplikovaný, vyplňovaly jej v malých skupinkách po třech za asistence paní učitelky. V druhém ročníku již zvládly dotazník vyplnit samostatně po názorné ukázce. Děti ze 3. a vyšších ročníků zvládly dotazník vyplnit zcela samostatně.

⁴ Základní škola si přála zůstat v anonymitě.

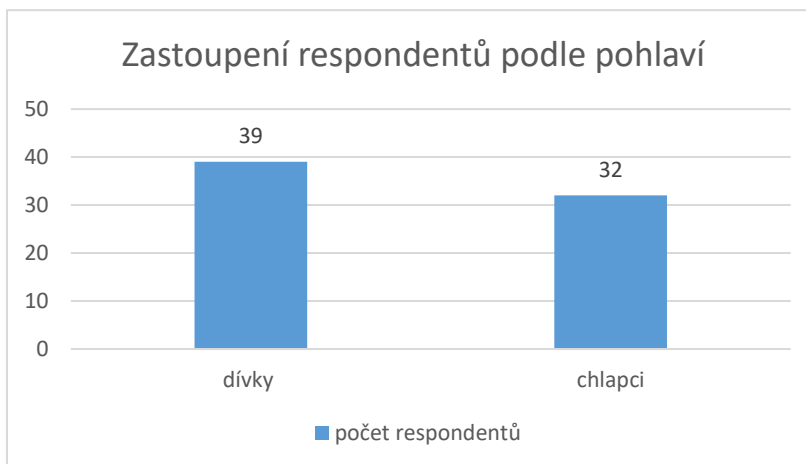
Pro usnadnění byly dětem z 1. a 2. třídy na tabuli nakresleni smajlíci, odpovídající pojmům: nikdy, někdy, nevím, většinou a vždy. Smajlíci měli za úkol přiblížit dětem jednotlivé možnosti odpovědí.



6 Výzkumný soubor

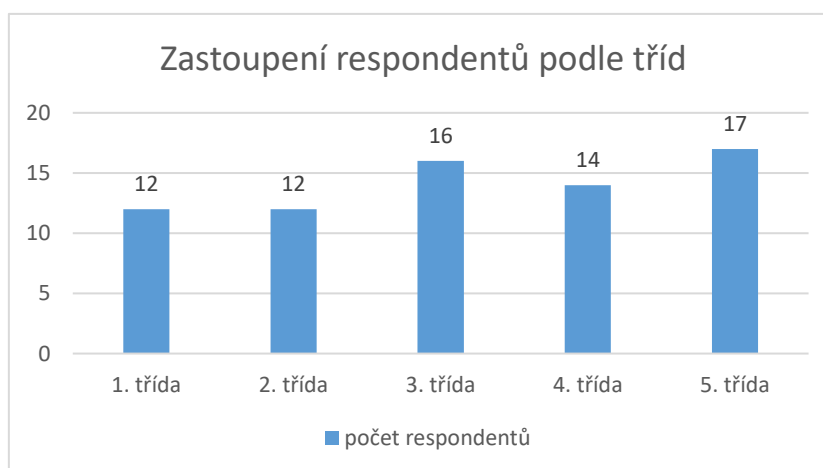
Výzkumný soubor tvoří celkem 71 dětí z 1. až 5. třídy základní školy. Výběr respondentů probíhal záměrnou formou.⁵

Graf 1: Zastoupení respondentů podle pohlaví



Graf 1 představuje výzkumný soubor, který tvoří 71 dětí navštěvující první stupeň základní školy. V našem výzkumném šetření je počet dívek a chlapců poměrně vyvážen, dívky však mají drobnou početní převahu s rozdílem 7. Výzkumný soubor respondentů je zastoupen 39 dívky a 32 chlapci.

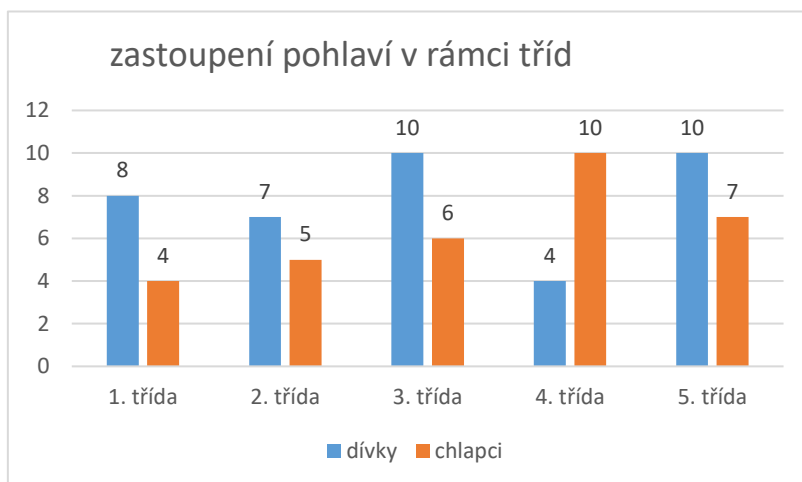
Graf 2: Zastoupení respondentů podle tříd



⁵ Souhlas ředitele školy je přiložen v příloze č. 2

Graf 2 popisuje počet respondentů v rámci jednotlivých tříd. Nejvyšší počet respondentů je v 5. třídě s počtem 17, následuje třída 3. s 16 žáky a třída 4. s 14 žáky. 1. a 2. ročník mají stejný a zároveň nejnižší počet respondentů 12.

Graf 3: Zastoupení pohlaví v rámci jednotlivých tříd



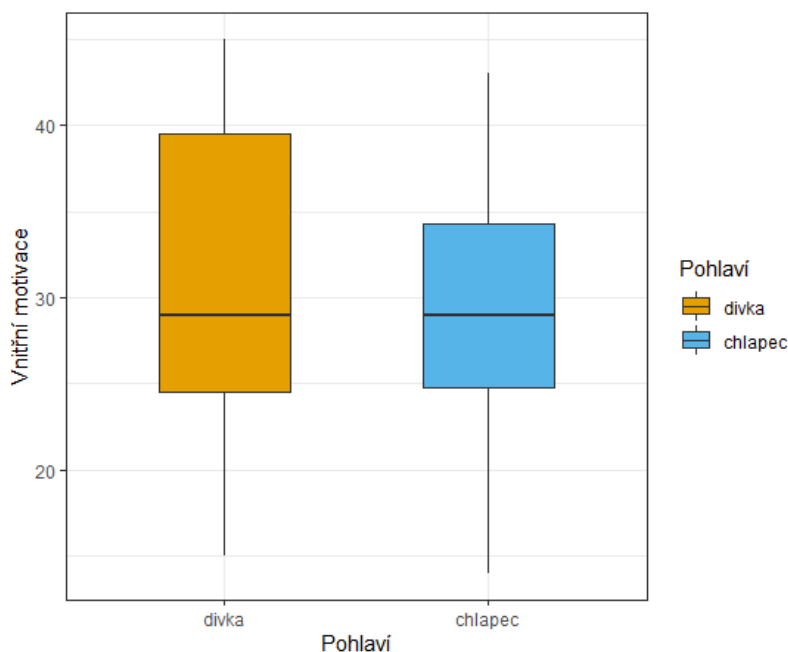
V následujícím grafu vidíme zastoupení pohlaví v rámci jednotlivých tříd. Ve všech třídách jsou ve větším počtu zastoupeny dívky, kromě 4. třídy, ve které je více chlapců. První třída je složena z 8 dívek a 4 chlapců, druhá třída ze 7 dívek a 5 chlapců, 3. třídu tvoří 10 dívek a 6 chlapců, čtvrtou třídu pouze 4 dívky a 10 chlapců. A pátá třída z 10 dívek a 7 chlapců.

7 Prezentace výzkumného šetření

V následující kapitole se budeme zabývat odpověďmi na výzkumné otázky, které jsme si stanovili výše.

Výzkumná otázka č. 1: Existují rozdíly ve vnitřní motivaci v závislosti na pohlaví?

Graf 4: Rozdíly mezi vnitřní motivací a pohlavím

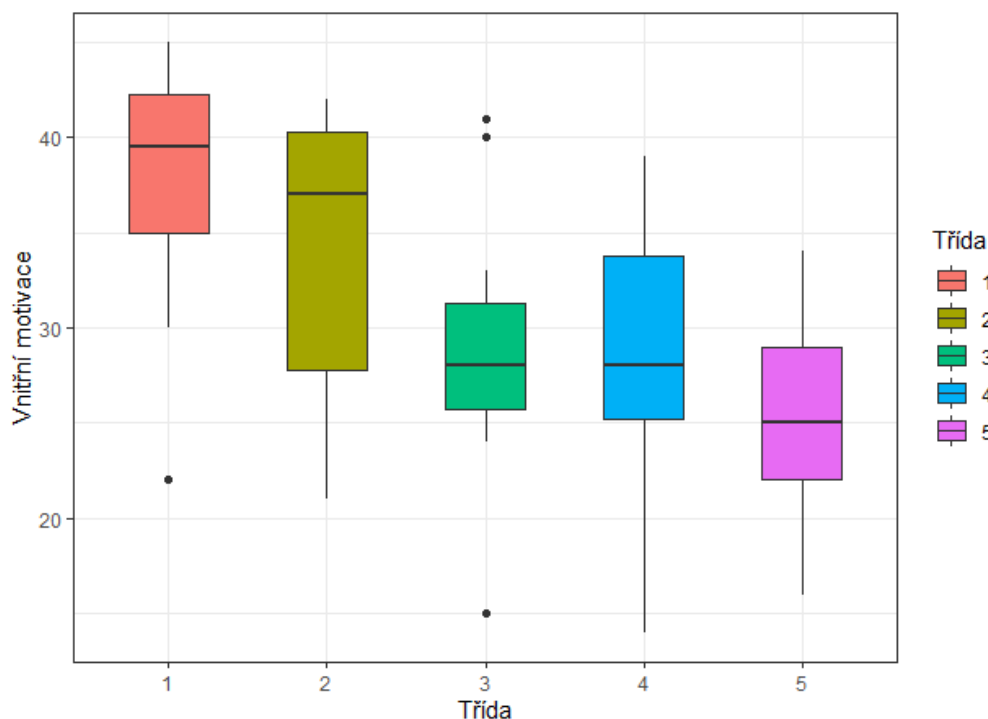


Z výsledků (graf 4 je patrné, že vnitřní motivace se v rámci pohlaví (deskriptivní hodnoty: chlapci: 29[9,5], dívky: 29[15]) neliší ($W=681,5$, aproximované $P=0,510$, medián rozdílu mezi skupinami[95% CI]: 1[-2,99; 5,0]).

Výzkumná otázka č. 2: Existují rozdíly ve vnitřní motivaci v závislosti na třídě?

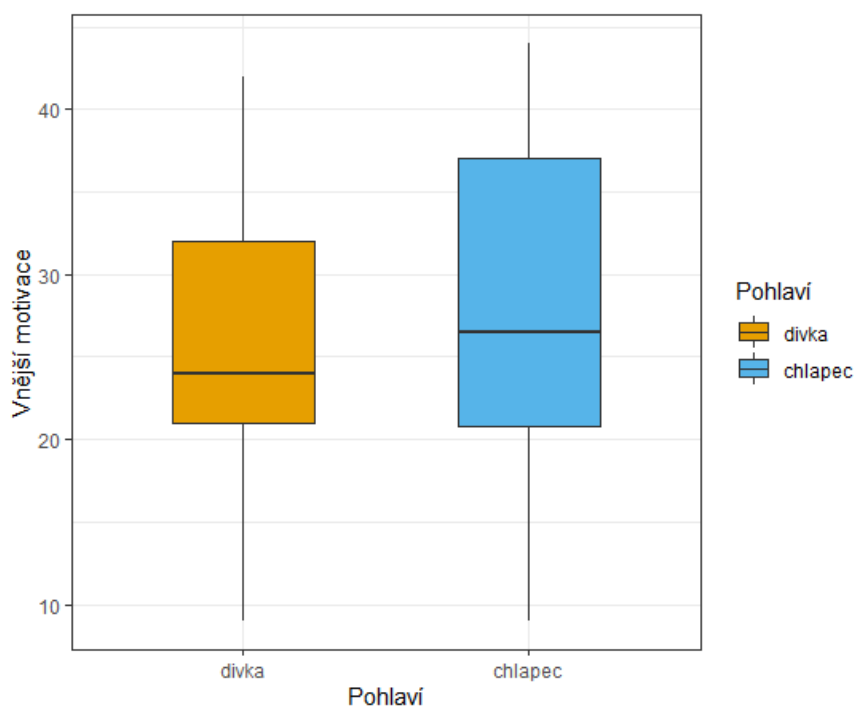
Graf 5: Rozdíly vnitřní motivací a třídami

Analýza rozdílů mezi vnitřní motivací a třídou (graf 5) ukázala následující rozdíly: vnitřní motivace se liší mezi první třídou (39,5[7,25]) a třetí (28[5,5]), čtvrtou (28[8,5]) a pátou (25[7]) a dále se pak také liší vnitřní motivace žáků druhé třídy (37[12,5]) od těch v páté třídě ($X^2=20,045$, $df=4$, $P<0,001$ | $P_{1t-2t}=0,240$, $P_{1t-3t}=0,010$, $P_{1t-4t}=0,010$, $P_{1t-5t}=0,003$, $P_{2t-3t}=0,164$, $P_{2t-4t}=0,135$, $P_{2t-5t}=0,020$, $P_{3t-4t}=0,967$, $P_{3t-5t}=0,240$, $P_{4t-5t}=0,295$).



Výzkumná otázka č. 3: Liší se vnější motivace v závislosti na pohlaví?

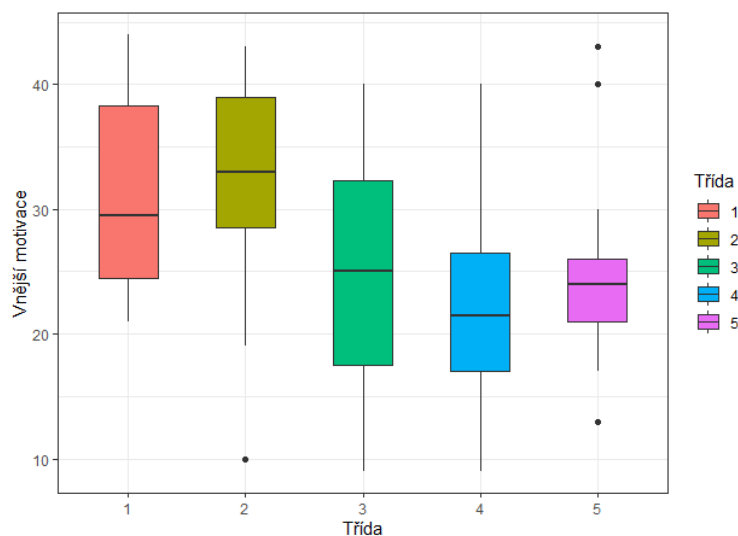
Graf 6 Rozdíly mezi vnější motivací a pohlavím



Ani v případě vnější motivace (graf 6) u žáků rozdělených dle pohlaví (deskriptivní statistika: chlapci: 26,5[16,25], dívky: 24[11]) nebyly prokázány žádné rozdíly ($W=527,5$, aproximované $P=0,267$, medián rozdílu mezi skupinami[95%CI]: -2[-7; 2]).

Výzkumná otázka č. 4: Existují rozdíly ve vnější motivaci v závislosti třídě?

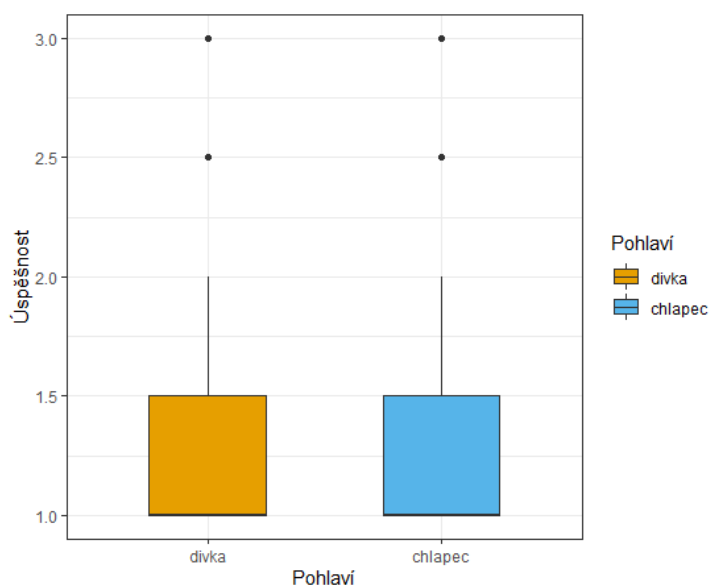
Graf 7: Rozdíly vnější motivací a třídami



Při analýze rozdílů ve vnější motivaci v rámci tříd (deskriptivní statistika: 1. třída: 28,5[13,75], 2. třída: 33[10,5], 3. třída: 25[14,75], 4. třída: 21,5[9,5], 5. třída: 24[5]) se ukázal slabý rozdíl v rámci celého modelu ($X^2=9.8237$, $df=4$, $P=0,0435$), párové porovnání po korekci však neukázalo na žádné dílčí rozdíly mezi třídami ($P_{1t-2t}=0,82$, $P_{1t-3t}=0,26$, $P_{1t-4t}=0,12$, $P_{1t-5t}=0,12$, $P_{2t-3t}=0,15$, $P_{2t-4t}=0,12$, $P_{2t-5t}=0,12$, $P_{3t-4t}=0,50$, $P_{3t-5t}=0,82$, $P_{4t-5t}=0,50$) (graf 7).

Výzkumná otázka č.5: Liší se školní úspěšnost v závislosti na pohlaví?

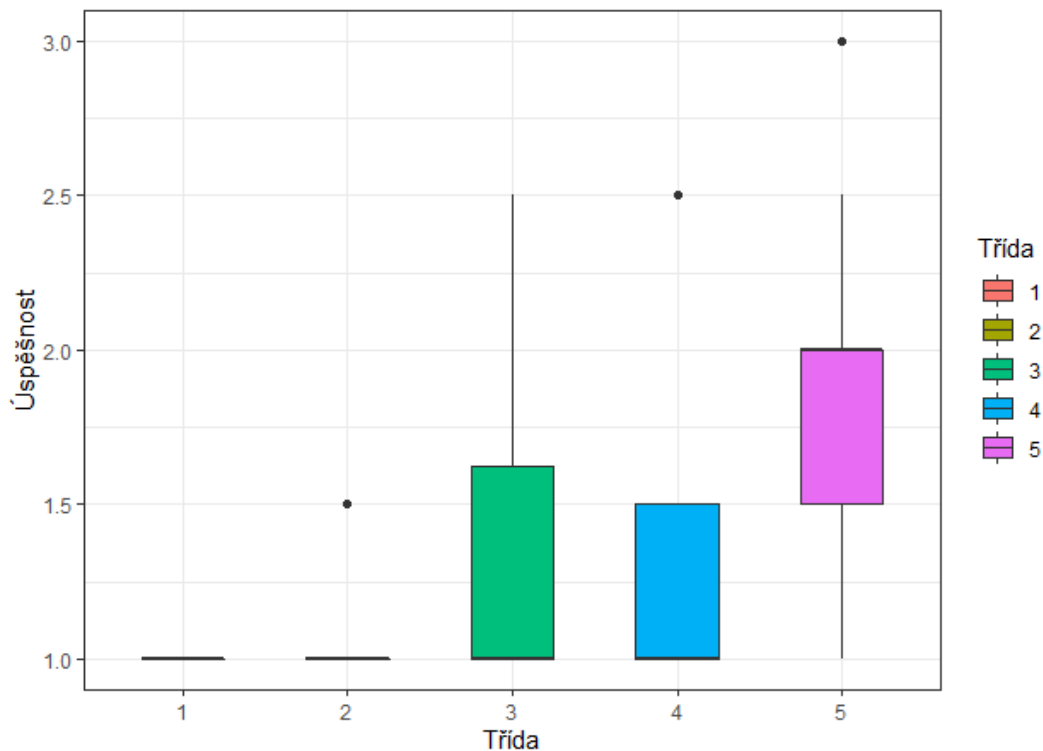
Graf 8: Rozdíly mezi školní úspěšností a pohlavím



Další oblastí analýz pak byla školní úspěšnost dětí vyjádřená průměrem hodnocení v českém jazyce a matematice. Prvním zjištěním v této oblasti bylo, že v rámci pohlaví (deskriptivní údaje: chlapci: 1[0,5], dívky: 1[0,5]) není mezi žáky rozdíl ve školní úspěšnosti ($W=573$, aproximované $P=0,502$, medián rozdílu mezi skupinami[95%CI]: $-4,45e-05[-5,24e-05; -4,46e-06]$) (graf 8).

Výzkumná otázka č.6: Liší se školní úspěšnost v závislosti na třídě?

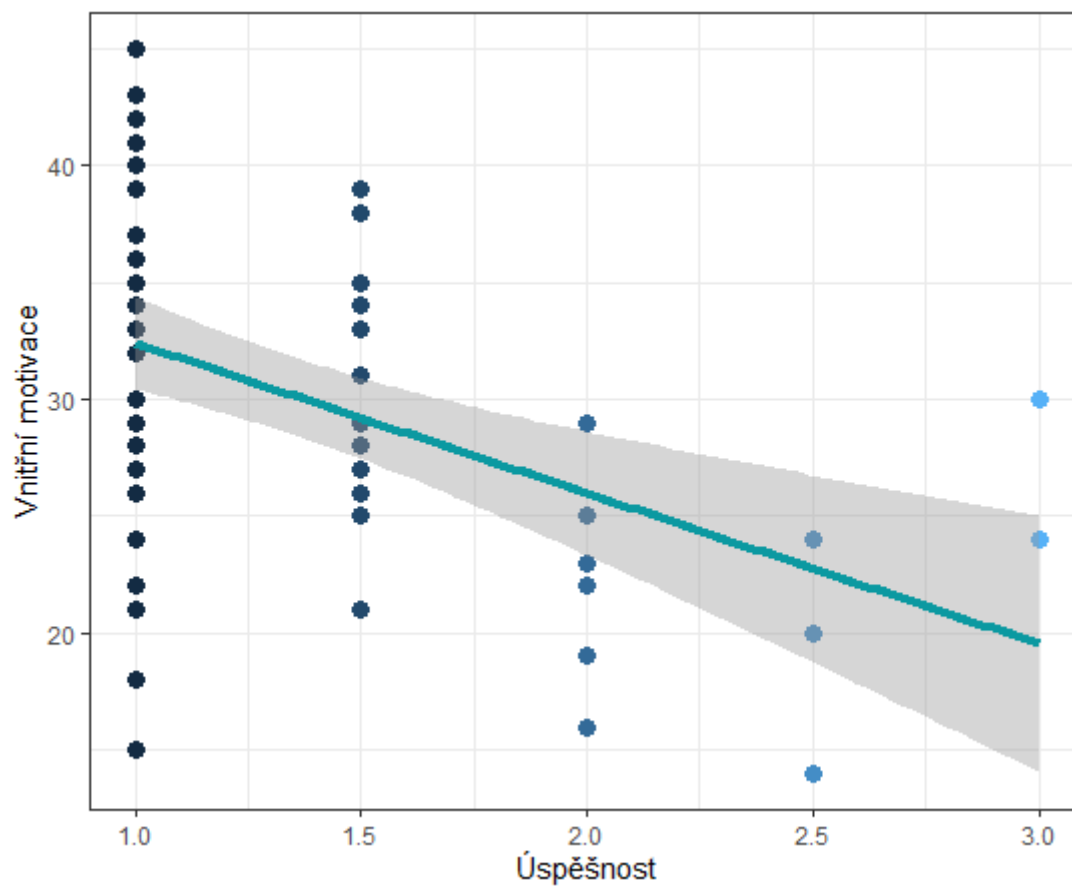
Graf 9: Rozdíly školní úspěšností a třídami



Při analýze školní úspěšnosti byly dále zjišťovány rozdíly mezi třídami (graf 9). V rámci třídy se pak v případě školní úspěšnosti lišila pátá třída od všech nižších a čtvrtá třída od první (deskriptivní hodnoty: 1. třída: 1[0], 2. třída: 1[0], 3. třída: 1[0,5], 4. třída: 1[0,5], 5. třída: 2[0,5] | $X^2=30,591$, $df=4$, $P<0,001$ | $P_{1t-2t}=0,399$, $P_{1t-3t}=0,067$, $P_{1t-4t}=0,026$, $P_{1t-5t}<0,001$, $P_{2t-3t}=0,160$, $P_{2t-4t}=0,077$, $P_{2t-5t}<0,001$, $P_{3t-4t}=0,828$, $P_{3t-5t}=0,013$, $P_{4t-5t}=0,010$).

Výzkumná otázka číslo 7: Existuje souvislost mezi vnitřní motivací a školní úspěšností?

Graf 10: Souvislosti mezi školní úspěšností a vnitřní motivací



Posledním tématem pak byla analýza možných souvislostí mezi školní úspěšností a vnitřní motivací u dětí na 1. stupni základní školy. Prostřednictvím Spearmanovy korelační analýzy byla zjištěna negativní souvislost se střední velikostí efektu ($\rho = -0,446[-0,611; -0,231]$, $P < 0,001$) (graf7).

8 Diskuze

V následující části diplomové práce budeme naši pozornost soustředit na možné problematické aspekty, které mohly ovlivnit průběh a výsledky výzkumného šetření v této práci. Následně navážeme na interpretaci výsledků, které jsme získali.

Na začátku této kapitoly se budeme věnovat možným problematickým aspektům, které mohly významně ovlivnit výsledky výzkumného šetření. V první řadě je třeba zmínit velikost výzkumného souboru. Jelikož 71 respondentů je pro výzkumné šetření poměrně malý počet, z tohoto důvodu výsledky nelze generalizovat a je nezbytné vnímat je pouze v kontextu tohoto výzkumného souboru. V průběhu samotného šetření a následně pak při zpracovávání výsledků jsme zjistili, že námi zvolené možnosti odpovědí nebyly vhodně určené pro danou věkovou kategorii dětí. Úzká hranice mezi významem jednotlivých možností odpovědí, jako jsou samotné pojmy: nikdy, někdy, nevím, většinou, vždy – byly pro děti matoucí, těžce definovatelné a rozpoznatelné. Paní učitelka první třídy nám na dotazník poskytla zpětnou vazbu a okomentovala jej těmito slovy: „Pro malé děti jsou uvedené možnosti výběru matoucí, neboť mají problém rozlišit význam jednotlivých slov. Většinou odpovídají ano, ne nebo nevím. I pro mě samotnou je tento typ dotazníku na vyplnění náročný“.⁶

Myslíme si, že další aspekt, který mohl významně ovlivnit výsledky výzkumného šetření byla samotná délka dotazníku. Dotazník, který obsahoval 29 otázek, byl pro dětské respondenty dlouhý a vyčerpávající, náročný na udržení zájmu i potřebného soustředění dítěte. Otázky sice byly rozděleny do tří kategorií, a periodicky se opakovaly, to však nic nemění na faktu, že si respondenti museli každou otázku přečíst. Na základě zjištění, že dotazník někteří žáci vyplnili za méně než 5 minut, je možné, že se nad jednotlivými otázkami příliš nezamýšleli a jejich záměrem bylo dotazník vyplnit v co nejmenší časové dotaci, a to i přes to, že dotazník vyplňovali v rámci školního vyučování.

Rádi bychom také zmínila potenciálně problematickou položku „*Čtu, abych ostatním ukázal/a jak jsem dobrý/á.*“, která může být odlišně chápána vzhledem k věku dětí. Domníváme se, že mladší děti vnímají čtení především z technického hlediska, neboť jsou mezi nimi ve čtení stále velké rozdíly. Chtějí se zlepšit především v technice čtení a ukázat ostatním, jak jsou dobří v samotném čtení. Naopak starší děti mohou chápat tuto otázku

⁶ Pro zachování anonymity základní školy i paní učitelky nebudu uvádět jméno.

z pohledu nabývání vědomostí – co mi čtení přináší. Tedy čtou, aby měly více vědomostí, byly chytřejší a ostatním ukázaly, jak jsou dobré díky vědomostem, které díky čtení získaly. Výsledky mohly být také negativně ovlivněny tím, že výzkumný soubor tvořilo pouze 71 dětí z jedné vesnické školy, tedy z jednoho prostředí.

Školní úspěšnost byla posuzována na základě známek z pololetního hodnocení z českého jazyka a matematiky. Na začátku výzkumu jsme si však neuvědomili fakt, že hodnocení žáků první třídy je z části odlišné od starších ročníků. Pololetní vysvědčení prvňáčků, je první velké souhrnné hodnocení, které děti dostanou. A tudíž má především motivační charakter. Na počátku první třídy jsou děti hodnoceny razítky a ke známkám se postupně propracovávají. Věříme, že pro malé děti, které si teprve na školní prostředí zvykají by bylo velmi demotivující, kdyby hned na začátku tohoto procesu dostávaly špatné známky. Z praxe víme, že i děti navštěvující druhou třídu vnímají dvojku, jako špatnou známku.

Nyní se zaměříme na interpretaci jednotlivých výzkumných otázek, které jsme si stanovili na základě dílčích cílů. První výzkumná otázka byla zaměřena na vnitřní motivaci, a to ve vazbě na pohlaví. V rámci výzkumného šetření jsme zjistili, že se vnitřní motivace u dětí na prvním stupni základních škol v závislosti na pohlaví neliší. To je v rozporu například s výzkumem, který provedla Stránská (2001). Dle jejího výzkumu dosahují děvčata na základní škole vyšší míry motivace v rámci učení než chlapci. Tento rozdíl může být způsoben použitím odlišného dotazníku, neboť Stránská použila dotazník od Kozékiho. Nutno však podotknout, že v obou případech byly použity standardizované dotazníky. Další aspekt, který mohl mít vliv na rozdílné výsledky jsou odlišné věkové kategorie, přičemž Stránská se zabývala motivací na 2. stupni ZŠ a na gymnáziích. Současně je třeba upozornit, že výzkum Stránské pojednával o motivaci jako o celku bez vnitřní kategorizace na vnitřní a vnější motivaci.

Druhá výzkumná otázka se týkala analýzy vnitřní motivace ve vazbě na třídu. Naše výsledky ukazují, že se vnitřní motivace liší mezi první a třetí třídou, čtvrtou a pátou třídou a také mezi druhou a pátou třídou. Námi získané výsledky ukazují nejvyšší míru vnitřní motivace v první a v druhé třídě, poté míra vnitřní motivace výrazně klesá. Ke shodnému výsledku dospěla i Stránská, tedy že míra motivace klesá s rostoucím věkem dítěte. Stejnou otázkou se zabýval také Zelina (1983), který taktéž došel k výsledku, že motivace s rostoucím věkem klesá. V našem případě se prokázalo, že třída (tedy věk žáka) ovlivňuje

vnitřní motivaci. Zde je opět nezbytné zmínit, že oba autoři ve svém výzkumu pojednávali o motivaci jako o celku.

Třetí výzkumná otázka analyzuje vnější motivaci v závislosti na pohlaví. Na základě našeho výzkumu se vnější motivace v závislosti na pohlaví neliší. Naopak dle výzkumu, který provedla Stránská (2001), mají dívky vyšší míru celkové motivace než chlapci.

Ve čtvrté výzkumné otázce jsme se zabývali motivací vnější, a to ve spojitosti na třídu. Zde nebyly prokázány žádné dílčí rozdíly mezi jednotlivými třídami. Analýzou motivace se zabývali také Lokša a Lokošová (1992), ale pouze u studentů gymnázií. V jejich analýze však taktéž nebyla motivace rozdělena na vnitřní a vnější. Vágnerová (1997) uvádí, že celková motivace je na začátku školní docházky velmi vysoká. To je ovlivněno především kladným vztahem k paní učitelce a také tím, že je dítě hrdé na to, že je z něj školák. Děti se učí, aby dostaly dobrou známku a tím udělaly radost rodičům i učitelům. Z tohoto vyplývá, že u nich převažuje vnější motivace.

V další části jsme se zaměřili na školní úspěšnost dětí, a to opět ve vazbě na pohlaví a na třídu. Co se týče školní úspěšnost v návaznosti na pohlaví, nebyly mezi dívky a chlapci zjištěny rozdíly. Dle výzkumu, který provedla Vágnerová (1997) jsou dívky ve škole úspěšnější než chlapci. Zde tedy máme rozdílné výsledky výzkumu. Podle Vágnerové rozdíl mezi školní úspěšností mezi dívky a chlapci se začíná klesat až na druhém stupni základních škol.

V šesté výzkumné otázce jsme zkoumali vazby mezi školní úspěšností a třídou, jenž děti navštěvují. Dle našeho výzkumu se pátá třída liší od všech nižších ročníků a také čtvrtá třída od třídy první. Jak ve svém výzkumu uvedl Zelina (1983) a také Stránská (2001), míra vnitřní motivace klesá v závislosti na rostoucí třídě. Z tohoto faktu vyplývá, že klesá také školní úspěšnost, jelikož míra vnitřní motivace má vliv na školní úspěšnost.

Posledním tématem této diplomové práce byla analýza možných souvislostí mezi školní úspěšností a vnitřní motivací u dětí na prvním stupni základních škol. Zde byla zjištěna negativní souvislost mezi těmito jevy. Jinými slovy s vyšší mírou motivace se zlepšují známky. Negativní souvislost je způsobena získanými hodnotami, kdy vyšší číslo u motivace značí její vyšší míru, zatímco vyšší číslo u známky značí horší prospěch. Jak uvádí Lokša a Lokošová (1995) míra vnitřní motivace ovlivňuje školní úspěšnost. To znamená, čím vyšší míra vnitřní motivace, tím vyšší úspěšnost.

Oblast motivace a školní úspěšnost nabízí mnoho možností, ze kterých by se tyto aspekty daly zkoumat. Oblast, která by si zasloužila pozornost v bádání je motivace z pohledu dětí na prvním stupni základních škol. Tedy jak děti samotné vnímají motivaci. Například formou rozhovoru zjistit, co je nejvíce motivuje. Jsou to známky, rodiče, pochvala nebo snad touha naučit se a dozvědět se něco nového co je v životě obohatí? Pozoruhodná může být také analýza motivace a školní úspěšnost v jednotlivých vyučovacích předmětech. Prostor pro analýzu by mohla dostat také samotná školní úspěšnost. Ví žáci, jak je důležitá školní úspěšnost a jak právě úspěšnost může ovlivnit jejich budoucnost? Pokud bychom měli další příležitost k realizaci výzkumu v oblasti motivace a školní úspěšnosti, určitě by bylo vhodné pracovat s větším výzkumným souborem a pokusit se do výzkumu zapojit různé druhy škol (vesnická, městská, malotřídní, Montessori,). Zajímavou alternativou by mohl být rozhovor s dětmi, popřípadě rozhovor s dětmi doplněný také o rozhovor s pedagogy. Je zde určitá pravděpodobnost, že by děti měly větší šanci porozumět zadaným otázkám a reagovat na ně vlastními slovy. Odpovědi by tedy vycházely z aktuálních pocitů žáků a děti by nemusely přemítat nad významem slov, jež jim nabízely odpovědi v námi zvoleném dotazníku.

Během zpracovávání teoretické části jsme narazili na pojem školní zralost, na který jsme se také více zaměřili. Školní zralost patří mezi důležité faktory ovlivňující školní úspěšnost. Tato oblast nás velice zaujala a myslíme si, že by bylo výzkumně nosné zkoumat školní úspěšnost a motivaci v závislosti na školní zralosti. Například jakou školní úspěšnost mají děti, které nastoupily do školy i přes doporučený odklad, děti jejichž rodiče přijali doporučení o odkladu školní docházky a nastoupily o rok později nebo také mimořádně nadané děti, které do první třídy nastoupily dříve.

Závěr

Cílem této diplomové práce byla analýza motivace ve školním prostředí a její vazby na školní úspěšnost.

Práce byla rozdělena do dvou částí. První je část teoretická, ve které jsme se zabývali třemi hlavními tématy, které s touto prací souvisí a jejich pochopení je pro celou práci stěžejní. Nejprve jsme se zaměřili na pojem mladší školní věk, který jsme nejprve charakterizovali obecně a následně jsme věnovali pozornost kognitivnímu vývoji, emočnímu a sociálním vývoji, tělesnému vývoji a rozvoji hrubé a jemné motoriky. Zaměřili jsme se mimo jiné na smysly a ukázali jsme si rozdíly mezi dívkami a chlapci v tomto vývojovém období. Následoval pojem motivace, zde jsme se nejprve zaměřili na vymezení tohoto pojmu. V rámci této kapitoly jsme definovali pojem motiv a potřeba, rozebrali vnější a vnitřní motivaci a také motivaci v prostředí školy. V neposlední řadě jsme se zabývali nejznámějšími motivačními teoriemi. Poslední kapitolou v teoretické části byla školní úspěšnost. V této kapitole jsme se blíže seznámili s tímto pojmem a přiblížili aspekty, které školní úspěšnost ovlivňují. Vymezili jsme také protikladný pojem školní neúspěšnost. Jak již víme, školní úspěšnost úzce souvisí s motivací a tyto dva aspekty se navzájem prolínají.

Praktická část byla zaměřena na výzkum týkající se motivace a školní úspěšnosti na prvním stupni základních škol. Zde jsme posuzovali vnitřní i vnější motivaci, a to v závislosti na pohlaví a třídě. Stěžejní byla také analýza školní úspěšnosti. Tu jsme posuzovali na základě školních výsledků ve formě známek. Pro tyto účely byly použity známky z pololetního vysvědčení ze dvou předmětů (český jazyk a matematika). Na závěr jsme porovnali míru vnitřní motivace jednotlivých žáků s jejich školní úspěšností, tedy průměrnou známkou ze zmíněných dvou předmětů.

Díky provedenému výzkumu na základní škole jsem zjistili následující informace. Míra vnitřní a vnější motivace se ve vazbě na pohlaví neliší. Vnitřní motivace se liší pouze ve vazbě na třídu, ve vnější motivaci opět nebyly prokázány rozdíly ani v závislosti na třídě. Důležitým zjištěním je fakt, že vnitřní motivace ovlivňuje úspěšnost dětí na prvním stupni základních škol.

Motivaci považujeme za důležitou součást učitelské profese, neboť věříme, že pozitivní motivací lze u dětí vzbudit zájem o učivo a tím exponenciálně zvýšit jejich školní

úspěšnost. Neboť právě školní úspěšnost může velkou mírou ovlivnit jejich budoucnost ať už při volbě vysoké školy, ale i v ostatních důležitých rozhodnutích.

Zdroje

1. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
2. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-837-2.
5. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
6. DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 8071692549.
7. FELDMAN, Robert S. *Development across the life Span*. New Jersey: Pearson. 2010
8. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
10. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN isbn80-7315-104-9.
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
12. GRÖLL, Christian a David SEHRBROCK. *Jak vyzrát na školu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786136.
13. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
14. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
15. HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
16. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

17. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
18. HOMOLA, Miroslav. *Motivace lidského chování*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství
19. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.
20. JOBÁNKOVÁ, Marta a kol. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. Brno: NCO NZO v Brně, 2003. s. 225. ISBN 80-7013-390-2
21. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1.
22. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
23. KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
24. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU v Brně, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2
25. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
26. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-137-0.
27. KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1504-9.
28. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284.
29. LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
30. MADSEN, K. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972, 381 s.
31. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

32. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 9788073878306.
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
34. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-1289-3.
35. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
36. NEVID, J. S. (2009). *Psychology concepts and applications*. Boston: Houghton Mifflin.
37. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
38. PAULÍK, Karel. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-214-9.
39. PAULÍNOVÁ, Lea a Lenka NEUMANNOVÁ. *Psychologie pro Tebe*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Informatorium, 2008. ISBN 978-80-7333-068-2.
40. PAVLAS, Ivan a Maria VAŠUTOVÁ. *Vývojová psychologie I: pro studenty učitelství a vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-153-3.
41. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178608x.
42. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
43. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
44. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. Knižnice psychologické literatury.
45. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1049-5.
46. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

47. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.
48. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
49. ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy: studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Brno: Psychologický ústav filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2003. ISBN 80-86633-11-x.
50. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
51. TOMŠÍK, Pavel. *Teorie motivace a odměňování pro řízení lidských zdrojů: Theory of motivation and remuneration for human resource management*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2005. Folia Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis. ISBN 80-7157-845-2.
52. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
53. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
54. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-421-7.
55. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
56. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
57. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
58. ZELINA, Miron. *Motivácia žiakov k učeniu*. Jednotná škola, 1984

Elektronické zdroje

1. ANDERSON, Lorin. *Student Involment in Learning and School Achievement*, 1974, dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED090456.pdf>
2. GOYAL, Parversh Kumar, *Motivation: Concept, Theories and participal implications*, 2015, dostupné z <https://1url.cz/qrLDK>

3. GUAY, Frédéric, MARSH, Herbert, DOWSON, Martin, LAROSE, Simon. Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). Université Laval, Canada, 2005, dostupné z <https://1url.cz/UrL4f>
4. KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. Pedagogická orientace 2008, dostupné z <https://core.ac.uk/download/pdf/230572321.pdf>
5. STRÁNSKÁ, Zdenka, BLAŽKOVÁ Helena. Motivace žáků k učení. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské Univerzity, 2001, dostupné z <https://1url.cz/BrL4X>

Přílohy

Příloha 1: Dotazník Motivace – Elementary School Motivation Scale (ESMS)

Třída _____
Škola _____
Jméno _____



ČTENÍ

Mám rád/a čtení.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtení mě hodně zajímá.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtu i když nemusím.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtení mi umožní naučit se spoustu užitečných věcí.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Rozhodl/a jsem se číst, abych se naučil/a mnoho věcí.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

V životě je důležité naučit se číst.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtu, abych dostal/a nějakou odměnu

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtu, abych potěšil/a rodiče nebo učitele.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Čtu, abych ostatním ukázal/a, jak jsem dobrý/á

Nikdy někdy nevím většinou vždy

PSANÍ

Mám rád/a psaní.

Nikdy někdy nevím většinou vždy

Psaní mě hodně zajímá.

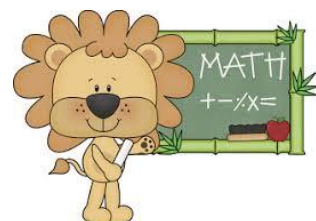
Nikdy někdy nevím většinou vždy

Píšu i když nemusím.



Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Psaní mi umožní naučit se spoustu užitečných věcí.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Rozhodl/a jsem se psát, abych se naučil/a mnoho věcí.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
V životě je důležité naučit se psát.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Píšu, abych dostal/a nějakou pěknou odměnu.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Píšu, abych potěšil/a rodiče nebo učitele.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Píšu, abych ostatním ukázal/a, jak jsem dobrý/á.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy

MATEMATIKA



Mám rád/a matematiku				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Matematika mě zajímá.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Dělám věci do matematiky i když nemusím.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Matematika mi umožní naučit se spoustu zajímavých věcí.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Rozhodl/a jsem se dělat věci do matematiky, abych se naučil/a mnoho věcí.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
V životě je důležité naučit se matematiku/počítat.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Dělám matematiku, abych dostal/a nějakou pěknou odměnu.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Dělám matematiku, abych potěšil/a rodiče nebo svého učitele.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy
Dělám matematiku, abych ostatním ukázal/a, jak jsem dobrý/á.				
Nikdy	někdy	nevím	většinou	vždy

Příloha 2: Souhlas ředitele školy s dotazníkovým šetřením na základní škole

Souhlasím s dotazníkovým šetřením slečny Kristýny Mamulové na základní škole v rámci zkoumání školní motivace a školní úspěšnosti dětí na 1. stupni ZŠ za účelem zpracování diplomové práce.

Podpis ředitele školy
