



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu
školního prostředí

Bc. Štěpánka Michalíková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2022/2023

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
a speciální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Bc. Štěpánka MICHALÍKOVÁ**
Osobní číslo: **D190289**
Adresa: **Jaroslava Kvapila 135, Fryšták, 76316 Fryšták, Česká republika**
Téma práce: **Motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu školního prostředí**
Téma práce anglicky: **Motivation to Learn in Pupils with Special Educational Needs in the Context of the School Environment**
Jazyk práce: **Čeština**
Vedoucí práce: **PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.**
Katedra primární pedagogiky

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury a zahraničních výzkumů.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti motivace a autoregulace učení v kontextu školního prostředí.
Příprava metodiky praktické části výzkumu, tvorba designu a realizace výzkumu.
Zpracování a popis výsledků výzkumu.
Průběžné konzultace s vedoucí závěrečné práce.

Seznam doporučené literatury:

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
DECI, Edward L., Rosemary HODGES, Louisa Pierson a Joseph TOMASSONE. Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicap. *Journal of Learning Disabilities*. 1992, 25(7), 457-471.
VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.
HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-214-7.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:



Datum: 28.9.2022

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Motivace kučení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu školního prostředí*“ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D. a použila jsem pouze uvedené literární a internetové prameny.

V Olomouci dne 1.12.2023


Bc. Štěpánka Michalíková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Štěpánka Michalíková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu školního prostředí
Název v angličtině:	Motivation to Learn in Pupils with Special Educational Needs in the Context of the School Environment
Zvolený typ práce:	Diplomová
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá motivací k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních v souvislosti s prostředím vzdělávacích institucí z pohledu auto-determinačních teorií. Cílem práce je zjistit převažující typ autoregulace učení u jednotlivých účastníků výzkumu a popsat zkoumaný jev v kontextu školního prostředí. Zabývá se specifiky vzdělávání jednotlivých škol, klimatem tříd a mírou podpory autonomie ze strany učitele. V teoretické části jsou z pohledu auto-determinačních teorií vymezeny základní pojmy, jako je motivace, autoregulace, učení a myšlení žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je vymezeno klima třídy a podpůrná činnost učitele.</p> <p>Praktická část využívá smíšeného výzkumu pro adekvátní objasnění učebních procesů v prostředí školních tříd, se zaměřením na rozvoj motivace u jednotlivých žáků.</p>
Klíčová slova:	motivace, učení, autoregulace, autonomie, auto-determinační teorie, místo kontroly, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák intaktní, základní škola, klima třídy, škola, učitel

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The thesis deals with the motivation to learn of pupils with special educational needs and intact pupils in the context of the educational environment from the perspective of self-determination theories. The aim of the thesis is to identify the predominant type of learning self-regulation in the individual research participants and to describe the phenomenon under investigation in the context of the school environment. It looks at the specifics of each school's educational climate, classroom climate, and the degree of teacher support for autonomy. In the theoretical part, the basic concepts such as motivation, self-regulation, learning and thinking of both intact students and students with special educational needs are defined from the perspective of self-determination theories. Furthermore, the classroom climate and teacher support are defined.</p> <p>The practical part uses mixed methods research to adequately elucidate the learning processes in the classroom environment, focusing on the development of motivation in individual students.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>motivation, learning, self-regulation, autonomy, self-determination theory, locus of control, pupil with special educational needs, intact pupil, elementary school, classroom climate, school, teacher</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha P I: Záznamový arch – Typ dosažené motivace Příloha P II: Záznamový arch – Školní klima Příloha P III: Záznamový arch – Míra podpory učitele Příloha P IV: Škály upravené pro žáky se SVP Příloha P V: Souhlas s účastí ve výzkumu</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>127</p>
<p>Jazyk práce</p>	<p>Český jazyk</p>

Poděkování

Děkuji PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a podněty k zamyšlení.

Za odbornou jazykovou korekturu modifikovaných nástrojů děkuji Mgr. Markétě Letákové, PhD.

Za umožnění výzkumu patří mé poděkování ředitelům škol, učitelům a také jednotlivým žákům účastnících se šetření.

Práci věnuji své rodině a lidem, kteří ve mne věří.
Děkuji za jejich podporu, trpělivost, pochopení a pomoc při náročném skloubení
rodinných, pracovních a studijních povinností.

Úspěšný není ten, kdo rozpozná to, čeho chce dosáhnout. Úspěšný je ten, kdo ví proč toho
chce dosáhnout.

(Emmons, 1999, S. 20-23)

OBSAH

ANOTACE	5
ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MOTIVACE JAKO PŘEDPOKLAD AUTOREGULACE	13
1.1 MOTIVACE Z POHLEDU TEORIE SEBEURČENÍ.....	15
1.2 KONTINUUM ROZVOJE SEBEURČENÍ A AUTOREGULACE UČENÍ.....	17
1.3 MOTIVACE K UČENÍ.....	20
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VS. ŽÁK INTAKTNÍ.....	24
2.1 VÝVOJEM MYŠLENÍ K UČENÍ ŽÁKŮ	25
2.2 SPECIFIKA AUTOREGULACE UČENÍ U ŽÁKŮ.....	30
3 DOMÉNY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	33
3.1 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE A JEJICH SPECIFIKACE	34
3.2 PROSTŘEDÍ ŠKOLY VS. KLIMA TŘÍDY	38
3.3 UČITEL A PODPORA AUTONOMIE ŽÁKŮ	41
II EMPIRICKÁ ČÁST	45
4 DESIGN VÝZKUMU.....	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY	47
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A POSTUP SBĚRU DAT	62
5 METODY ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	70
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	74
6.1 VYHODNOCENÍ DAT ŠKOLY A (ZÁKLADNÍ ŠKOLA – TŘÍDA A, B).....	74
6.2 VYHODNOCENÍ DAT ŠKOLY B (ZÁKLADNÍ ŠKOLA S TŘÍDAMI ZŘÍZENÝMI PODLE §16 Odst. 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA).....	81
6.3 VYHODNOCENÍ DAT ŠKOLY C (INOATIVNÍ ŠKOLA)	87
7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A DISKUZE	96
8 ASPEKTY VÝZKUMU	105
ZÁVĚR	108
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	110
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	114
SEZNAM OBRÁZKŮ	115
SEZNAM TABULEK.....	116
SEZNAM PŘÍLOH.....	117

ÚVOD

Zvídavost a touha objevovat smysl věcí kolem nás je přirozenou součástí lidské existence. Ať už z pohledu fylogenetického, kdy učení a evoluční přizpůsobení člověka pomáhá tvořit civilizace, nebo z pohledu ontogenetického v rámci utváření každé osobnosti. Jako starověcí filosofové v období rozkvětu vyspělých kultur počínali své vědění v údivu a pochybnosti, tak i malé děti počátky svého vědění hledají v otázkách a zvídavosti.

Samotná touha po poznání se od nepaměti stávala motivem. Touha poznávat a učit se ale není u všech jedinců stejná.

Ne všichni lidé mají to štěstí, že své otázky dokáží vyslovit, ne všem jsou jejich otázky zodpovězeny. Každý člověk dosahuje poznání jiným způsobem a po jinak dlouhou dobu. Učení je jako cesta na vrchol hory. Pro některé jedince je cesta snadná a rychlá. Někdo jde dlouho cestou plnou kamení a odboček. Někdo je k výstupu nucen ostatními, někdo jej vzdá a zůstane pod kopcem. Jsou i tací, kteří vidí za horizontem další cesty.

Učení je životní pout' k poznání, a tu ovlivňuje velké množství vnitřních i vnějších regulačních faktorů. Celé spektrum takových faktorů poté skládá mozaiku motivace a následně i autoregulace učení, jako vyššího stupně sebeurčení.

V této práci se zabýváme motivy žáků k učení a vzdělávání se, a to ve věku, kdy již nejde jen o vlastní zvídavost a poznávání, ale o povinné vzdělávání ve škole. Na motivaci nahlížíme zejména z pohledu auto-determinačních teorií. Pod názvem Self-Determination Theory se jimi zabývají Edward Deci a Richard Ryan, kteří tuto teorii rozpracovali a společně s dalšími osobnostmi, jako jsou např. Wendy Grolnick, Netta Weinstein, James P. Connel od počátků 80. let. 20. století také doplňují o velké množství zahraničních výzkumných šetření.

U nás se o problematiku motivace a autoregulace zajímá např. Jiří Mareš, Irena Lokšová, Jozef Lokša, Karla Hrbáčková a další.

Motivaci z pohledu auto-determinačních teorií jsme zkoumali v roce 2015 v bakalářské práci s názvem Motivace k prosociálnímu chování u dětí v mladším školním věku (Poulíčková, 2015). Kvantitativní výzkum s pomocí dotazníkového šetření probíhal ve třech různě velkých a různě lokalizovaných základních školách a účastnili se jej žáci 3. – 5. ročníku o celkovém počtu 204 respondentů. Výzkum přinesl velmi zajímavé poznatky

z oblasti autoregulace prosociálního chování, a proto jsme se rozhodli zaměřit se dále na oblast motivace k učení, a to i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část této práce se zabývá motivací, jakožto hybnou silou vývoje jedince a učení, jako prostředkem získávání nových poznatků. Taktéž vymezuje pojem žák, ať už intaktní či se speciálními vzdělávacími potřebami. A celý teoretický konstrukt zasazuje do rámce faktorů školního prostředí.

Výzkum byl realizován smíšeným šetřením s převažujícím využitím kvalitativních a doplňkovým využitím kvantitativních technik, které pomohou adekvátně objasňovat problematiku motivace a pohlížet na ni z více úhlů pohledu. Hlavním cílem je zjistit míru dosažené autoregulace učení u vybraných žáků 4. a 5. ročníku, kteří navštěvují různé typy škol a vyžadují různou míru podpory. Dále jsme se zaměřili na faktory prostředí a vzdělávací podmínky škol, metody hodnocení žáků, klima školních tříd, přístup pedagogů a jejich schopnost podporovat u žáků autoregulaci učení.

V oblasti pedagogické praxe je práce s motivací velmi důležitá. Můžeme říci, že právě motivace a autoregulace jsou klíčové faktory pro úspěšnou edukaci a následné uplatnění se ve společnosti. Výsledky výzkumu mohou učitelům, rodičům i žákům sloužit jako ukazatel dosaženého typu motivace k učení. Mohou být využity ke konkrétní práci s danými jedinci nebo k upravení podmínek vzdělávání. Jako velmi přínosné by se jevílo po určitém čase šetření zopakovat, porovnat jednotlivé výsledky dosažené motivace a sledovat tak vývoj autoregulace u jednotlivých žáků.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE JAKO PŘEDPOKLAD AUTOREGULACE

Otázka lidské motivace je jedním z nejsložitějších a také v současné době nejčastěji zkoumaných problémů. Pro různá odvětví lidské činnosti je podstatné zjišťovat, co je onou hybnou silou, která řídí lidské kroky. Co je příčinou jednání druhých lidí, a proč se lidé chovají ve stejných situacích odlišně. Na tyto a další otázky si můžeme odpovědět právě pojmem motivace, který si v této kapitole vymežíme.

Jak už vyplývá z latinského výrazu pro pohyb „movere“, stává se motivace hybnou silou a je důvodem, proč děláme různé činnosti tak, jak je děláme a proč některé činnosti dělat chceme a jiné ne. Na tento pojem je ale třeba nahlížet více komplexně a brát v úvahu mnohé faktory, které do úrovně motivace zasahují.

Jakmile problém motivace lidského chování pojmem komplexně, máme v rukou klíč na cestě k pochopení části lidské psychiky. Právě vědomá a zaměřená lidská činnost dává činům individuální i společenský smysl (Nakonečný, 2014).

Klademe-li si za cíl vysvětlit pojem motivace, je třeba si nejprve uvědomit, že lidské chování a jednání je ovlivněno určitými pohnutkami, motivy. Motiv je podle Hartla, Hartlové (2009, s.327) příčina jednání člověka se záměrem uspokojit konkrétní potřebu. Motivy jsou velmi důležité pro funkci psychických procesů člověka a mohou mít různý cíl, intenzitu a trvalost. Vznikají z potřeb a aktivizují jednání člověka. V interakci se stimulačními pobídkami vnějšího prostředí uspokojují lidské potřeby. Je třeba si ale uvědomit, že pojem motivace je chápán jako hypotetický konstrukt, tedy pojem, který není fyzicky uchopitelný a popsitelný. Můžeme jej pojmut jako označení pro jevy pozorované v každodenních činnostech jedinců (Lokša, Lokšová, 1999, s.12-13).

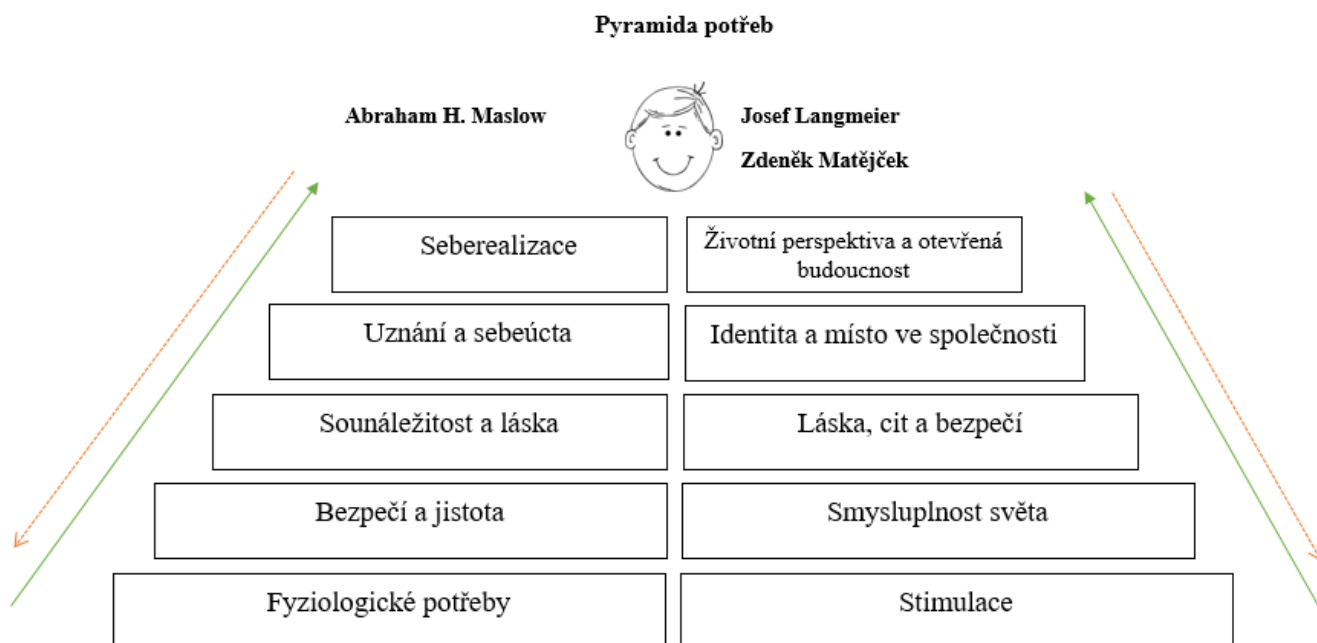
Nakonečný (2014) motivaci vymezuje jako intrapsychický proces, který vychází z potřeb a vyústí v konkrétní výsledný stav nebo proces. Pohnutky, které dané procesy či stavy iniciují mohou být vnitřní (endogenní) nebo vnější (exogenní). Lokša a Lokšová (1999) endogenní pohnutky označují jako potřeby vycházející z pocitu vnitřního nedostatku či přebytku, a tedy narušení určité rovnováhy v organismu. Dále uvádí, že tyto potřeby mohou být vrozené či získané v průběhu života. Exogenní podněty označují jako incentive (pobídky) a tyto pozitivní a negativní jevy či události mají schopnost vzbuzovat a většinou

i uspokojovat potřeby člověka. Tito vnitřní i vnější motivační činitelé jsou ve vzájemné interakci a jsou důvodem, proč člověk jedná určitým způsobem.

Otázkou zůstává, zda je možné pozorovat konkrétní motivaci u všech jedinců, budeme-li se zabývat širším spektrem individuální odlišnosti osob.

Abraham Maslow (2021, s. 49), který se lidskými motivy, pohnutkami a potřebami podrobně zabýval, poukazuje na fakt, že novodobé teorie pracují s pojmem motivace jako určitým stavem. Tento stav se ostře odlišuje od ostatního dění v organismu a předpokládá ojedinělé pohnutky k různým ušlechtilým cílům, které daleko převyšují osobnost jako celek. Motivaci je ale dle Maslowa třeba chápat jako proměnlivou, složitou, neustálou se vyvíjející a nekonečnou charakteristiku různého stavu organismu jedince. Můžeme tedy říci, že jde o proces utváření vnitřních determinantů vlastních cílů o různé síle, intenzitě a délce trvání projevujících se záměrným chováním.

Zdaleka však není nezbytné, aby tyto pohnutky převyšovaly samotnou osobnost a měly ušlechtilý charakter. Nakonečný (2014, s.15) uvádí, že motivace jako smysl chování vzniká na podkladu potřeby člověka a touhy potřebu uspokojit.



Obrázek 1 Srovnání hierarchie potřeb

orig. Michalíková, inspirováno rozložením potřeb podle Maslowa (Vágnerová, 2005), Langmeiera a Matějčka (Langmeier, Matějček, 2011)

Cílem člověka je tedy sytit své potřeby a dosáhnout uspokojení od nejzákladnějších potřeb až po potřeby seberealizace, vědění a přesahu své vlastní osobnosti. Pro srovnání uvádíme dvě vybrané hierarchie potřeb (Obrázek 1), a to amerického psychologa Maslowa (Vágnerová, 2004, s. 175-177) a českých psychologů zabývajících se psychickou deprivací (Langmeier, Matějček, 2011, s. 277-297).

Maslow (2021, s. 115) tyto potřeby dělí na nižší a vyšší podle toho, jak si je samotný organismus určuje. Potřeby nižšího řádu jsou důležité pro přežití, uspokojováním potřeb vyššího řádu se rozvíjí naše osobnost, avšak k holému přežití potřebná nejsou. Tento jev, kdy potřeby a motivy člověka rostou směrem vzhůru po dosažení nižšího stupně, můžeme pozorovat i opačně. V případě náhlého ohrožení nižších stupňů potřeb dochází k upřednostnění motivů nižších řádů. Taková situace může nastat např. při ohrožení jedinců válečným konfliktem, pandemií závažného onemocnění, ztrátě zaměstnání, rozvratu rodiny, úmrtí blízkého člověka apod.

V pedagogické praxi se s takovými situacemi setkáváme a je třeba počítat se změnami nejen v motivaci žáků, ale i jejich prožívání a chování. Otázkou zůstává, jestli se každý jedinec vyznačuje určitou mírou motivace ke konkrétním činnostem. A zda jsou odlišnosti dosažené motivace závislé na působení vnitřních a vnějších faktorů.

V následujících podkapitolách si vymezíme motivaci jako sebeurčující kontinuum z pohledu auto-determinačních teorií a popíšeme specifika motivace, jak u žáků intaktních, tak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku.

1.1 Motivace z pohledu teorie sebeurčení

Otázkou lidské motivace a tím, co činí člověka spokojenějším v různých odvětvích jeho činností se zabývá dvojice autorů Deci a Ryan z Rochesterské univerzity. Již v 70. letech 20. století se jejich profesní zájem zaměřil na výzkum vnitřní motivace a toho, jak ovlivňuje život člověka a jeho spokojenost. Tyto myšlenky nazvali Self-Determination Theory. Podstatou je pochopení organismu jako aktivní jednotky, která je vrozeně motivovaná smysluplnou efektivní činností, jež vede k úspěchu. Takovou motivaci nazvali intrinsická (vnitřní) a jde o sebe-formující chování vycházející z funkční slasti. Funkční slastí může být pocit ze hry a výhry, lepší výsledky v práci atd.

Tato teorie znamenala posun od původní myšlenky vnímání lidského organismu jako pasivního celku, který pouze reaguje na interakce a stimuly vycházející z vnitřního či vnějšího prostředí. Teorie sebeurčení předpokládá, že jedinec je vnitřně aktivní a sám působí na své vnitřní a vnější prostředí, aby efektivně uspokojoval škálu různých potřeb s využitím aktuálních zkušeností. Hybnou silou pro změny vnitřních struktur, a tím i získání zkušeností, je právě vnitřní motivace (Nakonečný, 2014, s.121).

Deci (1985, s.8) však poukazuje na fakt, že ačkoliv je lidský organismus vrozeně aktivní a snaží se rozvíjet svou vlastní jednotnou vnitřní strukturu, je často zranitelný a náchylný k pasivitě, čímž dochází k roztržení struktur vedoucích k vlastnímu sebeurčení (Self-Determination). Tato zranitelnost vychází z vnitřních a vnějších faktorů existence člověka. Postupným vývojem a naplňováním jednotlivých potřeb se vyvíjí i motivace. Naplněním jedné potřeby dochází k uspokojení a vznikají další potřeby a proces se opakuje. Neustálou integrací vnitřních a vnějších podnětů dochází ke sjednocení celé vnitřní struktury jedince. Hlavními potřebami jsou z pohledu teorie sebeurčení kompetence, autonomie a vztahy. **Kompetencemi** rozumíme potřebu člověka získat kontrolu nad svým vlastním životem a prostředím svými vlastními schopnostmi. **Autonomie** je také snaha získat pocit kontroly, avšak z pohledu vytyčení cíle, rozhodování a volby cest k jeho dosažení. A třetí potřebou je udržování mezilidských **vztahů**, sounáležitost a vzájemná péče. Zájem a zvědavost člověka v interakci s prostředím lze podle této teorie usměrňovat a rozvíjet.

Současně se zjištěním potřeb jedince a jeho aktuálního stupně vývoje motivace je vhodné se zaměřit také na vůli, soběstačnost a možnost volby. Zejména vzhledem k problematice osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vůli rozumíme podle Hartla a Hartlové (2009) chtění či záměrné úsilí k dosažení vytyčeného cíle. Pokud však člověk není soběstačný a nemá možnost volby, stává se z nutnosti pasivním a je pouze příjemcem pomoci. U takového člověka se bude lišit i míra jeho motivace, což jde ruku v ruce s poklesem vůle. Zde můžeme uvést koncept M. Seligmana tzv. naučené bezmocnosti, který tvrdí, že dlouhodobé neuspokojování potřeb a ustavičná frustrace může vést k pasivitě, apatickému stavu a depresím (Hayesová, 2011, s. 42). Nakonečný (2014) dodává, že příčinou naučené bezmocnosti je dlouhodobá ztráta vlastní kontroly nad situací a závislost na vnějších faktorech. To může vést nejen ke vzniku depresí, ale také k nedostatku motivace. Naopak kontrola nad situacemi a změny vyvolané vlastním přičiněním jsou zdrojem uspokojení.

Podle Deciho a Ryana (2002) lze motivaci obecně rozdělit na dva základní typy, autonomie a kontrola. Autonomie je chování určené z vlastní svobodné vůle člověka a kontrola vychází z nutných závazků, povinností a respektování norem. Ve své teorii popisují cestu ke zvyšování míry sebeurčení a vnější motivaci rozdělují na další subtypy regulace. Toto členění bude pro výzkum stěžejní. Můžeme tak rozlišovat i drobné nuance typů vnější motivace a sledovat, zda je žák na cestě k vnitřní motivaci či zatím pouze pasivně přejímá pokyny svého okolí.

Podmínkou spokojeného života člověka a zvyšování míry sebeurčení je naplňování potřeb kompetence, autonomie a sociální začleněnosti neboli vztahů (Slezáčková, 2012, s. 26).

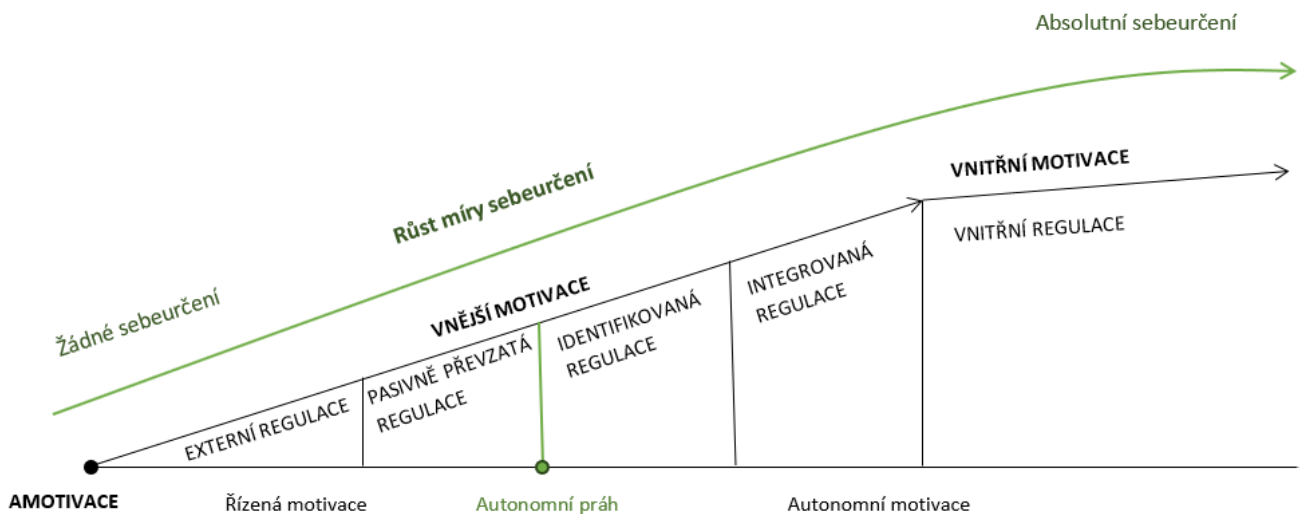
V rámci kompetencí potřebují lidé získat kontrolu nad svými životy a svým prostředím, mít určité schopnosti a způsobilost pro své jednání. Autonomie jako potřeba svébytnosti, a nezávislosti je potřeba člověka mít svůj život pevně v rukou. Mít kontrolu nad vlastním chováním na cestě k úspěchům. Potřeba vztahů a sociální začleněnosti člověku dává pocit bezpečí. Jedinec ví, kam patří, kdo jsou jeho blízcí, přátelé a známí, kdo o něj pečuje nebo naopak o koho pečuje on sám (Hartl, Hartlová, 2009).

Abychom byli schopni míru motivace a stupeň sebeurčení u jednotlivých osob odlišit, je třeba popsat jednotlivé stupně vlastní regulace chování na základě kontinua sebeurčení tak, jak je popisují autoři auto-determinačních teorií.

1.2 Kontinuum rozvoje sebeurčení a autoregulace učení

V rámci auto-determinačních teorií (v orig. Self-Determination Theory) se předpokládá, že jedinec v socializačním prostředí prochází přirozeným aktivním procesem transformace regulace chování a vývojovými změnami v typu motivace. Pokud probíhá tento proces internalizace optimálně, jedinec se ztotožňuje se společenskými hodnotami a přijímá je za své. Proces změny tak probíhá současně intrapsychicky i sociálně. Jakmile je tento proces určitými faktory blokován, regulace zůstává vnější nebo je internalizace pouze částečná a podle míry zvnitřnění rozlišujeme další typy na kontinuu motivace (Deci, Ryan, 2000, s. 235-236).

Jednotlivé stupně kontinua si následně popíšeme, protože jejich přesné vymezení je klíčové pro výzkum a stanovení typu regulace u zkoumaných žáků.



Obrázek 2 Kontinuum autoregulace

orig. Michalíková, inspirováno teorií kontinua sebeurčení (Deci, Ryan, 2000).

Při snaze porozumět lidskému chování a vytvořit kontinuum motivace je třeba brát v úvahu také konstrukt amotivace. Celé kontinuum stojí na třech základních typech motivace. Těmito pilíři jsou amotivace, vnější motivace a vnitřní motivace. Pro zachycení drobných rozdílů na cestě k dosažení vnitřní motivace je třeba vnější motivaci rozčlenit na další subtypy.

1. **Amotivací** rozumíme relativní absenci motivace. V takových případech jedinci nevnímají souvislost mezi svým chováním a výsledky činnosti, tedy nejednají se záměrem a nedosahují výsledků a uspokojení. V tomto případě je amotivace velmi podobná výše zmíněnému konstrukt naučené bezmocnosti, kdy se jedinec cítí nekompetentní a vykazuje velmi malou nebo žádnou kontrolu svého jednání. Jeho chování jako by řídil někdo jiný, což může vyvolávat pocity bezmoci a pochybností o sobě samém (Deci, Ryan, 2002, s.43).
2. **Vnější motivace** k činnosti je taková, kdy jedinec činnost vykonává na základě plnění vnějších požadavků, ne z vlastního přesvědčení. V rámci teorie sebeurčení je vnější motivace ještě rozdělena na dílčí typy regulace chování, a to podle místa kontroly (locus of control) a regulace (Ryan, Connell, 1989, s. 750). Koncept nazývaný locus of control je taktéž pojem související s teorií sebeurčení a popisuje vědomé místo kontroly vlastního chování. Znamená to, že člověk má situace, které prožívá pevně v rukou, což se odráží v jeho chování (Nakonečný, 2014, s. 123).

Jednotlivé dílčí typy regulace při vnější motivaci jsou **regulace zcela vnější** (External Regulation), **pasivně převzatá** (Introjected Regulation), **identifikovaná** (Identified Regulation) a **regulace integrovaná** (Integrated Regulation).

Vnější regulace chování je svým místem kontroly typická pro **zcela vnější motivaci**. Chování člověka je řízeno z vnějšího prostředí, a to náhodnými reakcemi okolí na jeho chování. Takovou reakcí může být odměna či trest. Vzhledem k nahodilosti a nepředvídatelnosti reakcí není efekt upevnění ani přenos na jinou situaci trvalý. Jedinec tedy vykonává činnosti pouze proto, že je to pravidlo, očekává se to od něj a nechce mít problémy při nesplnění.

Pasivně převzatá regulace je stále ještě částečně řízena z vnějšího prostředí. Navenek se zdá, že je požadavek převzatý jedincem, ale nedochází k vnitřní akceptaci a přijetí. Jestliže u vnější regulace vychází kontrola chování z nahodilých důsledků, které vytváří jiní, u pasivně převzaté regulace si důsledky vytváří jedinec sám. Často se zde projevuje vlastní ego ve formě pýchy, společenského ocenění, akceptace nebo naopak pocitu viny, hanby, špatného svědomí apod. V tomto případě je to také určitý typ odměny nebo sankce, i když v jiné formě. Často je činnost vykonávána proto, aby si o nás někdo myslel že jsme chytrí a pracovití. Promítají se zde také vlastní pocity zahanbení a výčitek.

Identifikovaná regulace vychází z předpokladu, že člověk rozpoznává a přijímá hodnotu chování. S požadavky se identifikuje a přijímá je za své. Podnět však přichází zvnějšku a poté je akceptován a přijat. Pokud si člověk přečte, že zelenina je zdravá a prospěšná pro zdraví, tuto informaci přijme za svou a mnohem ochotněji poté bude konzumovat a kupovat zeleninu. Výsledné chování je více autonomní, protože je schváleno vnitřním já, nevzniká však spontánně a nevyhází z prožitku. Ze školního prostředí bychom mohli uvést příklad, kdy se žák učí proto, aby se dozvěděl nové informace. Protože kdo se učí, má lepší známky a dostane se na dobrou školu apod. Dítě chápe smysl dané činnosti.

Integrovaná regulace je nejvyšší regulační forma vnější motivace. Jedinec je s daným chováním identifikován, zapadá do jeho vnitřního integrovaného systému chování. Je v souladu se svými hodnotami, zájmy, potřebami. Dané hodnoty jsou pro člověka důležité, což se promítá v různých životních rolích. Stále je však činnost vykonávána za účelem vysokého společenského ohodnocení, úspěchů a dobrých výsledků. Zde už je jen drobný krůček k vnitřní motivaci (Deci, Ryan, 2000).

- 3. Vnitřní motivace** vniká v okamžiku, kdy člověk vykonává činnost jen pro ni samotnou. Dělá ji s radostí a pro zábavu, ne pro vnější podněty, ocenění, pochvalu či výhody (Lokša, Lokšová, 1999, s.15). Někteří autoři zmiňují fakt, že jakmile dojde při vnitřně motivované činnosti k odměně z vnějšího prostředí, může se snížit vnitřní motivace jedince na rozdíl od jedince, který vnější odměnu při vnitřní motivaci nemá (sec. cit. Lukaszewski, Dolinski, 2006 in Nakonečný, 2014, s. 42).

Vnitřní motivace je tedy nejvyšší stupeň rozvoje sebeurčení a již samotná činnost přináší člověku radost a potěšení. S vnitřní motivací roste také četnost opakování činnosti a tím dochází také ke zlepšování výsledků v dané oblasti.

Podle kalifornského psychologa Emmonse (1999) je motivace klíčovým aspektem osobnosti. Propůjčuje mu směr, soudržnost a upevňuje vzorce chování. Motivaci chápe jako soudržnou sílu, která dává lidské existenci smysl. Za důležité považuje cíle. Pokud jsou motivovány vnitřně, jsou hodnotné a smysluplné a přináší člověku určitou míru osobní pohody. Na druhou stranu cíle s vnější motivací vedou dlouhodobě k úzkostem a konfliktům v mezilidských vztazích. *„Úspěšný není ten, kdo rozpozná to, čeho chce dosáhnout. Úspěšný je ten, kdo ví proč toho chce dosáhnout.“* (Emmons, 1999, s. 20-23)

V této podkapitole jsme se věnovali motivaci z pohledu auto-determinačních teorií a všeobecně jsme vymezili kontinuum autoregulace chování člověka. V následující podkapitole se zaměříme na specifika motivace k učení u žáků na 1. stupni základních škol.

1.3 Motivace k učení

Školní prostředí je pro sledování změn motivace a regulace chování u dětí tím nejlepším místem. Z vývojového hlediska socializačního rozvoje, faktorů školního prostředí, vrstevnických vlivů či jiných spolupůsobících faktorů by se mohlo zdát, že podmínky pro rozvoj žáků jsou nastaveny podobně. Jak je tedy možné, že rozvoj autoregulace probíhá u každého jedince individuálně, vlastním tempem a nelze jednoznačně předpokládat další dosažené stupně vývoje v horizontu let?

Na počátku školní docházky jsou děti v mladším školním věku motivovány především vnější motivací (odměna, pochvala, trest). Tyto motivy mají zpočátku také největší účinek. V průběhu dalších let školní docházky je třeba více využívat vlastní aktivity žáků. Žák si více prosazuje svůj zájem a vůli, klade si vlastní cíle a nároky na sebe sama. Utváří se mu

system interní učební motivace. Můžeme tak sledovat postupný přechod od vnější motivace k vnitřní. Tento proces je interiorizací vnějších požadavků v souvislosti s kognitivním vývojem, osvojenými poznatky, získanými dovednostmi a schopnostmi (Lokša, Lokšová, 1999, s. 19).

Motivace k učení je nedílnou součástí a nezbytnou podmínkou efektivního školního vzdělávání. Každý učitel svým způsobem působí na žáky a jejich chuť se učit. Ne vždy však působí na všechny žáky rovnoměrně. Vzhledem k systému vzdělávání a rozčlenění školního vyučování na předměty není ono působení ani konzistentní. Učitelé se často střídají, mají odlišné požadavky i přístup k žákům (Průcha, 2020, s. 94-95).

Vágnerová (2000, s. 21) popisuje učení jako důsledek působení podnětů určitého typu v konkrétním sociálním prostředí. Jde o proces projevující se určitou přetrvávající změnou psychiky a vlastností jedince s účinkem zkušeností. Učení žákovi naplňuje potřebu porozumět svému okolí, využívat k tomu zkušeností a nové naopak získávat. Podle Nakonečného je samotné učení proces sebe-regulujícího systému, kdy člověk uplatňuje potřeby a informace. Tyto potřeby uspokojuje určitým chováním za účelem získat a zpracovat informace o situaci, ve které se nachází (Nakonečný, 2014).

Zde se však dostáváme k důležitému rozdílu pojmu učení. Přirozené učení se ze zkušenosti, které vychází z potřeby je motivováno už samo o sobě vyvoláním potřeby. Avšak učení se ve škole je zcela jiné. Žáci mají často pevně stanovený denní režim rozvrhem hodin, čas objevování je ohraničen zvoněním a přestávkami. Žák se učí tehdy, když podle rozvrhu musí a učí se to, co je dáno tematickým plánem učitele, školním vzdělávacím programem a rámcovým vzdělávacím programem. Učení se najednou pro žáka stává povinností, mnohdy bez radosti z objevování. K této velké změně dochází právě s nástupem dítěte do školy a přijetím role žáka. Tohoto faktu si všímají proudy alternativního vzdělávání, reagují na něj a svou cestu vzděláváním si upravují dle svých možností a hodnotových předpokladů. Touto související problematikou se budeme více zabývat v kapitole věnované školnímu prostředí.

Vraťme se k samotnému pojmu učení jako způsobu realizace psychického vývoje jedince. Učení vyžaduje určitou vnitřní připravenost jedince. Podmínkou této připravenosti je zrání, které ovlivňuje vnitřní předpoklady rozvoje psychických procesů. Zrání, jakožto přirozený proces, je zákonitou poslušností změn ve vývoji člověka a umožňuje učení. Je třeba, aby oba procesy byly ve vzájemném souladu.

Učení může být výsledkem specifické zkušenosti nebo obecné zkušenosti. Specifické se dotýkají přímé zkušenosti a pozitivního či negativního prožitku jedince. Obecné zkušenosti si osvojuje větší množství jedinců současně (např. školní vzdělávání). Zrání a učení by mělo jít vždy ruku v ruce společně. Rozdíl mezi nimi je ten, že výsledky učení nemívají trvalý charakter a mohou být změněny na základě dalších zkušeností. Zrání bývá při zdravém vývoji jedince nevratné (Vágnerová, 2000).

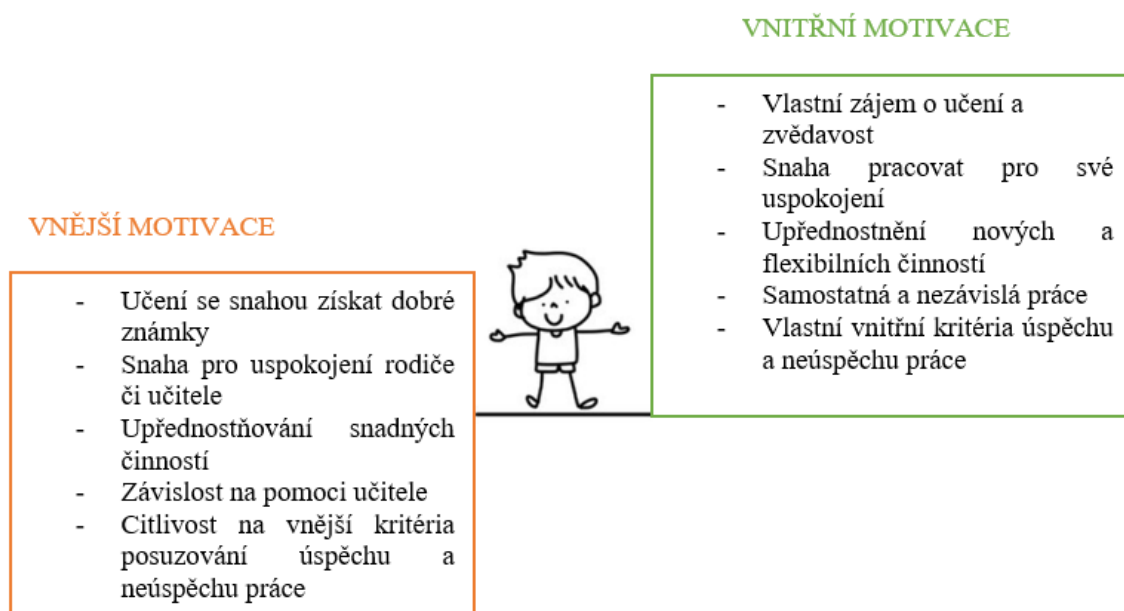
Zaměříme-li se na motivaci k učení, je třeba si uvědomit, že ji ovlivňuje velké množství vnitřních i vnějších faktorů. Mezi takové faktory můžeme řadit kulturu, socioekonomickou situaci, rodinu a její členy, vrstevnickou skupinu aj. V této práci zaměříme na faktory školního prostředí, jimiž je typ vzdělávací instituce, prostředí školy, třídní klima, vliv učitele a vnitřní nastavení žáka. Je třeba si však uvědomit, že problematika motivace k učení je daleko širší. Kontext školního prostředí je pouze částí zkoumaného jevu a je třeba na ni nahlížet komplexně.

Pro rozvoj motivace k učení je třeba, aby učitel rozlišoval vnější a vnitřní motivační faktory. Musí si být vědom úskalí každého typu motivace a přemýšlet nad žáky individuálně.

Pokud se žák vnitřně motivovaný učí pro radost z poznání, aniž by očekával vnější odměnu, jeho chování bývá spontánní, flexibilní a kreativní. Takovému žákovi je třeba poskytovat nové informace, uplatňovat u něj metody bádání, hledání a rozvíjení vlastního aktivního potenciálu. Žák potřebuje smysluplné činnosti a ty pak vykonává ochotně, protože samotný proces ho těší a vyvolává uspokojení. Tito žáci poté dochází do školy rádi, a připravují se na výuku mnohem pečlivěji než žáci, jejichž motivace k učení je stále vnější. I u vnitřně motivovaných žáků je však třeba dávat pozor na úskalí, které vnitřní motivace přináší. Na jedné straně je to nuda, kdy učitel nemá sílu při velkém počtu žáků pracovat navíc s minimem žáků s vnitřní motivací a tito žáci ve třídě „přežívají“. Na straně druhé to může být úzkost z nadměrného vytížení úkoly navíc, což může vést k únavě, vyčerpání a vyhoření.

U žáků s potřebou vnější motivace, kteří se neučí z vlastního zájmu, se učení stává nástrojem pro získání vnějších motivačních činitelů, odměn, výhod nebo vyhnutí se trestům. Tito žáci pracují pod určitým tlakem a napětím. To vede k nejistotě, úzkosti a mnohdy k pocitům beznaděje a následné amotivaci. Dochází ke snížení sebevědomí, horší adaptabilitě a vyrovnávání se s neúspěchem ve škole v porovnání s žáky motivovanými vnitřně (Lokša, Lokšová, 1999, s. 14-20).

Jednotlivé znaky chování pro stanovení vnitřní a vnější motivace žáků v běžné praxi můžeme nastínit pomocí následujícího schématu.



Obrázek 3 Odlišnosti v chování u žáka s vnitřní nebo vnější motivací
(orig. Michalíková, vytvořeno podle Lokša, Lokšová, 1999, s. 17)

V této práci problematiku motivace k učení zkoumáme z pohledu auto-determinačních teorií, což dává mnohem více prostoru k rozlišení typů vnější motivace a zařazení žáků v rámci kontinua rozvoje sebeurčení do různých stupňů, jak jsme uvedli v předchozí podkapitole. Tímto se pro učitele žák nestává pouze černobílým ve smyslu vnitřní a vnější motivace, ale lze na něj pohlížet jako na jedince na cestě k získání vnitřní motivace a lépe tak porozumět jeho chování. Pro běžnou praxi je velmi cenné i přibližné zaměření se na žákovu osobnost a jeho pohnutky k práci.

V této kapitole jsme se věnovali motivaci jako procesu regulace chování i motivaci z pohledu rozvoje autoregulace učení v rámci kontinua auto-determinačních teorií. V následující kapitole se budeme zabývat specifiky žáků na 1. stupni základní školy. Zaměříme se na motivaci k učení u žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu systému vzdělávání.

2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VS. ŽÁK INTAKTNÍ

V této kapitole se zaměříme na vymezení žáků, jimiž se výzkum zabývá, a podíváme se na specifika jejich vzdělávání.

Období, kdy se dítěti otvírají nové obzory a ono přechází z předškolního vzdělávání k povinné školní docházce, znamená pro dítě i jeho blízké velkou změnu. Období naplněné hrou a objevováním částečně končí a nastupují povinnosti, řád a kázeň. Říčan (2004) toto období nazývá mladším školním věkem a dítěti přisuzuje roli školáka. Toto poměrně klidné, nebouřlivé období ve vývoji dítěte ohraničuje věkem 6-11 let. Horní hranici 11 let uvádí jako věk přechodu na 2. stupeň základní školy a také jako věk, kdy končí psychická a biologická rovnováha jedince a tělo se připravuje na bouřlivé změny dospívání, pubescenci (11-15 let) a adolescenci (15-22 let).

Vágnerová (2000, s. 148) člení školní věk dítěte na tři dílčí fáze:

- **Raný školní věk** vymezuje nástupem do školy přibližně od 6-7 let do 8-9 let. Toto období charakteristické změnou životní situace, zejména vztahu ke škole.
- **Střední školní věk** navazuje na předchozí etapu od 8-9 let do 11-12 let, tedy do doby přechodu dítěte na 2. stupeň základní školy a počátku příprav na dospívání.
- **Starší školní věk** navazuje na střední školní věk a trvá přibližně do 15 ti let, tedy ukončení povinné školní docházky a nazývá se obdobím pubescence.

Pro potřeby výzkumu, který se zaměřuje na žáky 4. a 5. tříd škol základního vzdělávání se ztotožníme se členěním podle Marie Vágnerové a výzkumný soubor zařadíme do vývojové fáze dítěte středního školního věku. A to zejména z důvodu přesnějšího ukotvení a možnosti specifikace. Avšak ani při označení *dítě mladšího školního věku* neuděláme chybu, protože pod tento pojem můžeme zahrnout děti raného i středního školního věku. Tento pojem tedy můžeme chápat jako zastřešující.

Taktéž je třeba si vymezit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáka intaktního. Na pojmy budeme nahlížet z pohledu pedagogického, budeme tedy vycházet ze standartních kódů znevýhodnění a slovního popisu vyplývajícího z doporučení školských poradenských zařízení (dále ŠPZ).

Podle § 16 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) můžeme **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami** definovat jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Podle téhož zákona § 16 odst. 9 můžeme vymezit také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně „s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem“ pro které je možné zřídit samostatné školy nebo třídy.

Na druhou stranu **žák intaktní** je takový, který pro naplnění svých vzdělávacích potřeb podpůrná opatření nepotřebuje, podle slovníku Hartla, Hartlové (2009, s. 232) lze slovo intaktní popsat jako neporušený, nedotčený.

V následující podkapitole nastíníme vývoj myšlení a kognitivních procesů a srovnáme specifika učení u obou skupin žáků.

2.1 Vývojem myšlení k učení žáků

Zaměříme-li se na myšlení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a žáků intaktních, lze postihnout jen všeobecné rysy a nelze srovnávat nesrovnatelné. Každý žák je jiný, má své individuální potřeby a specifika. Proto se zde zaměříme na běžný vývoj žáka intaktního ve středním školním věku. Pro srovnání uvedeme možné odlišnosti v myšlení u žáka v pásmu lehkého mentálního postižení a žáka se specifickými vývojovými poruchami učení (dále SVPU). Právě tito žáci s podpůrnými opatřeními jsou ve výzkumném souboru zastoupeni nejčastěji.

Lehké mentální postižení (LMP) je termín používán zejména v pedagogické a poradenské praxi, kde má oporu ve Vyhlášce o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním,

vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ve školním prostředí se tento pojem promítá zejména do institucionálního označení v dokumentaci speciálně-pedagogického centra a počítá s ním i terminologie v oblasti rámcového vzdělávacího programu. Tento pojem orientačně zahrnuje jedince s IQ pod 85, tedy zahrnuje jedince s mentální retardací i takové, kteří se nachází v hraničním pásmu mentální retardace (Valenta, Michalík, 2018 s. 33).

Mentální retardaci, jako medicínský pojem, Zikl a Bendová (2011) vymezují jako vývojovou poruchu psychických funkcí se sníženou inteligencí projevující se omezením schopností v oblastech kognitivních, řečových, pohybových a sociálních s prenatalní, perinatální a postnatální etiologií. Valenta a Michalík (2018) dodávají, že mentální retardace ovlivňuje adaptační schopnosti jedince na prostředí.

Pokud bychom měli termín specifické vývojové poruchy učení klasifikovat z medicínského hlediska, v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize bychom ji našli pod číslem F81 jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Pod tyto dále patří F81.0 Specifická porucha čtení, F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti, F81.2 Specifická porucha počítání, F81.3 Smíšená porucha školních dovedností, F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností a F81.9 Nespecifikovaná vývojová porucha školních dovedností.

Obecně lze říci, že termín specifické vývojové poruchy učení označuje různorodou skupinu obtíží projevujících se při osvojování řeči, čtení, psaní a matematiky. Obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladu dysfunkce centrální nervové soustavy (Zelinková, 2009).

Je nutné zdůraznit, že během lidského vývoje dochází ke změnám dílčích schopností a také změnám ve struktuře inteligence. K vývoji dochází u dětí intaktních, ale taktéž u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo prokázáno, že i dítě s mentální retardací se vyvíjí podle stejných základních principů. Odlišnost můžeme spatřovat zejména v kvalitativní a kvantitativní rovině (Valenta, Michalík, 2018).

Podle Piageta prochází dítě mladšího školního věku fází konkrétních logických operací, kdy myšlení respektuje základní zákony logiky a konkrétní realitu. Uznává objektivní skutečnost a potřebuje mít jednoznačné a konkrétní důkazy. Díky zrání a učení začíná uvažovat logicky a v souvislostech. Změny v myšlení se odráží také ve smyslovém vnímání, což se projevuje **decentrací**. Žák se dokáže odpoutat od zjevných nápadností a dokáže skutečnost hodnotit z různých hledisek (Vágnerová, 2000).

Děti s lehkým mentálním postižením naopak při **vizuální percepci** déle setrvávají ve fázi vnímání detailů se zhoršenou schopností globálního vidění. Taktéž dochází k nedostatečnému odlišování detailů a celku. V praxi to znamená, že upřednostňují výrazné a poutavé části předmětu, které jsou pro celek nepodstatné (Valenta, Michalík et al., 2018). Vizuelní deficity můžeme vidět i u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, a to v oblasti očních pohybů a dekodování symbolů (Zelinková, 2009).

Vágnerová (2000) dále popisuje **konzervaci**, jako schopnost pochopit trvalost určitého objektu, přestože jejich vzhled nezůstává stejný. Jde o klasické příklady přelévání stejného množství vody do malých a velkých nádob či skládání stejného počtu koláčů do různých nádob. Žák se postupně učí zkušenost přenášet z jedné oblasti do druhé, ke generalizaci však ještě úplně nedochází. Konkrétní logické operace jsou charakteristické svou schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality.

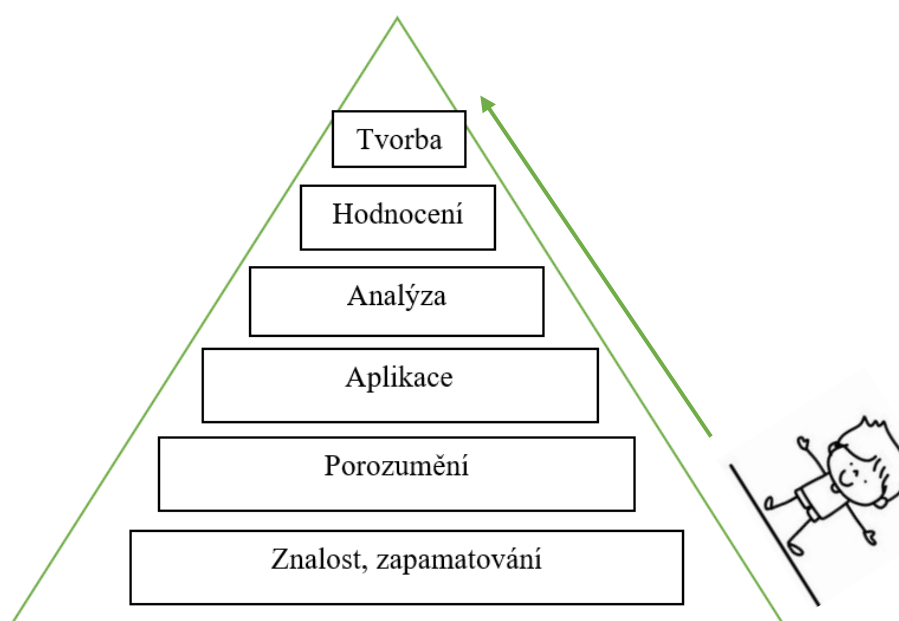
Naopak u žáků s LMP dochází k výrazné tendenci stále poznatky prakticky ověřovat bez ohledu na situaci. Tímto je kompenzována často narušená schopnost abstrakce a generalizace. Proto jsou pro tyto žáky tolik důležité názorné pomůcky, tabulky s čísly, písmeny, podobné postupy a praktické činnosti včetně pokusů. Taktéž je důležité neustálé opakování učiva s obměnami. Těmito postupy lze u některých žáků k základní abstrakci a generalizaci dospět.

U sluchového vnímání hraje významnou roli zralost centrální nervové soustavy (CNS) a rozvoj řeči. Vzhledem k faktu, že řeč je nástrojem, nikoliv podmínkou myšlení, ovlivňují částečně tyto domény také učení. U žáků se SVP může docházet k potížím spojených se sluchovou analýzou a syntézou slov. Mnohdy se manifestuje neschopností dlouhodobě systematicky vnímat řeč, což do značné míry ovlivňuje i míra udržitelnosti pozornosti (Valenta, Michalík, 2018). Fonemické uvědomění dozrává u intaktního dítěte ve věku 4-6 let, u dětí s LMP přibližně o dva až tři roky později (Zikl, Bendová, 2011).

U žáků se SVPU taktéž dochází k poruchám fonemického uvědomění, které způsobuje problémy v dekodování znaků a osvojování si dalších dovedností důležitých pro nácvik čtení a psaní. Také zde hrají roli deficity v oblasti vyjadřování, artikulace, slovní obratnosti, což s percepční sluchovou složkou souvisí (Krejčová, Bodnárová, 2014).

S vývojem dítěte tedy dochází k větší koordinaci zkušeností a dovedností. To vede ke stále komplexnějšímu a flexibilnějšímu myšlení.

Myšlení je poznávání vázané na vlastní aktivitu vědomí, na jednodušší poznávací procesy je vázáno vnímání. Pro myšlení je třeba mít určité vstupní poznatky a údaje se kterými je poté různými způsoby manipulováno. Tyto údaje jsou většinou v symbolické podobě. Jsou to různé vjemy, představy, znaky, symboly. Myšlením člověk porozumí, analyzuje souvislosti a vztahy a vyvodí závěry. Tyto závěry poté aplikuje na další případy. Myšlení od nejjednodušších forem se rozvíjí i u dětí v mladším školním věku (Vágnerová, 2007, s. 94). Představu o úrovni poznávacích procesů a tím i postupnému rozvoji myšlení nám pomůže nastínit Bloomova taxonomie kognitivních cílů. Zde můžeme pozorovat jednotlivé hladiny poznání počínaje pouhým zapamatováním znalosti, jejímu porozumění, aplikací, analýzou, hodnocením a vytvářením nového (Vališová, Kasíková, 2007, s.139). Z této taxonomie vychází i školní vzdělávací program jedné ze zkoumaných škol zřízené podle § 16 odst. 9 Školského zákona.



Obrázek 4 Hladiny poznání podle kognitivních cílů B. S. Blooma
(orig. Michalíková, vytvořeno podle Vališová, Kasíková, 2007)

Myšlení u dětí s mentálním postižením může být zpravidla rigidnějšího charakteru, stereotypní a vázané k určitému preferovanému způsobu myšlení. Bývá konkrétní a v analýze a syntéze zatíženo chybami. Myšlení může být nekritické, úsudky nepřesné a pojmy tvořeny chybně (Zikl, Bendová, 2011, s. 47). Co se týká kognitivních cílů, žáci většinou zvládají mechanicky si zapamatovat informace a při častém opakování je udržet

v paměti jako znalosti. Dokáží porozumět pravidlům a informacím a také je dále aplikovat v dalších situacích.

U žáků se SVPU může myšlení ovlivňovat snížená schopnost soustředit se. Nedostatky mohou být v oblasti vnímání, fonologického zpracování řeči, pochopení pořadí a posloupnosti, koordinace ruky a oka a taktéž deficity v oblasti krátkodobé paměti (Pokorná, 2010).

Paměť se u dětí v mladším školním věku rychle vyvíjí. Tyto kvalitativní změny jdou ruku v ruce s vývojem řeči a rozšiřování slovní zásoby. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je ve školním věku na vzestupu. Žák dokáže zopakovat naučenou látku, naučit se báseň, vyjmenovaná slova, abecedu, násobilku atd. Zlepšování paměti je podmíněno větším množstvím znalostí, které se vzájemně propojují a integrují. Začínají dávat žákovi smysl (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124-125).

Paměť u žáků s LMP vykazuje jisté odlišnosti. Dochází k pomalému osvojování nových poznatků, proto je třeba častého, zejména cyklického opakování učiva. Žák může mít potíže se znovu-vybavením informací. Také dochází k rychlejšímu vyhasínání propojení učiva v porovnání s intaktními žáky. Je třeba neustále fixovat a automatizovat naučené, ale současně formy a metody modifikovat, aby nedocházelo k poklesu motivace. Paměť je spíše mechanická než logická, mnohdy bez porozumění a pochopení významu (Vágnerová, 2014, s. 53).

Jak jsme již řekli, u žáků se SVPU může být krátkodobá paměť narušena, a to neschopností opakovat slyšené, uchovat ho v krátkodobé paměti a následně vykonat. Taktéž se mohou žákovi při rozhovoru hůře vybavovat slova (Pokorná, 2010, s. 188). Můžeme sledovat i deficity v oblasti automatizace, což s pamětí také souvisí. Proces učení zpočátku probíhá obvykle, ale nedochází k automatizaci. Automatizace je předpokladem pro zvládnutí dalších a složitějších úkolů. Zde je třeba postupovat strukturovaně, po dílčích krocích a k dalšímu kroku přistupovat až po zvládnutí toho předchozího. Zejména při výuce čtení a psaní. Automatizace lze dosáhnout pouze učním a opakováním činnosti (Zelinková, 2009).

V následující podkapitole se zaměříme na učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních a také na jejich motivaci ve škole pracovat a plnit úkoly.

2.2 Specifika autoregulace učení u žáků

Průcha (2020) ve své publikaci nachází pojítka mezi vnitřní a vnější motivací člověka. Obecně takovou motivaci spojuje pod zastřešující termín výkonová motivace a popisuje ji jako potřebu dosáhnout vytyčeného cíle i přes vynaložené úsilí, překonávání překážek, nutnou vytrvalost a další. Výkonové potřeby se utvářejí od narození, nejsou tedy vrozené. Každá situace, která vyžaduje úsilí a výsledkem je výkon, znovu aktualizuje výkonovou motivaci. Z této tradičnější teorie si propůjčíme východisko jasného cíle a zaměříme se na jednotlivé skupiny žáků.

Výzkumy zjistily, že dobře adaptovaní a ve škole úspěšní žáci se od méně úspěšných spolužáků liší tím, že mají jasnou představu o svém budoucím směřování. Mají určitý cíl, vědí, čeho chtějí dosáhnout nebo čemu by se raději vyhnuli. Určité školní povinnosti tedy vnímají jako cestu ke svému cíli. Tyto požadavky jsou v souladu s jejich přáními a naplňují jejich potřeby. Takové potřeby a cíle se v průběhu vývoje žáka mění. Změny preferencí mohou být na základě rozvoje vlastního poznání, ale také na základě změn faktorů vnějšího prostředí. Tyto změny vytváří v žákovi motivační přesvědčení. Motivační přesvědčení může ovlivnit přímá učební zkušenost, pozorování ostatních žáků, tvrzení vyslovené učiteli, rodiči nebo vrstevníky či sociální srovnávání. Přesvědčení bývá často buď pozitivní nebo negativní a jakmile se jednou takové pojetí u žáka vytvoří, bývá velmi obtížné ho změnit (Boekaerts in Efektivní učení ve škole, 2005, s. 55-58).

U žáků s lehkým mentálním postižením bývá uchopení cíle a smyslu vzdělávání složitější. Často je narušena zaměřenost a soustavnost myšlení, uvědomění si problému, utvoření adekvátních strategií k řešení a mnohdy chybí i motivace problém dále řešit. Tím nedochází ke splnění úkolu, následnému uspokojení a dostáváme se do bludného kruhu. Taktéž snížená schopnost domýšlet své chování a předvídat důsledky jednání má vliv při adaptaci na nové podmínky. Právě adaptace je jednou ze základních charakteristik existence a motivem pro osobnostní růst a učení se.

Adaptace je, zvláště ve středním školním věku, spojená s vrstevnickou skupinou a jejími pravidly. Důležité je získat přiměřené místo ve skupině, odlišní žáci jsou ze skupiny vylučováni, mohou být terčem posměchu či ubližování. Neúspěšná adaptace žáka se poté projevuje navenek poruchami chování, konflikty vnějšími i vnitřními. Dochází ke snižování sebehodnocení, tím i sebedůvěry, nesamostatnosti, nespokojenosti. Motivace takového žáka se zaměřuje, podle hierarchie potřeb, na nižší úrovně, a to pocit bezpečí, stimulace a úniku.

Žák takovou potřebu naplňuje různými způsoby, např. nevhodným chováním, upoutáváním pozornosti, drzostmi. V tu chvíli je jeho motivace zaměřená jiným směrem než k učení a seberealizaci. Vlivem nedostatečného vývoje myšlení a řeči dochází u těchto žáků k omezené schopnosti učení a můžeme sledovat i sníženou adaptaci na měnící se životní podmínky. Opožděn může být i vývoj socializace, a to v souvislosti s hloubkou mentálního poškození (Valenta, Michalík, 2018).

Žák může, podle Valenty a Müllera (2013), vykazovat zvýšenou labilitu a sugestibilitu, může být impulsivní, agresivní, ale také pasivní. Specifikem může být porucha vůle (dysbulie) případně úplná absence volných vlastností (abulie). Taktéž může mít žák nestabilní, často nereálnou osobní aspiraci. Typicky bývá aspirace naprosto nízká, kdy se žák podhodnocuje nebo naopak extrémně vysoká až nereálná. To je způsobeno sníženou schopností sebehodnocení. Sebehodnocení vychází z vnitřního prostředí jedince, kdy se projevuje neschopnost zhodnotit objektivně své reálné možnosti. Na druhou stranu indicie sebehodnocení přicházejí také ze sociálního prostředí, a ty mohou být různé. Dále uvádí, že děti, které přechází pro neúspěch ze základní školy většinou mívají aspiraci nižší. Ta se ve speciální třídě (zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona) postupně zvýší a může dosahovat i nereálné úrovně (Valenta, Müller, 2013).

Velmi záleží na přístupu učitele, na individualizaci úkolů, kladení přiměřených nároků a adekvátnímu hodnocení.

Pokud má žák sníženou schopnost učit se, může být snížena i jeho zvědavost. Žák poté preferuje spíše stereotypní podněty. Jeho učení je vázáno na realitu a vlastní pocity. Chybí kritické hodnocení a nadhled. Míra autoregulace bývá u žáků s LMP snížena, stejně jako emoční stabilita a odolnost vůči stresu a zátěži. Dochází k výkyvům emočního naladění, které se projevuje dráždivostí, afekty, agresivitou. Často bývá žák rychle unavitelný a dochází k poklesu pozornosti. Mezi další specifika můžeme uvést kvalitu motivace, osobní zodpovědnost, rigiditu a ulpívavost myšlení, potřebu pozitivní zpětné vazby, sklon rychle se vzdávat při neúspěchu, pohodlnost při poznávání (Valenta, Michalík, 2018).

U žáků se SVPU je, stejně jako u jiných skupin žáků, motivace ovlivněna osobnostními faktory i faktory prostředí. Svou roli hraje navíc impulzivita, emocionální labilita, nervozita, poruchy pozornosti, nízké sebehodnocení a dále také rodinné prostředí (míra podpory, naplnění potřeb dítěte, úplnost rodiny, volný čas), škola a vrstevnická skupina (Pokorná, 2010, s. 69). Motivace a následně i výsledky učení poté odpovídají spolupůsobení faktorů kognitivních schopností žáka a podpůrných funkcí. Mezi takové podpůrné prvky řadíme

např. motivaci a pozitivní přístup k práci. V edukačním procesu je třeba postupovat takovým tempem, aby žák dokázal učivo pojmout, integrovat a postupně i automatizovat. Žáka je třeba za práci oceňovat a maximálně motivovat k hledání a využívání takových postupů, které mu nejvíce vyhovují (Krejčová, Bodnárová et al., 2014).

V této kapitole jsme se zaměřili na žáka intaktního a vybrané skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popsali jsme obecná vývojová hlediska, odlišnosti v motivaci a schopnosti učit se. V následující kapitole se budeme zabývat doménou školního prostředí, typem školy a jejími vzdělávacími strategiemi, třídním klimatem, vztahy mezi žáky a učitelem.

3 DOMÉNY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Jak jsme již popsali, na motivaci a autoregulaci je třeba pohlížet komplexně. Projevy v chování žáka, jeho zaměřenost, potřeby, motivy mají své příčiny a jsou ovlivňovány různými faktory neustále se měnícího prostředí. Na žáka působí tolik faktorů, v kolika různých prostředích se pohybuje. Jeho sebepojetí a seberegulaci ovlivňuje rodina, vrstevnická skupina, sociokulturní prostředí, navštěvované volnočasové aktivity, škola, školní třída aj. V následující kapitole si popíšeme, jaké determinanty školního prostředí mohou na žáka působit a jak jej mohou ovlivňovat.

Tento výzkum se zaměřil na doménu školního prostředí, jako výseč problematiky. Samozřejmě nelze opomíjet ostatní faktory a nemůžeme žáka vytrhnout z kontextu jeho rodiny i dalších motivačních faktorů, které na něj působí. Taková výseč reality může o dítěti mnohé napovědět a jako dílek skládky ji lze zasadit do celkového obrazu osobnosti.

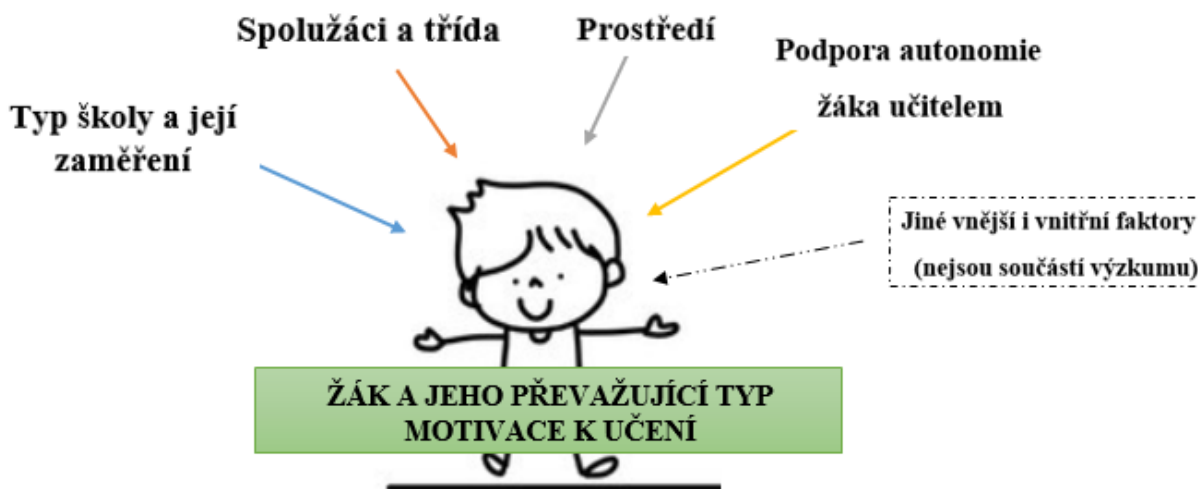
Lokša a Lokšová (1999, s. 18) rozdělují motivační činitele ve své publikaci na vnitřní a vnější.

Vnitřními činiteli jsou:

- Potřeba poznávat, mít své vlastní zájmy
- Potřeba výkonu
- Potřeba dosáhnout úspěchu nebo vyhnout se neúspěchu
- Potřeba pozitivních sociálních vztahů, prestižního postavení

Vnějšími činiteli jsou:

- Hodnocení ve škole, známky (postoj rodičů ke známce, známka a vztah ke konkrétnímu předmětu, známka a vztah k učiteli, náročnost učiva atd.)
- Odměna a trest
- Vztah žáka ke spolužákům, rodičům, učiteli.
- Vztah ke své budoucnosti a k budoucnosti společnosti.



Obrázek 5 Vybrané motivační faktory kontextu školního prostředí

(orig. Michalíková)

V následujících podkapitolách zacílíme teoretická východiska na popis jednotlivých domén školního prostředí. Budou jimi typ školy a její zaměření, vztah žáka ke spolužákům a klima třídy. Dále se zaměříme na školní prostředí, vztah k učiteli a snahu učitele u žáků rozvíjet autoregulaci a autonomii. Jednotlivé zkoumané faktory zpřehledňuje výše uvedené schéma (Obrázek 5).

3.1 Vzdělávací instituce a jejich specifikace

Podle Listiny základních práv a svobod článku 33 má každý člověk právo na vzdělání. Má právo na bezplatné vzdělání v základních školách, středních školách a podle schopností i na vysokých školách. Povinnost školní docházky stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školní docházka je podle „školského zákona“ povinná po dobu devíti let, a to od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šesti let a není mu povolen odklad. Nejvýše do konce školního roku, kdy žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Povinná školní docházka může být plněna i jiným způsobem, a to individuálním vzděláváním bez pravidelné účasti žáka ve škole nebo jako vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.

Podle § 48 vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s vícečetným postižením a s autismem může probíhat na **základní škole speciální**. A to pouze na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání na základní škole speciální probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro speciální vzdělávání (RVP ZŠS). Škola vzdělává žáky s takovou mírou rozumových schopností, která neumožňuje zvládnout požadavky základní školy. Školní docházka žáků je členěna na deset ročníků, první až šestý ročník je první stupeň a sedmý až desátý ročník je stupeň druhý. Žák, který tímto způsobem absolvuje vzdělávání, nezískal základní vzdělání, ale pouze základy ve vzdělání (Valenta, Michalík, 2018). RVP ZŠS je dále členěn na dva díly. Díl I. je určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, Díl II. je pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Tyto skupiny žáků uvádíme pouze pro komplexnější dokreslení obrazu českého vzdělávacího systému. Nyní se zaměříme na jedince, kteří jsou součástí výzkumného šetření. Těmi jsou žáci intaktní a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávající se na „běžných“ základních školách či školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Tyto dvě skupiny žáků jsme si definovali již ve druhé kapitole, nyní popíšeme možnosti jejich vzdělávání.

Žák intaktní se vzdělává podle § 36 *školského zákona* v základní škole spádové podle školského obvodu, kde má místo trvalého pobytu. Zákonný zástupce však pro své dítě může zvolit jinou školu než školu spádovou. Základní vzdělávání v základní škole trvá devět let. První až pátý ročník je první stupeň a druhý stupeň tvoří šestý až devátý ročník.

Rozdíly mezi jednotlivými školami můžeme vidět ve zřizovateli. Zřizovatelem většiny základních škol je obec nebo svazek obcí. Školy vyšších stupňů poté mohou zřizovat krajské úřady nebo ministerstva. Všechny tyto školy jsou spravované veřejným sektorem, tedy **státní**. Školy mohou zřizovat také církve, ty se nazývají **školy církevní** nebo soukromé osoby, nadace a tyto **školy** jsou poté **nestátní**. Takovou nestátní školou může být škola alternativní či inovativní. Alternativní školy pracují většinou na základě partnerského přístupu k dětem, vzájemného respektu a práce zaměřené na individuální potřeby žáků. Každá škola garantující základní vzdělávání však musí pracovat podle závazného školního vzdělávacího programu, které si tvoří školy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání schváleným ministerstvem školství (Vališová, Kasíková, 2007).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se může vzdělávat různými způsoby a rodič ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními volí pro dítě nejlepší možný způsob

vzdělávání tak, aby docházelo k všestrannému rozvoji žáka, osvojování kompetencí a naplňování cílů výuky. Žáci mohou docházet v rámci individuální či skupinové integrace do „běžných“ škol. Podle § 16 odst. 9 *školského zákona* mohou být pro tyto žáky zřizovány samostatné třídy nebo celé školy.

Základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 jsou transformací bývalých škol zvláštních, poté přejmenovaných na školy praktické. Nyní jde o základní školy, často hovorově nazývané jako „*paragrafové*“. Žáci se zde mohou vzdělávat pouze na doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zákonných zástupců. Tyto školy jsou institucemi edukačního systému zejména pro žáky s lehkým mentálním postižením, ale i žáky s poruchami emocí, řeči, těžkými specifickými vývojovými poruchami učení či chování a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami. Tento typ školy je zaměřen především prakticky, odtud i původní název škola praktická. Žáci se více věnují realizaci praktické výuky, a to ve cvičných kuchyních, dřevodílnách, šicích dílnách, keramických dílnách, na školních pozemcích apod. Jinak se struktura a organizace vzdělávání od „běžných“ základních škol příliš neliší. Školní docházka je tedy také devítiletá a škola se člení na první a druhý stupeň, jako u ostatních základních škol. Žáci jsou vzděláváni podle školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV). U žáků dochází k úpravám očekávaných výstupů v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo plnění minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů, které jsou v RVP ZV uvedeny vždy pod očekávanými výstupy s identifikačním písmenem „p“ na začátku kódu, který obsahově odpovídá očekávanému výstupu. K těmto a mnoha dalším úpravám vzdělávání dochází na základě poskytování podpůrných opatření.

Podpůrnými opatřeními jsou nezbytné a bezplatné úpravy podmínek vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, sociokulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám žáka či studenta. Podpůrná opatření můžeme rozčlenit do pěti stupňů nebo jejich kombinací s přihlédnutím k jejich pedagogické, organizační a finanční náročnosti.

Podpůrná opatření, podle § 16 odst. 9 *školského zákona*, vymezují např.:

- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Úpravu organizace vzdělávání včetně úpravy metod, forem, obsahu a hodnocení vzdělávání. Zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče.

- Využívání kompenzačních pomůcek, speciálně upravených učebnic, výukových materiálů, různých komunikačních systémů a systémů písma (např. Braillovo písmo).
- Úpravu očekávaných výstupů podle Rámcových vzdělávacích programů
- Vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu.
- Činnost asistenta pedagoga atd.

První stupeň podpůrných opatření slouží k dočasnému vyrovnávání drobných obtíží žáka, kdy vykazuje pomalejší pracovní tempo, mírné obtíže při udržení pozornosti, zvládání čtení, psaní a počítání, a to z důvodu nepříznivých vnitřních i vnějších faktorů žáka (např. dlouhodobá nemoc, úraz, změna bydliště, úmrtí, rozvod v rodině apod.). Pro takového žáka škola může vytvořit plán pedagogické podpory (PLPP), kde stanoví nejvhodnější strategie k vyrovnání obtíží žáka včetně zhodnocení podpůrných opatření. Pokud během 3 měsíců nedojde k pozitivním změnám, žákovi a jeho zákonným zástupcům je doporučena návštěva školského poradenského zařízení (ŠPZ).

Podpůrné **opatření druhého stupně** již určuje ŠPZ, především žákům s opožděným vývojem, specifickými vývojovými poruchami učení, chování. Pro žáky z nevhodného sociokulturního prostředí s problémovou přípravou na vyučování. Dále žákovi s mírným řečovým, sluchovým a zrakovým oslabením, poruchou autistického spektra (PAS) aj. Od 2. stupně již může mít žák vytvořen individuální vzdělávací plán a může navštěvovat předmět speciálně pedagogické péče.

Podpůrná opatření třetího stupně jsou často pro žáky s lehkým mentálním postižením a také pro žáky se závažnými specifickými vývojovými poruchami učení, PAS, tělesným a smyslovým postižením, poruchami komunikačních schopností a vadami řeči. Od tohoto stupně lze využívat asistenta pedagoga. U žáků s lehkým mentálním postižením dochází k úpravám učiva podle minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů RVP ZV.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je pro žáky se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, žákům s kombinovaným postižením, závažnými poruchami chování, závažnými poruchami řeči, těžkým smyslovým a tělesným postižením, PAS. Zde se již žák může vzdělávat podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) na základě RVP ZŠS – I. díl.

S pomocí **pátého stupně podpůrných opatření** jsou vzděláváni žáci s nejtěžším stupněm zdravotního postižení, mentálního postižení a s vícečetným postižením. Žáci jsou vzděláváni

podle ŠVP zpracovaného na základě RVP ZŠ – II. díl, a to s využitím asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka ve třídě (Valenta, Michalík, 2018).

Podpůrná opatření lze samozřejmě využívat i u žáků mimořádně nadaných, a to ve stupních jedna až čtyři včetně vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.

V této kapitole jsme vymezili možnosti a specifika vzdělávání žáků intaktních i žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V následující podkapitole se zaměříme na třídu jako celek, její klima a postavení žáka ve třídě.

3.2 Prostředí školy vs. klima třídy

Škola je jedním z edukačních prostředí, kde žáci tráví značnou část svého dne. Není však jediným prostředím, které na žáky působí. Podle Průchy (2002, s.71) existují různá edukační prostředí, která se liší druhem přímých aktérů a také frekvencí a délkou působení na jedince. Vedle rodinného a školního prostředí je to také prostředí neformálních a formálních skupin. Může jím být ale také např. prostředí zdravotnické, sportovní či mediální. Výčet takových prostředí může být velmi široký, pestrý a také individuálně odlišný. Ve všech můžeme nalézt jednotlivé edukační subjekty (edukátory a edukanty), kteří jsou součástí různých edukačních procesů. Procesy mohou být záměrné nebo bezděčné. U některých prostředí, jako škola, je edukační charakter zcela zřejmý, u jiných může být intenzita působení vysoká, i když si to mnohdy neuvědomujeme. Takový vliv mohou mít neformální vrstevnické skupiny, skupiny zájmových útvarů. Žáky se zdravotními problémy mohou časté návštěvy lékařských zařízení také formovat a o vlivu mediálních sdělení na výchovu nelze pochybovat.

Školu bychom mohli popsat jako místo organizovaného vzdělávání. Je to instituce, která je pověřena řízenou edukací, tedy výchovou a vzděláváním jedinců organizovaných do určitých stupňů podle věku a struktury školského systému. Je to také prostředí, kde se setkávají různé generace a utváří se mezi nimi vztahy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297).

Její funkce jsou podle Průchy (2002, s.390) především personalizační (rozvoj samostatného jedince), kvalifikační (znalosti pro budoucí zaměstnání), socializační (způsoby chování, role) a integrační (příprava jedince k jeho občanskému životu).

Záměrně školu popisujeme jako prostředí. Prostor, ať už školní či třídní, chápeme jako širší pojem, na rozdíl od klimatu či atmosféry. Prostor zahrnuje obecně zjiřitelné aspekty patrné již při prvotním kontaktu se školou. Podle Mareše a Ježka (2012) jsou jimi prvky:

- architektonické (řešení prostoru, tvar a velikost tříd, rozmístění školního nábytku)
- hygienické (osvětlení, vytápění, větrání, čistota)
- ergonomické (tvar nábytku, uspořádanost pracovních míst žáků)
- akustické (šum, hluk, odraz zvuku)
- estetické (barevnost stěn, výzdoba třídy, tabule, pomůcky)

Klima třídy je naopak poměrně stabilní a dlouhodobě se vyvíjející faktor tvořený trvalejšími sociálními vztahy účastníků edukace. Třídní klima bychom mohli popsat jako souhrnné vnímání, hodnocení a sebehodnocení prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků edukačního procesu daného prostředí (Čapek, 2010). Klima školní třídy zahrnuje sociálně-psychologické aspekty a je spoluvytvářeno, hodnoceno a vnímáno žáky dané třídy a jejich učiteli (Mareš, Ježek, 2012).

Grecmanová (2008) dodává, že klima třídy nemusí souviset pouze s výukou a nemusí být vázáno pouze na konkrétní edukační prostředí. Vytváří se také o přestávkách, při exkurzích, na výletech a různých společenských akcích třídy. Je tedy určitou proměnnou dlouhodobějšího sociálně-emočního naladění, postojů a vztahů učitele a žáků. Klima třídy je třeba odlišovat od atmosféry ve třídě. Atmosféra nám ukazuje krátkodobé, rychle proměnlivé stavy aktuální interakce mezi účastníky edukačního procesu. Atmosféra je tedy spíše situační a vychází z konkrétní události, která se stala v určitém prostředí a dlouhodobém klimatu. Jde tedy o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrací do původních hodnot. Zmíněné hodnoty jsou velmi těžce měřitelné a popsatelné. Klima je, stejně jako motivace, těžko uchopitelný pojem. Můžeme se pokoušet měřit vztahy různými již vytvořenými výzkumnými nástroji, ale vždy to bude jen pokus o přibližný náhled na problematiku.

Zaměříme-li se na měření klimatu třídy z pohledu jednotlivých žáků, rozvinou se nám další možnosti práce s těmito výsledky a možnost jejich využití v praxi. Budeme vycházet z faktu, že klima třídy je určováno mírou spokojenosti jednotlivých žáků, jejich vzájemným porozuměním, soutěživostí, mírou konfliktů a soudržností třídy (Čapek, 2010, s. 14).

Lašek (2012) ve své publikaci uvádí tři základní prvky, na kterých klima třídy, ale i jiných sociálních skupin stojí. Jsou jimi:

- **Dimenze osobního růstu**, kdy základem jsou vnitřní procesy jedince, jeho růstu, autonomie rozhodování, chování, plnění úkolů, tvorba podmínek k rozhovoru, tolerance k odlišnostem
- **Dimenze vztahů** zaznamenává vazby mezi jednotlivými členy a jejich kvalitu, míru spolupráce, mezilidské vztahy, vzájemnou pomoc, soudržnost skupiny
- **Dimenze stability a změn** systému tvoří mechanismy potřebné k činnosti a řízení skupiny, kontrole procesů a fáze vývoje skupiny

Otázkou zůstává, kdo je tedy tím hlavním činitelem a tvůrcem klimatu ve třídě. Názory se mezi odborníky na toto téma různí. Někteří tvrdí, že klima si vytváří z větší části žáci sami a učitel je ten, který hodnotí, ve které třídě se mu lépe učí, se kterou třídou se mu lépe spolupracuje. Zde ale musíme podotknout, že zejména na prvním stupni se učitelé ve třídách příliš nestřídají a třídní učitel se svou třídou tráví většinu času. Někteří odborníci na druhou stranu tvrdí, že je to především učitel, kdo dokáže svou rolí, autoritou a přístupem třídní klima ovlivňovat (Čapek, 2010).

My se přikloníme k tvrzení, že výše zmíněné dimenze klimatu musí naplňovat všichni edukační činitelé, jak žáci, tak i učitelé. Nelze ve třídě očekávat dobré klima bez přičinění všech aktérů.

Jak jsme již zmínili, k měření klimatu ve třídě lze využít mnoho metod, které nám pomohou zjistit a zhodnotit situaci jednotlivých tříd. My jsme pro popis klimatu v jednotlivých třídách zvolili dotazník MCI (My Class Inventory) publikovaný B. J. Fraserem a D. I. Fisherem v roce 1986 v Austrálii. Pro české prostředí tento nástroj upravil a ověřil v roce 1988 J. Lašek pod názvem Naše třída. Jak uvádí ve své publikaci Průcha (2020), v současné době je k dispozici jen několik oficiálních výzkumů, které se zaměřují na klima tříd. V roce 1991 proběhl rozsáhlejší výzkum s 863 respondenty ve 24 třídách českých základních škol (4.– 6. ročník). Bylo zjištěno, že **spokojenost žáků** byla velmi vysoká, **soudržnost třídy** průměrná, **výskyt třenic** průměrný, **soutěživost** mezi žáky vysoká a **obtížnost učení** byla nižší než průměr. Provedené výzkumy však nebyly pojímány komplexně a hodnotily pouze klima z pohledu žáků, nikoliv učitelů a chybí pro srovnání jejich vyjádření. Dále popisuje subjektivní hodnocení obtížnosti učení, které se liší v rámci různých tříd, škol a není možné tyto hodnoty objektivně porovnat. Navíc většina těchto výzkumů probíhala v 90. letech

a výsledky nemusí být aplikovatelné na současné školství, vzhledem k legislativním změnám, ke kterým došlo a dochází. Zajímavé výsledky však přinesly výzkumy dalších autorů (Kurelová, Hanzelková, 1996) a (Linková, 2001) zabývající se rozdíly ve školách s tradičním způsobem výuky a alternativními postupy. Ty potvrdily výsledky výzkumu Laška a Mareše z roku 1991, nebyly však shledány výrazné rozdíly v klimatu tříd škol tradičních a alternativních. V hodnotách se ale výrazně projevil faktor počtu žáků ve třídě. V menších třídách do 17 ti žáků byla lepší soudržnost a nižší soutěživost. Ta rostla s počtem žáků ve třídě (Průcha, 2020).

Využití nástroje pro tento výzkum bude blíže popsáno v kapitole Výzkumné metody a sběr dat. V této podkapitole jsme se zaměřili na pojmy školního prostředí, klimatu třídy a třídní atmosféru. V následující podkapitole vymežíme učitele jako spolutvůrce klimatu třídy a také se zaměříme na možnosti podpory autonomie u žáků.

3.3 Učitel a podpora autonomie žáků

V historickém kontextu dochází k proměnám nejen samotného učitelského povolání, ale i vzájemných vztahů a interakcí mezi učitelem a jeho žáky. S vývojem kultury a změnami ve vyučování dětí a mládeže se mění i učitel, jeho povinnosti, práva a možnosti. Ať už žáky vzdělával vesnický farář, písař, vysloužilý voják či bohatý rychtář, žena svobodná či vdaná, otázkou zůstává, zda se pro takové povolání člověk musí narodit, nebo se jím stane po osvojení si nutných vědomostí, dovedností v rámci studia či dlouholeté praxe.

Učitel je osoba, která podněcuje a řídí edukační proces. V tradičním pojetí byl učitel považován za předavatele vědomostí a absolutní autoritu. V nynějším pojetí je jeho úkolem spíše spoluvytvářet výchovně-vzdělávací prostředí, ovlivňovat klima třídy, organizovat činnosti žáků, řídit proces edukace, plánovat a vyhodnocovat plnění cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Své žáky by měl učitel ovlivňovat celou svou osobností, svými postoji. K tomu, aby mohl zaujímat určitá stanoviska je potřeba, aby byl všeobecně vzdělaný a měl široký rozhled v oblasti vědy, kultury, společnosti a jednotlivá témata dokázal propojovat s životem. Je nutné, aby učitel stavěl svou pedagogickou činnost na teoretických základech a dokázal je propojit s praxí. Měl by být otevřený různým názorům a informace pouze nepředávat. Měl by žáky učit mít vlastní úsudek, ověřovat informace a myslet. V rámci edukačního procesu

je třeba, aby se učitel orientoval v oblasti psychologie a pedagogiky a respektoval didaktické zásady ale i vývojová specifika žáků v určitém věku (Kantorová, Grecmanová, 2008).

Je to právě učitel, který koordinuje edukační proces ve vzájemné interakci s žáky, jejich rodiči a ostatními pracovníky školy. Jeho cílem by mělo být vytvoření pozitivního a podpůrného klimatu pro všechny zúčastněné. Je tedy třeba dbát na vzájemnou komunikaci, dobré vztahy a navazovat spolupráci. K výuce přistupovat kreativně, volit vhodné metody, nevytvářet v žácích strach, hodnotit objektivně s převahou pozitivního posilování (Čapek, 2010).

Podle Laška jsou žáci ve třídě s takovým přístupem učitele spokojenější, motivovanější k větší aktivitě a prožitku sebevědomí. Jejich absence ve škole je nižší. Takové klima lze označit jako suportivní. V opačném případě jde o klima defenzivní, kdy žáci vlivem nekvalitní výuky či negativního přístupu učitele působí apaticky, úsilí je minimalizováno na pouhou nutnost, dochází k podvádění, strachu, podlézání a vytváření koalic proti učiteli (Lašek, 1994 in Čapek, 2010, s. 14-15).

Mezi aspekty, kterými může učitel nejvíce ovlivnit klima třídy Čapek (2010) zařazuje zejména:

- vyučovací metody, edukační činnosti
- komunikaci ve třídě
- hodnocení činností žáků
- vedení třídy a kázeň
- vztahy mezi žáky a spolupráce
- prostředí třídy

Učitel ve vyučovacím procesu nepůsobí pouze na třídu jako celek. Výrazně formuje také osobnost každého jedince samostatně. Zde se dostáváme k dalšímu faktoru školního prostředí, a to schopnost učitele u žáků ovlivňovat míru autonomie a autoregulace.

Autoregulované učení je takové, kdy si žák určuje sám cíle svého vzdělávání, volí postup, kontroluje proces učení a hodnotí výsledky. Jedinec ví, proč se učí a podstatou je jeho aktivní role a motivovanost v kombinaci s úsilím (Průcha, 2020). Je jisté, že takový stav vědomí nenastává v jednom okamžiku, ale s postupným vývojem psychiky a rozvojem vlastní autonomie. Učitel může výrazně pomoci žákovi při rozvoji autoregulace učení. Důležitou

roli zde samozřejmě opět hrají faktory individuální, rodinné, společenské a jiné. V procesu rozvoje kontinua motivace však každá zkušenost s možností rozhodovat se sám hraje důležitou roli.

Každý jedinec se v daném okamžiku nachází na určitém stupni sebeurčujícího kontinua od amotivace přes vnější motivaci až po počátky vnitřního řízení. Rozvoj autonomie učení může být do značné míry ovlivněna právě učitelem a jeho přístupem. Čapek (2014) uvádí jako příklad právě suportivní přístup. Takový přístup podporuje tvorbu pozitivního klimatu, učitel využívá ve výuce atraktivní metody, participaci žáků, pozitivní hodnocení, ale současně upevňuje pracovní pravidla, která vedou k dobré kázi. Základními prvky **podporující metody** jsou:

- **Svoboda**, se kterou se pojí zodpovědnost a respektování pravidel ve vztahu k práci i ostatním lidem. Svoboda také jako prostor pro hledání správných řešení a postupů na cestě k cíli.
- **Aktivita** jako vlastní motivovanost žáků k různým činnostem
- **Decentralizace** jako pomyslné rozdělení moci mezi učitele a žáky. Učitel se stává podněcovatelem a motivátorem činností.
- **Individualizace** neboli přihlídnutí k jedinečnosti každého žáka a jeho potřebám.
- **Pozitivní přístup** jako podporující prostředí s kladnými pobídkami, tolerancí, empatií, komunikací, přiměřenou mírou soutěživosti, pochvalou a pojetím chyb jako užitečné součásti vzdělávání.
- **Vzájemná kooperace** žáků, tolerance odlišností, schopnost argumentace, učení se od druhých.
- **Užitečnost pro život** a využitelnost získaných poznatků, chápání smyslu učení, orientace ve světě.

Ke zjištění míry podpory autonomie u žáků přístupem učitele v empirické části využijeme modifikovaného výzkumného nástroje s názvem The Learning Climate Questionnaire. Tento výzkumný dotazník byl sestaven na podkladu auto-determinačních teorií (Self-Determination Theory) a využit v mnoha výzkumech s různou jazykovou modifikací. Ve většině výzkumů se jednalo o šetření se studenty středních a vysokých škol. Podstatou je aplikovat výzkum vždy na konkrétní třídu s konkrétním učitelem s cílem zjišťovat míru podpory autonomie u žáků. Poprvé byl výzkumný nástroj použit ve výzkumu na téma

Medical Student Motivation for Internal Medicine v roce 1994. Ten se zabýval výzkumem míry autonomie studentů při výběru určitého odvětví studia medicíny (Williams, Wiener et al., 1994).

Do značné míry je tedy výběr a modifikace zmíněného nástroje pro žáky mladšího školního věku velmi neobvyklá a ojedinělá. Více budeme tento nástroj specifikovat v kapitole Výzkumné metody a sběr dat.

V poslední kapitole zaměřené na teoretická východiska jsme se zabývali kontextem školního prostředí. Popsali jsme vzdělávací instituce včetně jejich specifik. Dále jsme se zaměřili na třídu, její prostředí, klima i atmosféru. Zabývali jsme se také jednotlivými činiteli edukačního procesu, tedy žáky a učitelem. Následující empirická část práce bude zaměřená na celkové pojetí výzkumu, jeho cíle, popis výzkumného vzorku, metod sběru dat, zpracování výsledků a vyhodnocení celého šetření včetně závěrečné diskuze.

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V teoretické části práce jsme v rámci konceptuálního rámce nastínili teoretická východiska z oblasti motivace k učení z pohledu auto-determinačních teorií. Popsali jsme specifika motivace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontrastu s žáky intaktními. To vše jsme dali do souvislosti s faktory školního prostředí. Na základě tohoto podkladu si následně, v rámci empirické části, stanovíme nejen celkový design výzkumu, jeho cíle, výzkumný problém, otázky, metody sběru dat a vyhodnocení, ale také prvotní myšlenky a vůbec smysl daného zkoumání.

S různou mírou motivace žáků se v oblasti výchovy a vzdělávání v praxi setkáváme neustále. Často hovoříme o rozvoji aspirace žáků, osobním růstu, volbě dalšího vzdělávání a budoucího pracovního zařazení. Hojně se tyto snahy či výzkumy zaměřují na žáky intaktní, jejichž snaha vzdělávat se i schopnost zhodnotit vlastní možnosti se velmi odlišuje od téže domény u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývat se otázkou motivace k učení u všech žáků je velmi důležité. A to zejména kvůli jejich následnému zapojení do pracovního procesu a uplatnění ve společnosti.

Tento výzkum se zaměřil na problematiku motivace z pohledu auto-determinačních teorií, kterou jsme blíže popsali v první kapitole. Teorie sebeurčení představuje široký rámec pro studium lidské motivace a osobnosti a v rámci této teorie jsou vytvářeny výzkumné nástroje pro zjišťování typu motivace v různých doménách a subdoménách prožívání i chování člověka. A to nejen ve standartních verzích výzkumných nástrojů, ale některé také jako verze modifikované pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V této práci jsme takových poznatků i zahraničních nástrojů částečně využili, avšak nelze je jen slepě přejímat a bez rozmyslu aplikovat. Je třeba zohlednit mnoho faktorů, které mohou mít na takový výzkum vliv. Samozřejmostí je pochopení historických i kulturních odlišností, diagnostických kritérií vyšetřování žáků, struktury školského systému dané země, individuálních zvláštností žáků a v neposlední řadě také podmínek vzdělávání.

V následující podkapitole se zaměříme na celkový design výzkumu a budeme se blíže zabývat stanovením výzkumného problému, výzkumných cílů a otázek.

4.1 Výzkumný problém, cíle a otázky

Z původního výzkumu, *Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicap* (Deci et al., 1992), vzešel předpoklad, že motivace k učení a sebehodnocení žáků a studentů s LD (learning disabilities) a EH (emotional handicap) je závislá na mnoha rodinných, osobních a institucionálních faktorech.

Výše zmíněný výzkum si kladl otázku, zda sebevímání a autonomie žáků s poruchami učení a emocí v sociálním kontextu podporuje motivaci k učení a seberozvoj, ve srovnání s žáky a studenty intaktními. Předpokladem bylo, že sebehodnocení a motivace studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je závislá na skupině žáků, se kterou se srovnávají a hodnotí. Pokud se hodnotili vůči intaktním žákům, jejich motivace, sebedůvěra a autoregulace byla nižší, než když se hodnotili vůči sobě navzájem. Dalšími faktory byl také přístup rodičů a učitelů ke školní práci žáků a zájem o jejich úspěchy, pokroky a vytváření podnětného prostředí. Pro výzkum bylo také důležité žákovo sebevímání a sebehodnocení.

Výzkum byl veden několika výzkumníky s převahou kvantitativního šetření o výzkumném souboru 457 žáků a studentů ve věku 8-21 let. Využita byla 17ti položková adaptace škály Likertova typu zjišťující hodnocení druhu seberegulace u žáků v doméně vzdělávání (Deci et al., 1992).

Tato studie v kontextu s historickými prameny poskytla konkrétní důkazy o vlivu odlišnosti vzdělávacího proudu, složení třídy, klimatu třídy, práce učitele i rodinného prostředí. Základní myšlenkou zůstává, že spíše než příkazy a vnější kontrola má na motivaci a úspěchy žáků větší vliv podpora autonomie a rozšiřování kompetencí na úrovni vlastního osobního růstu. Totéž platí jak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i žáků intaktních.

Na základě tohoto předpokladu, v souvislosti s pokrokem výzkumu vzdělávání žáků se SVP a novými přístupy ve vzdělávání, byl veden i celý tento výzkum. Smyslem bylo inspirovat se původním šetřením a modifikovat ho tak, aby bylo využitelné v současné době a v podmínkách českého vzdělávacího systému. V tomto případě však z pohledu kombinace kvalitativního a kvantitativního šetření, s možností využít komplexně získané poznatky v praxi.

Z výše uvedeného jsme mohli jednoznačně stanovit výzkumný problém. **Jaká je motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních z pohledu auto-determinačních teorií a je možné dosažený typ motivace žáka dávat do souvislosti s faktory školního prostředí?**

Z daného výzkumného problému vyplynul také výzkumný cíl, zjištění, kterého jsme se snažili dosáhnout s pomocí výzkumných otázek.

Cílem výzkumu bylo nahlížet na motivaci k učení a vzdělávání žáků v konkrétním školním prostředí se snahou zjistit převládající typ autoregulace učení u jednotlivých účastníků výzkumu. Současně bylo cílem popsat zkoumaný jev v souvislosti s typem školy, se zaměřením na míru podpory autonomie žáků ze strany třídního učitele, dále subjektivního pohledu žáka na klima třídy a vzájemné vztahy ve třídě. Celý výzkum jsme zasadili do rámce popisu vzdělávacího systému v konkrétní škole, jejího zaměření, školního vzdělávacího programu, typem hodnocení žáků apod.

Dílním cílem bylo na podkladu auto-determinačních teorií popsat a porovnat motivaci k učení:

- u žáků intaktních v základní škole či alternativní základní škole
- u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují základní školu se třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 „školského zákona“ nebo docházejí v rámci integrace do „běžné“ základní školy

Z výše uvedeného vyplývá, že výzkumný cíl byl stanoven zejména v rovině praktické a personální, avšak měl by reflektovat a dokreslovat také odborné poznání z oblasti teorie motivace a autoregulace chování žáků (Maxwell, 2005 in Švaříček et al.,2014).

V rámci výzkumného cíle jsme stanovili následující **dílní výzkumné otázky:**

Výzkumná otázka č. 1

Jaký je převažující typ autoregulace učení u žáků účastnících se výzkumu?

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků v souvislosti s typem navštěvované školy?

Výzkumná otázka č. 3

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků vzhledem k třídnímu klimatu a vztahům mezi žáky v jednotlivých třídách?

Výzkumná otázka č. 4

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků v souvislosti s mírou podpory autonomie ze strany třídního učitele?

Výzkumná otázka č. 5

Jak lze prakticky využít poznatky z oblasti autoregulace učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Popsali jsme si tedy výzkumný problém, z něj vyplývající cíl a výzkumné otázky, na které jsme v rámci výzkumu hledali odpovědi. V následující podkapitole se zaměříme na výběr výzkumného souboru, popis jednotlivých zkoumaných skupin a vybraných účastníků výzkumu. Zkoumanými skupinami byly školní třídy a přímými účastníky výzkumu vybraní žáci daných tříd. Stanovený výzkumný soubor byl zasazen do konkrétního prostředí školy a dáván do souvislosti s jejími specifiky, možnostmi a hodnotami.

4.2 Výzkumný soubor

K naplnění výzkumných cílů bylo třeba pečlivě zvolit výzkumný vzorek. Vzhledem k povaze šetření byl výzkumný vzorek vytvořen záměrně tak, aby zastupoval různé typické kategorie podstatné pro výzkumný problém. Vzorek jsme tedy konstruovali graduálně, aby bylo možné dané jevy popisovat a postupně vytvářet odpovědi na dané výzkumné otázky. Primární určení vzorku vycházelo z úvodní vzorkové determinace, tedy předpokladu zastoupení různých skupin žáků podle škol reflektujících různé systémy vzdělávání v České republice. Cílem bylo vzorkováním zachytit typické představitele v souvislosti s danou problematikou (Švaříček et al., 2014). Výběr vzorku může být samozřejmě ovlivněn také mírou ochoty jednotlivých škol a účastníků podílet se na výzkumu. Vzhledem k faktu, že výběr vzorku je pro daný výzkum klíčový, je tento faktor zaveden také do limitů výzkumu.

Pro výzkum motivace k učení u žáků v mladší školním věku byly vybrány dostupné školy zastupující různý počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a odlišným přístupem k nim samotným. Pro dokreslení a srovnání výsledků byla vybrána také „běžná“ základní škola se zastoupením vzorku intaktních žáků a škola alternativní, která se výrazně liší strategií vzdělávání a celkovým edukačním konceptem. Zde předpokládáme zjištění

zajímavých poznatků přínosných pro srovnání typů dosažené motivace žáků navštěvujících různé typy škol.

Typ vzdělávací instituce a počet zkoumaných žáků je zřehledněn v následující tabulce.

Typ školy	Počet účastníků výzkumu	Počet žáků ve škole
Základní škola se třídami zřízenými podle § 16 odst.9 školského zákona	3 žáci s podpůrnými opatřeními (PO3 a PO4, 4. a 5. ročník)	55
Základní škola	2 žáci intaktní, 1 žák s PO2 (5. ročník)	368
Inovativní základní škola	Třída žáků intaktních, 3 vybraní žáci (4. ročník)	45

Tabulka 1 Typ školy a zvolený výzkumný vzorek

Výše popsáný výzkumný vzorek účastníků zahrnuje žáky 4. nebo 5. ročníku odlišného typu vzdělávání zcela záměrně. Žáci na základních školách s třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona mohou mít vyšší věk než intaktní žáci základních škol v téže ročníku. To je způsobeno především odklady povinné školní docházky a možnými přestupy mezi různými typy vzdělávání v průběhu školní docházky. Taktéž zde hrají roli vývojová specifika dítěte a postupný rozvoj socializace. Odlišnosti ve vzdělávání na různých typech škol jsou popsány ve třetí kapitole, jako jeden z faktorů kontextu školního prostředí.

Abychom dodrželi etické zásady výzkumu a jeho zpracování, vystupují školy, učitelé i žáci zcela anonymně. Pro pochopení vztahů budou konkrétní subjekty vždy popsány písmenem a číslem. Tyto subjekty budeme dále popisovat pomocí kategorií sledovaných znaků, které jsme pro ně stanovili. Zmiňovaným subjektem je myšlen žák, škola, učitel. I tak bylo nutné, aby účastníci výzkumu s tímto záměrem souhlasili, a to v podobě podepsaného informovaného souhlasu a jednoznačného potvrzení své vůle na začátku rozhovoru.

Na základě prostudovaných dokumentů škol se zaměříme na tyto hodnotící kategorie:

- Typ školy (základní škola, základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst.9 školského zákona, inovativní škola)
- Specifika a zaměření školy
- Lokalita umístění školy (podle počtu obyvatel obce, města)
- Velikost školy (podle počtu žáků)
- Hodnocení žáků (klasifikační stupeň, slovní hodnocení apod.)

Níže uvedené informace jsou získány na základě prostudování dokumentů školy a na základě rozhovoru s vedením školy či učitelem.

Škola A – Základní škola

- Typ školy

Základní škola, ve výzkumu označená jako *Škola A*, je plně organizovaná škola s devíti ročníky členěná na 1. a 2. stupeň. Jde o školu spádovou pro žáky z okolních obcí a nachází se v malém městě. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami škola poskytuje podpůrná opatření dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, na doporučení ŠPZ.

- Specifika a zaměření školy

Jde o tradiční základní školu, která je zaměřená všeobecně na rozvoj kompetencí žáků. Nevykazuje žádná větší specifika v organizaci. Škola je otevřená rodičům a veřejnosti.

- Lokalita umístění školy

Umístěním se škola nachází v malém městě obklopeném přírodou, s počtem obyvatel do 4000. V blízkosti školy se nachází školní dvůr i hřiště. Žáci mohou hodiny tělesné výchovy i volný čas ve školní družině trávit venku.

- Velikost školy

Z kapacitního hlediska je ve škole možné vzdělávat 430 žáků. Současný počet žáků je nyní 368. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se ve škole vzdělává celkem 44, z toho podpůrná opatření 1. stupně mají 2 žáci, podpůrná opatření 2. stupně má 41 žáků a podpůrná opatření 3. stupně má 1 žák. Ve škole je zaměstnán jeden asistent pedagoga. Svou činnost zde vykonává také školní psycholog.

- Hodnocení žáků

Chování i vzdělávání žáků je hodnoceno klasifikačním stupněm. Žáci prvního i druhého stupně jsou hodnoceni známkami nejen podle výsledku práce, ale také podle jejich přístupu k povinnostem, jejich motivace. Hodnocení tak neprobíhá na základě průměru jednotlivých známek, ale celého průběhu edukačního procesu. U žáků se specifickými poruchami učení lze na základě žádosti zákonných zástupců a doporučení PPP nebo SPC hodnocení klasifikačním stupněm kombinovat s hodnocením slovním.

Poznámka k výzkumnému souboru školy A

V této základní škole výzkum probíhal v 5. ročníku. Původním záměrem bylo provést šetření v jedné třídě (třída A) a se třemi vybranými respondenty poté vést rozhovory. Vzhledem k limitům výzkumu ochoty subjektů se do výzkumu zapojit, však byl rozhovor uskutečněn pouze se dvěma žáky. Nicméně zjištění, která vyplynula z měření klimatu třídy byla natolik vypovídající, že paní učitelka z druhé třídy stejného ročníku (třída B) projevila zájem o takové šetření také v její třídě. Vzhledem k cílům výzkumu se srovnání výsledků dvou tříd v téže škole jeví jako velmi přínosné. Proto bylo šetření provedeno v obou třídách a zde se podařilo získat jeden rozhovor s žákem s podpůrnými opatřeními 2. stupně.

Tyto třídy jsou poměrně propojené a paní učitelky velmi úzce spolupracují vzhledem k faktu, že starší paní učitelka celou svou dosavadní praxi učila převážně v 1. – 3. ročníku. V letošním školním roce, jejím současně posledním školním roce vzhledem k odchodu do penze, se stala třídní učitelkou 5. ročníku. Dochází tedy ke spolupráci kolegyň v oblasti výběru výukových materiálů, učiva, postupů, ale také lidské podpory a pomoci při řešení třídních záležitostí.

Jméno:	Žák A1-David
	Chlapec
Věk:	11 let
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. ročník
Učitel:	Žena, rok před odchodem do penze, více než 30 let praxe, elementaristka
PO:	Zatím bez PO (dle vyšetření klin. psychologa vysoce funkční PAS, zjištěno po ukončení šetření, nyní objednan do SPC)
Informace o žákovi:	Velmi cílevědomý žák, ambiciózní, přeje si dostat se na víceleté gymnázium. Rád se učí. Ve škole do vrstevnické skupiny sociálně příliš nezapadá, až v 5. třídě si našel prvního kamaráda. U paní učitelky je oblíbený, je pro ni oporou. Jemu chybí bývalá paní učitelka, kterou měl 4 roky. Účastní se recitačních soutěží, olympiád. Chtěl by být programátorem.

Tabulka 2 Žák A1 (třída A)

Jméno:	Žákyně A2-Lucie
	Dívka
Věk:	11 let
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. ročník
Učitel:	Žena, rok před odchodem do penze, více než 30 let praxe, elementaristka
PO:	BEZ
Informace o žákovi:	Dívka jemná a tichá. Má ve třídě tři kamarády, kdyby si ale mohla vybrat, raději by chodila do jiné třídy. Má ráda výtvarnou výchovu, ráda maluje, tvoří. Má ráda zvířata, pečuje o ně. Chybí jí paní učitelka, kterou měla 4 roky. Chtěla by pracovat se zvířaty.

Tabulka 3 Žákyně A2 (třída A)

Jméno:	Žák A3-Jakub
	Chlapec
Věk:	12
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. třída
Učitel:	Žena – střední věk, 23 let praxe
PO:	2. stupně – specifické vývojové poruchy učení
Informace o žákovi:	Tichý, klidný chlapec, do školy chodí rád jen někdy. Většinou v pátek, kdy je tělesná výchova a geometrie. Geometrie ho baví, někdy je zajímavá i vlastivěda. Baví ho šerm, rád pracuje manuálně, pomáhá tátovi. Chtěl by být policistou nebo pracovat v oblasti vzduchotechniky, jako táta. Ve třídě příliš kamarádů nemá.

Tabulka 4 Žák A3 (třída B)

Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona

- Typ školy

Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 Školského zákona je ve výzkumu označena jako *Škola B*. Jde o školu, kde se na 1. a 2. stupni vzdělávají žáci s lehkým až středně těžkým mentálním postižením, autismem i vícečetným postižením. Žáci se vzdělávají v ročníkově smíšených třídách při zachování menšího počtu žáků. Žáci s lehkým mentálním postižením či jinými speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají podle RVP ZV s úpravou minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů. Tito žáci mají podpůrná opatření převážně 3. stupně, nejvýše 4. stupně. Žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením se vzdělávají podle RVP ZŠS dílu I nebo dílu II ve speciálních třídách. V rámci výzkumu jsme se zaměřili na žáky s lehkým mentálním postižením a jinými speciálními vzdělávacími potřebami.

- Specifika a zaměření školy

Instituce se specializuje na výchovu a vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření od 3. stupně. Jsou to žáci, kteří nastoupili přímo do prvního ročníku nebo přicházejí ze základních škol v průběhu školní docházky. Důraz je kladen na osvojení klíčových kompetencí, základních dovedností a vědomostí. U žáků jsou rozvíjeny zejména praktické dovednosti, tvořivost, soběstačnost a vztah k práci s výhledem na

plnohodnotné zapojení se do chodu společnosti. Škola klade důraz také na rozvoj sociálních vztahů a vzájemného respektu, nácvik sociálních dovedností a běžných sebeobslužných činností, tolik potřebných pro samostatnost a soběstačnost v životě.

- Lokalita umístění školy

Škola se nachází v krajském městě, s počtem obyvatel přibližně 75 000 a je v dobré dostupnosti centra městskou hromadnou dopravou. I přesto, že sídlí škola ve velkém městě, nachází se v klidné okrajové čtvrti s přírodou na dosah ruky a bohatým výhledem na město. V její bezprostřední blízkosti je situován les, louky a pole. Zde mohou žáci trávit hodiny prvouky a přírodovědy a názorně se seznamovat s učivem těchto i dalších naukových předmětů. Škola má také k dispozici školní zahradu.

- Velikost školy

Do školy dochází v současné době 56 žáků. Po dlouhodobém úbytku žáků a jejich přesunu do *běžných* základních škol se nyní jejich počet ve škole zvyšuje. Na tomto typu škol dochází v dlouhodobém hledisku k velké fluktuaci žáků vlivem společenských změn, inkluze a dalších faktorů.

- Hodnocení žáků

Ve škole došlo během tří let ke změně hodnocení žáků. Původní hodnocení klasifikačním stupněm bylo ponecháno pouze na druhém stupni, kdežto na prvním stupni se zavedlo výhradně slovní hodnocení pro všechny žáky. Zajímavostí je, že škola má v rámci minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů jednotlivé snížené výstupy ještě rozděleny do hladin úrovně poznání a to tak, aby bylo možné monitorovat podrobněji posuny žáků v rámci jednotlivých hladin výstupů. Současně aby každý žák výstup ve své hladině svými možnostmi mohl splnit. Hladiny poznání odpovídají Bloomově taxonomii kognitivních cílů a jsou zde využity tři:

1. Znalost a zapamatování
2. Porozumění
3. Aplikace

K těmto úpravám bylo přistoupeno kvůli možnostem větší variability individuálního přístupu k žákům, monitorování jejich posunu v rámci hladin poznání a také z důvodu slovního hodnocení a konkrétní zpětné vazbě pro rodiče.

Jméno:	Žákyně B1-Simona
	Dívka
Věk:	11let
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 5. ročník
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)
PO:	3.stupně bez IVP (LMP)
Informace o žákovi:	Dívka je velmi komunikativní, snaživá. V 1. ročníku přestoupila z běžné základní školy do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Dle vyšetření SPC její výkon odpovídá pásmu lehkého mentálního postižení, taktéž zde hraje roli nepodnětné rodinné prostředí, nezájem ze strany matky. U dívky se dle vyšetření projevují obtíže v pravolevé orientaci, dále potíže se čtením, zejména v oblasti sluchové analýzy a syntézy. Potíže činí také čtení s porozuměním. Jinak je dle paní učitelky snaživá, pracovitá, pozitivně naladěná. Má ráda zvířata.

Tabulka 5 Žákyně B1

Jméno:	Žákyně B2-Sofie
	Dívka
Věk:	11 let
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 4. ročník
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)
PO:	3.stupně bez IVP (LMP, řeč, epilepsie)
Informace o žákovi:	Žákyně přestoupila z běžné základní školy do základní školy se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona a nastoupila tak do třetího ročníku v nové škole. Přestup doporučilo SPC kvůli pomalému pracovnímu tempu, motorickému neklidu, zvýšené únavě a zhoršení vady řeči – koktavost. Dle vyšetření SPC rozumové předpoklady kolísají při horní hranici lehkého mentálního postižení, současně je silně narušena řeč koktavostí. Nyní ve škole pracuje téměř bez obtíží, velmi snaživá a pracovitá dívka.

Tabulka 6 Žákyně B2

Jméno:	Žák B3-Jiří
	Chlapec
Věk:	12 let
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 4. ročník
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)
PO:	4.stupně bez IVP (LMP, PAS, řeč, porucha chování a emocí)
Informace o žákovi:	Do školy dochází od prvního ročníku. Špatně snáší změny, při citlivém vedení pedagoga pracuje výborně, je snaživý. Jeho pracovní tempo je pomalejší, na vše potřebuje více času. Jakmile má pocit, že něco nestíhá, chce něco říct a ostatní ho neposlouchají, dochází k afektu, křičí, pobíhá po třídě. Není agresivní, je třeba ho zklidnit. Velmi nerad soutěží a prohrává, je vhodné pro něj mít nachystanou alternativní funkci, zapisovač, měřič času apod. Pokud má pro práci optimální podmínky, velmi se mu daří, zejména v matematice a anglickém jazyce.

Tabulka 7 Žák B3

Jméno:	Žák B4-Tereza
	Dívka
Věk:	12 let
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 4. ročník
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)
PO:	3.stupně bez IVP (LMP, poruchy chování a emocí, výukové obtíže, psychosomatické obtíže, úzkostné až depresivní stavy)
Informace o žákovi:	Velmi snaživá, pilná žákyně. Přestoupila z běžné základní školy, kde opakovala 4. ročník do základní školy se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona a nastoupila do čtvrtého ročníku. Přestup doporučilo SPC kvůli pomalému pracovnímu tempu, neodpovídajícím znalostem daného ročníku RVP ZV, zapomínání mechanicky naučeného, neschopnost řešit slovní úlohy v matematice, nejistotě a z ní plynoucích obtížích. Nyní ve škole pracuje bez obtíží.

Tabulka 8 Žákyně B4

Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola

- Typ školy

Jako *Školu C* jsme pro tento výzkum vybrali velmi malou, postupně se rozvíjející inovativní školu. Svou činnost zahájila ve školním roce 2019/2020 s malou skupinou žáků prvního ročníku. V témže roce škola získala akreditaci MŠMT a postupným rozvojem narůstal počet žáků, každý školní rok o další navazující ročník s kapacitou třídy 12 žáků. Žáci jsou přijímáni na základě osobní přítomnosti u zápisu. S dětmi i rodiči je realizován pohovor a aktivity, které jsou následně vyhodnoceny. Současně je také důležitým kritériem pro přijetí sounáležitost rodičů i žáků s hodnotami školy, cíli vzdělávání a myšlenkami uvedenými ve školním vzdělávacím programu. Rodiče platí za edukaci svých dětí měsíční školné.

- Specifika a zaměření školy

Edukační proces školy je postaven na vzájemném sdílení hodnot mezi učiteli, žáky i rodiči. Ke vzdělávání je přistupováno v celostním pojetí, s respektujícím a individuálním přístupem. Tímto se snaží škola propojit akademickou a praktickou stránku vzdělávání. K učení přistupuje kreativně a otevřeně. Do výuky pedagogové začleňují nejnovější poznatky, nové metody a způsoby výuky. Výuka je postavena na principu integrované tematické výuky, projektového vyučování a sociálně emočního učení. Tyto inovativní vzdělávací koncepce reagují na složení třídy, kombinaci dětí intaktních i dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Vzdělávání je propojováno s reálným světem, s přírodním děním, sociálními a kulturními situacemi, prostředím firem a institucí. To vše jak v regionálním, tak i v národním či mezinárodním měřítku.

- Lokalita umístění školy

Škola se nachází v krajském městě, s počtem obyvatel přibližně 75 000. I přesto, že sídlí ve velkém městě, leží v klidné čtvrti s dobrou dopravní dostupností a dojezdem do centra města městskou hromadnou dopravou. Škola je obklopena přírodními ekosystémy, loukami, poli, lesy, což je hojně využíváno při rozvoji dětí a jejich vzdělávání.

- Velikost školy

V současné době do školy dochází 45 žáků. Jsou rozděleni do 1. – 4. ročníku a každý ročník má samostatnou třídu o počtu maximálně 12 žáků. Škola má také otevřenou jednu přípravnou třídu předškoláků, kteří poté mohou automaticky přejít do 1. ročníku školy. Do školy nyní dochází 2 žáci s podpůrnými opatřeními. Jeden žák s tělesným

postižením má podpůrné opatření 3. stupně a k dispozici asistentku pedagoga, druhý žák má podpůrné opatření 2. stupně. Tito žáci jsou v nižších ročnících.

- Hodnocení žáků

Hodnocení žáků ve všech předmětech i chování je realizováno formou slovního hodnocení a zahrnuje posuzování dosažených výsledků, ale také konkrétní posun žáka, hodnocení jeho snahy, aktivity a individuálních pokroků. Takové hodnocení je komplexní, s obsahem všech rovin a oblastí rozvoje žáka. Přímou odpovídá předem vytyčeným cílům kognitivním, afektivním i psychomotorickým. S důrazem na individuální pokrok žáka a jeho touhu k jeho dalšímu osobnímu rozvoji. Hodnocení popisuje konkrétní pokrok žáka a systém klasifikace je převoditelný ze slovního hodnocení na hodnocení klasifikačním stupněm pro případ přestupu na jinou školu.

Poznámka k výzkumnému souboru školy C

V této škole jsme byli nuceni jemně upravit jednu z výzkumných metod sběru dat, a to vzhledem k povaze vzdělávací instituce, sledovaným projevům žáků a jejich touze demokraticky vyjádřit svůj názor. Tuto obměnu výzkumného nástroje, blíže popíšeme v následující podkapitole s názvem Výzkumné metody a postup sběru dat. Vzhledem k popisu výzkumného souboru však došlo také ke změně. Rozhovoru z oblasti motivace k učení se chtělo účastnit 8 žáků z 9. Žáci trvali na vyjádření svého názoru, avšak časové a situační podmínky vyhrazené školou na rozhovor s 8 žáky nestačily. Proto jsme se rozhodli využít nástroje hromadného rozhovoru ohniskové skupiny. Tímto způsobem jsme získali data z oblasti motivace k učení od většího počtu žáků, pro dokreslení obrazu třídy. Podrobněji jsme se ale zaměřili na vybrané žáky, jejichž specifikaci následně uvedeme v tabulkách. Výše zmíněnou situaci uvedeme v limitech výzkumu, jako nečekanou překážku, kterou výzkumník kvalitativního výzkumu nemusí předpokládat, ale musí se s ní vypořádat. Ve své podstatě však tento poznatek může být pro výzkum velmi přínosný a může pomoci dokreslit celkový kontext školního prostředí dané školy.

Jméno:	Žákyně C1-Johana
	Dívka
Věk:	10 let
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let
PO:	BEZ
Informace o žákovi:	Do této školy dochází od druhého ročníku. První ročník absolvovala v jiné škole a navštěvovala třídu pro nadané děti. V současné škole se jí líbí víc. Podle paní učitelky je soutěživá a svéhlavá. Nelze ji nutit k něčemu, co sama nechce. Je velmi citlivá na změny, empatická a má uměleckou duši.

Tabulka 9 Žákyně C1

Jméno:	Žákyně C2-Lucie
	Dívka
Věk:	9 let
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let
PO:	BEZ
Informace o žákovi:	Do této školy dochází od prvního ročníku. Jde o premiantku, velmi pečlivou, cílevědomou, snaživou. Je perfekcionistka. Rodiče jsou velmi ambiciózní. Chtěla by jít na gymnázium. Dle paní učitelky si to spíše přejí její rodiče. Na otázku, zda by raději chodila do jiné školy odpověděla: „ <i>Ne, protože tady už jsem zvyklá (gymnázium – možná)</i> “

Tabulka 10 Žákyně C2

Jméno:	Žák C3-Patrik
	Chlapec
Věk:	10 let
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let
PO:	BEZ
Informace o žákovi:	Do této školy chodí od první třídy. Jde o velmi citlivého a emocionálně laděného chlapce. K demotivaci stačí velmi málo. Jeho silnou stránkou je paměť na data, kódy, vlajky. Obtížnější je porozumění situacím a textu.

Tabulka 11 Žák C3

Jméno:	Žák C4-Václav
	Chlapec
Věk:	10 let
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let
PO:	BEZ
Informace o žákovi:	Do této školy chodí od třetího ročníku. Líbí se mu zde, má kamarády, ale více kamarádů měl v předchozí škole. Velmi charismatický, komunikativní chlapec. Působí starším a vyspělejším dojmem. Podle paní učitelky dokáže odhadnout člověka a zjistit jeho citlivé místo, je empatický. Umí se omluvit a pojmenovat chybu. Má své plány, projekty. Je to vášnivý čtenář, baví ho historie, kreslí půdorysy.

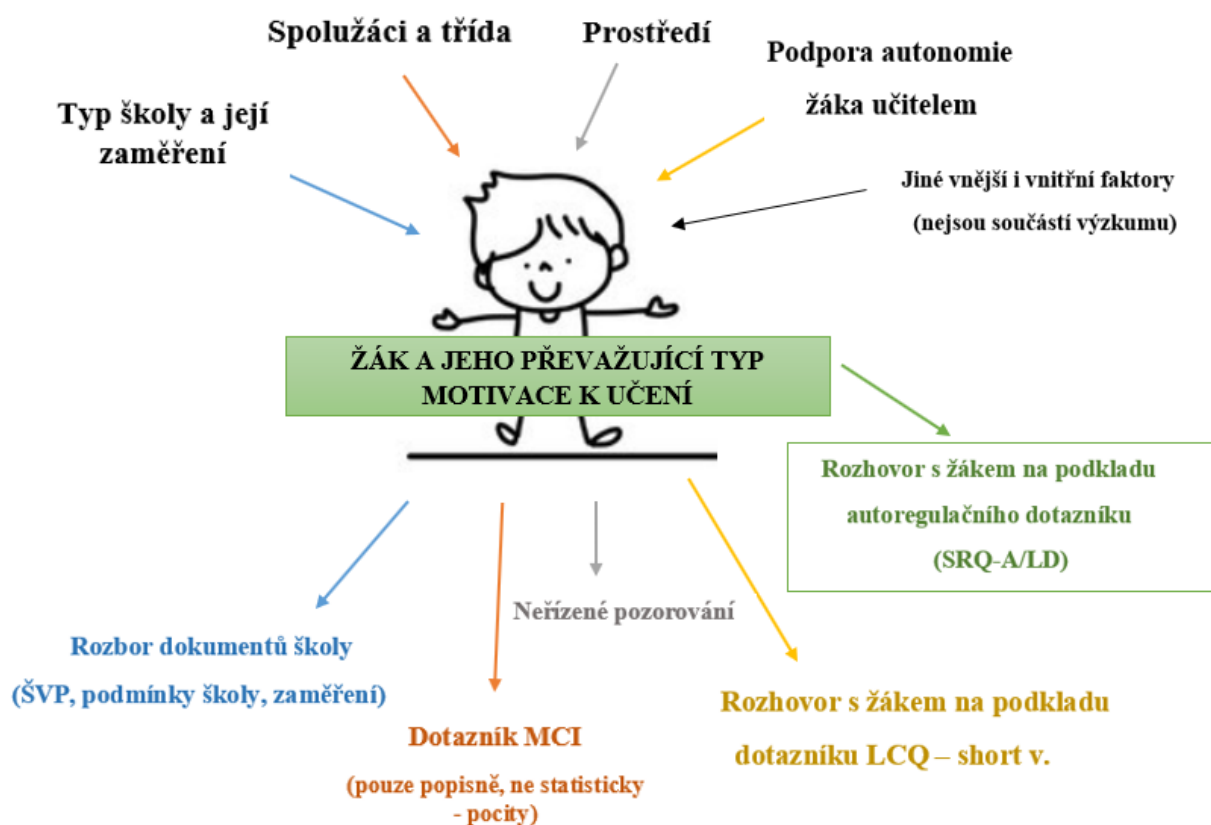
Tabulka 12 Žák C4

Abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky a naplnit cíl výzkumu, bylo třeba zvolit různé metody, které by umožnily na problematiku motivace k učení nahlédnout z více stran, a to v souvislosti se školním prostředím. V následující podkapitole se zaměříme na výzkumné metody a jednotlivé kroky sběru dat.

4.3 Výzkumné metody a postup sběru dat

Na doménu motivace žáka má vliv velké množství vnitřních i vnějších faktorů. Tento výzkum se zaměřuje na oblast edukace a spolupůsobení faktorů vzdělávacích institucí na autoregulaci žákova učení. Jak lze vidět na schématu (Obrázek 6), kde faktor prostředí působí na žáka a stejnou barvou šipky je uveden také způsob šetření daného faktoru v souvislosti se žákem a jeho převažujícím typem motivace k učení.

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé domény školního prostředí a zvolené způsoby jejich šetření.



Obrázek 6 Schéma metod sběru dat

Žák a jeho převažující typ motivace k učení

Objasnění hlavního výzkumného cíle vycházelo z osobnosti konkrétního žáka a jeho motivů ke školní práci, plnění úkolů a snaze vyniknout. Nejzásadnější pro výzkum bylo zjistit, jaký typ autoregulace učení u vybraných žáků převládá a tento typ zasadit do kontinua motivace pro rozvoj sebeurčení.

Jedním z použitých nástrojů výzkumu motivace k učení u žáků se SVP byl právě jeden z původních dotazníku (Deci, Hodges et al., 1992), který jsme modifikovali a upravili tak, aby byl vhodný jako podklad pro strukturovaný rozhovor se žáky.

Tento dotazník hodnotí individuální rozdíly v typu motivace či regulace učení v originální verzi SRQ – A (Academic Self-Regulation Questionnaire). Respondenta se ptá, proč se chová určitým způsobem a nabízí mu několik možných důvodů, které reprezentují různé typy motivace či regulace chování. Dotazník byl vyvinut pro žáky mladšího školního věku a řadou let prošel mnoha úpravami. My jsme využili modifikaci tohoto dotazníku, která je určena pro žáky s „těžkostmi v učení“. Jde o verzi kratší, s méně otázkami a se zjednodušenou stupnicí míry souhlasu či nesouhlasu. Dotazník však není zjednodušen v jazykovém zpracování otázek, a to z toho důvodu, že by již nemohl kvalitně reflektovat drobné rozdíly v typech motivace. Proto jsme zmíněný dotazník upravili jako podklad pro rozhovor se zachováním všech náležitostí a položek pro možnost přesného vyhodnocení. S pomocí tohoto výzkumného nástroje jsme vybraným účastníkům výzkumu předkládali otázky jednotlivě, vždy stejným způsobem. Výzkumník přečetl otázku a žák ukázal na stupnici, kterou měl položenou před sebou míru souhlasu s daným tvrzením. Tímto jsme se snažili předejít neporozumění textu, potížím s pochopením otázky a dalším důsledkům horší čtenářské gramotnosti u žáků se SVP. Současně mohli žáci odpověď specifikovat, doplnit o podrobnosti. Tyto informace byly při vyhodnocování cenným zdrojem informací. Rozhovor s žáky byl anonymní, každý žák byl označen křestním jménem či přezdívkou a celý rozhovor byl po předchozím informovaném souhlasu nahráván pro pozdější zpracování.

V jedné ze zkoumaných škol se nám nepodařilo provést šetření touto metodou stejným způsobem, jako v ostatních školách. Šlo o inovativní školu (škola C), kde je způsob práce se žáky odlišný. Žáci jsou zvyklí o daných informacích diskutovat, zpochybňovat je a s kreativitou sobě vlastní vymýšlet nové cesty. Při výzkumu žáci trvali na tom, že se rozhovorů chtějí zúčastnit všichni a snažili se vzbudit přesvědčení, že je důležité mít data od

každého z nich. Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu bylo usouzeno, že individuální přístup a úpravy metod by mohly být pro výzkum přínosem. Zvolili jsme tedy metodu skupinového rozhovoru ohniskové skupiny. Jednotlivé položky byly čteny hromadně a každý žák měl přiložením prstu na konkrétní odpověď na škále zvolit své stanovisko. Rozhovor tak dostal nový rozměr o komentáře žáků a ojedinělý způsob jejich práce.

Typ školy a její zaměření

Velmi důležitou součástí výzkumu je analýza dokumentů školy, seznámení se se školním vzdělávacím programem, výročními zprávami, informacemi pro rodiče a širokou veřejnost. Každá škola je jiná, má odlišné podmínky vzdělávání, nachází se v odlišné lokalitě a je různě velká. Jiný může být i přístup škol k přijímání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, samotné vzdělávání a následné hodnocení žáků.

Každá škola má svou historii vzniku, může se lišit zřizovatelem či využívá odlišné přístupy. Funguje jako jeden živý organismus se všemi svými silnými stránkami i slabinami. Mnohdy se člověk setká s nesrovnalostmi v sebeprezentaci samotné školy a konečné realitě edukačního procesu. Nicméně s touto myšlenkou je třeba pracovat jako s limitem výzkumu, který výzkumnými metodami nelze odhalit za krátký čas působení ve škole.

My jsme z dokumentů analyzovali data tak, jak jsou uvedena a tyto informace jsme zařazovali do hodnotících kategorií, jimiž jsou: typ školy, specifika a zaměření školy, lokalita umístění školy a její velikost dle počtu žáků. Důležitou kategorií byl taktéž způsob hodnocení žáků, který může mít na autoregulaci vlastního učení velký vliv.

Více je k této problematice uvedeno v šesté kapitole, kde jsme se blíže zaměřili na výzkumný vzorek, tedy žáky, třídy a školy zařazené do výzkumu.

Spolužáci, třída a prostředí

Dalším spolupůsobícím faktorem školního prostředí na autoregulaci žákovu učení je studijní skupina, tedy školní třída. Prostředí, ve kterém dochází k edukačnímu procesu a celkové klima třídy je faktor, který na žáky působí po celou dobu školního vyučování. Celkové zhodnocení třídního klimatu a vztahů ve třídě je velmi důležité pro pochopení fungování třídy jako celku, ale také při zaměření se na jednotlivé žáky, jejich začlenění do třídy a jejich spokojenost. Ta se může taktéž projevit na motivaci žáků k plnění školních povinností.

Z pohledu našeho výzkumu bylo třeba zjistit, jak se zkoumaní žáci cítí ve své třídě, jaké jsou zde vztahy, jak moc je učivo obtížné a také do jaké míry třída drží pospolu.

K tomu jsme využili nástroj s názvem Naše třída (My Class Inventory), kterou vytvořili B. J. Fraser a D. L. Fisher v roce 1986. Pro využití v podmínkách českého školství tento dotazník přeložil, upravil a vyzkoušel J. Lašek v roce 1988. Jde o dotazník s 25 položkami, kdy u každé položky žák zakroužkuje ANO nebo NE. Vzhledem k faktu, že dotazník měl zkoumat i třídy žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, rozhodli jsme se daný nástroj modifikovat a převést ho do hravější a barevnější formy, aby děti bavil. Tato úprava se týkala pouze vizuální stránky dotazníku, nikoliv obsahové. Vzhledově daný dotazník připomíná deskovou hru, kde žáci musí projít všechna políčka od 1. do 25. otázky. Podkladem hry jsou čtyři roční období a cílem je léto u moře.

Schéma modifikace výzkumného nástroje lze vidět na obrázku 7.

Celkový pohled na třídu nelze hodnotit pouze pomocí dotazníku. V rámci šetření jsme využili i neřízeného pozorování, a to již od počátečního kontaktu s učitelem či s žáky. Takový kontakt zahrnuje pozorování chování o přestávce, při činnosti řízené učitelem, při představování výzkumníka, administraci dotazníků a práci s kolektivem. Pozorování orientačně dokresluje celkový pohled na třídu.

Pokud klima třídy zjišťuje učitel, který je sám činitelem edukačního procesu, mohou být výsledky interpretované subjektivně. Pokud měření provádí někdo nezainteresovaný, výsledky budou naopak příliš objektivní bez možnosti pochopení. Rozhodli jsme se tedy zjištěné poznatky vždy konzultovat s učitelem dané třídy a tím si doplnit celkový obraz třídy. Současně jsou tyto výsledky vztahů ve třídě cenné i pro učitele a výzkum tak nabývá praktickou hodnotu.

Dotazník

Naše třída – aktuální forma (My Class Inventory, MCIa)

Milé děti,

prosíme vás o vyplnění dotazníku, který ukáže, jak se ve třídě cítíte a jak vaše třída drží pospolu. Díky tomu budeme moct společně pracovat na tom, abyste měly ve škole víc kamarádů.

Není to žádný test, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Napište prostě, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, udělejte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“.

Když se spletele nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem odpověď, kterou chcete opravit, a zakroužkujte tu, co platí.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Vyplňte jméno, třídu a školu. Vaše odpovědi jsou důvěrné a nedostanou se k nikomu jinému než vašemu učiteli nebo učitelce.

Děkujeme vám za upřímnost

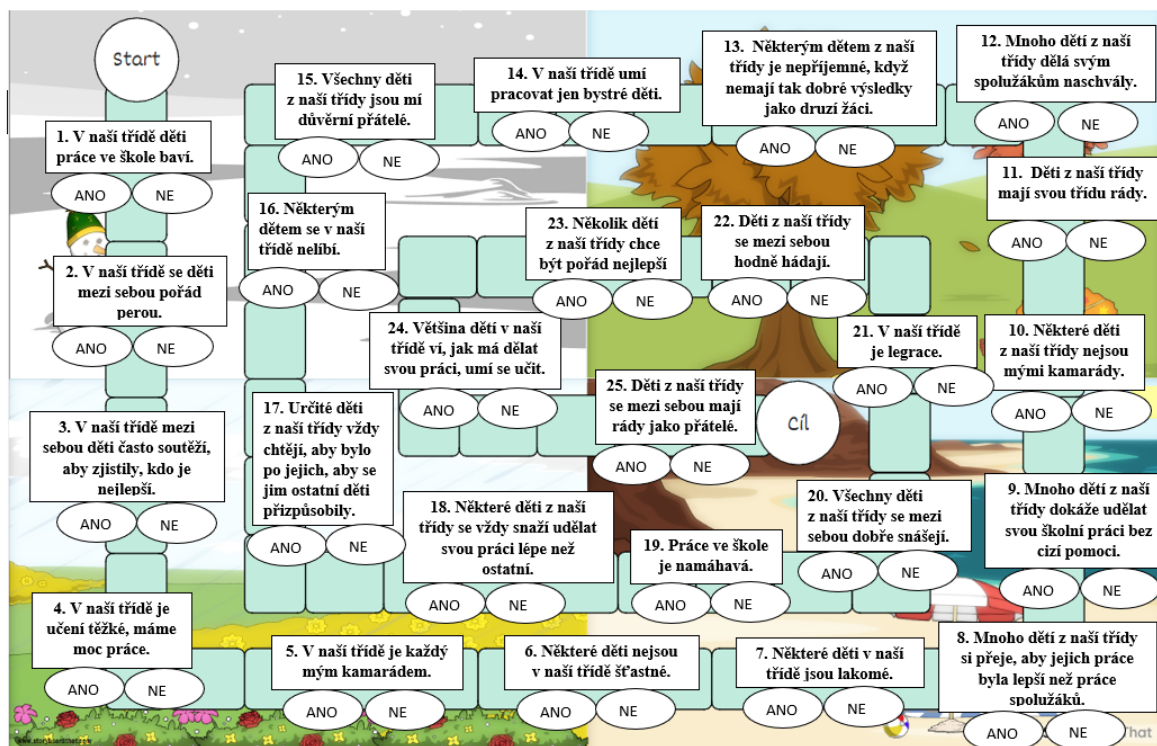
Jméno..... Třída.....
Škola.....

16. Ně kterým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE
17. Urč ite děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18. Ně které děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE
19. Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21. V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
23. Ně kolik dětí v naší třídě chce být pořá d nejlepší.	ANO	NE
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátele.	ANO	NE

1. V naší třídě bavi děti práce ve škole.	ANO	NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořá d perou.	ANO	NE
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
6. Ně které děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
7. Ně které děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO	NE
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10. Ně které děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
13. Ně kterým dětem v naší třídě je nepřijemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15. Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátele.	ANO	NE



Modifikace výzkumného nástroje



Obrázek 7 Vizuální modifikace dotazníku Naše třída (MCI), (orig. Michalíková podle J. Lašek, 2001)

Podpora autonomie žáka učitelem

Posledním faktorem kontextu školního prostředí, který jsme zkoumali je přístup učitele k žákům a jeho snaha o podporu míry jejich autonomie. Jde o důvěru, kterou žákovi učitel dává, o respekt k jeho názoru a přechod od pasivního předávání a přijímání informací žákem k aktivnímu spolupodílení se na výuce a hledání různých způsobů řešení.

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili modifikaci 15ti položkového dotazníku zredukovaného na šest položek Likertovy škály míry souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. Tento nástroj s názvem The Learning Climate Questionnaire byl sestrojen na podkladu auto-determinačních teorií (Self-Determination Theory) a využit v mnoha výzkumech. Ve všech výzkumech se jednalo o studenty a jejich míru sebeurčení a motivace ke studiu určitých oborů. Mohlo by se zdát, že pro žáky na 1. stupni základní školy tento nástroj není vhodný. Nicméně, rozhodli jsme se ho použít jako nástroj dokreslení přístupu učitele k žákům. Využili jsme 6ti položkovou zkrácenou verzi dotazníku a modifikovali ji jako podklad pro rozhovor. Takový nástroj se zdá být velmi jemnou metodou pro zjištění přístupu učitele k žákům tak, aby se žáci necítili špatně, že hodnotí, jak se k nim paní učitelka chová. Současně by učitel neměl mít pocit, že je nějakým způsobem hodnocen. Stále bychom tak naráželi na limit výzkumu ochotu učitelů a žáků účastnit se šetření.

Jednotlivé položky jsme modifikovali tak, aby byly pro žáky pochopitelné a současně, abychom zachovali jazykový význam otázek, tolik důležitý pro vyhodnocení. Z tohoto důvodu nemohl být dotazník přeložen naprosto přesně a dětem předložen. Bylo třeba jej upravit také pro podmínky českého školství. Nezůstali jsme však pouze u využití dotazníku k rozhovoru. V jedné ze zkoumaných tříd (škola A) jsme, jako pilotáž, vyzkoušeli žáky dotazník vyplnit samostatně a sledovali jsme míru porozumění položkám. Zjištění jsme využili při ústním pokládání otázek v následných nahrávaných rozhovorech. Taktéž dotazník samostatně vyplnili všichni žáci v alternativní škole (škola C).

Výzkumné metody s jazykovou modifikací prošly odbornou jazykovou korekturou. Zmíněné úpravy výzkumného nástroje však bylo třeba dělat velmi jemně a uváženě. Zejména z důvodu zachování smyslu a přesnosti jednotlivých položek.

Postup sběru dat

Pro sběr dat jsme stanovili systém, který byl opakován s každou zvolenou školou.

Data byla shromažďována vždy posupným procesem od všeobecných a zjevných informací po konkrétní výzkumnou činnost se třídami a žáky.

Nejprve bylo třeba seznámit se s výzkumným terénem, poté jsme zkoumali prostředí, klima a vztahy. Nakonec jsme se zaměřili na samotného žáka a jeho převažující typ autoregulace učení.

1. Typ školy a její zaměření

Před samotným výzkumem bylo třeba zjistit o zkoumané škole úvodní informace, seznámit se s dostupnými dokumenty a informovat se. Důležité bylo zjistit, o jaký typ školy se jedná a na základě čeho jsou žáci do školy přijímáni. Zaměřili jsme se na lokalitu, kde škola sídlí, kolik má žáků a jestli do školy dochází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo třeba se seznámit se školním vzdělávacím plánem, výročními zprávami a zjistit informace, které se přímo žáků dotýkají.

2. Třída, spolužáci, prostředí, učitel

Dalším krokem sběru dat bylo zjistit a popsat, jaká je třída, do které žáci docházejí. Jak jsme již uvedli, využili jsme modifikovaného dotazníku Naše třída (MCI). Cílem bylo zjistit, jaké jsou v dané třídě vztahy, jak jsou žáci ve třídě spokojeni, zda nedochází mezi žáky k rozporům a jak se jeví žákům obtížnost učiva. Rozdílná byla administrace ve škole B, kde se vzdělávají pouze žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. U těchto žáků jsme postupovali společně. Otázka s příslušným číslem byla přečtena nahlas, žáci si na ni měli položit prst a pastelkou vybarvit odpověď. S další otázkou se čekalo, až budou mít všichni zodpovězenou předchozí otázku. U ostatních škol nebylo třeba společné čtení a žáci dotazník vyplňovali aktivně sami. Mimo celkový pohled na skupinu žáků jsme se také zaměřili na žáky, kteří vykazují extrémní hodnoty, což může signalizovat nejednotnost kolektivu či jiné jevy.

Po dobu šetření ve třídě také docházelo k neřízenému pozorování, které bylo pouze doplňkovou metodou. S pomocí terénních poznámek pomáhalo pochopit a popsat celkový náhled na zkoumanou problematiku.

3. Žák a jeho převažující typ motivace k učení

Jakmile jsme získali náhled na prostředí žáků a prvky kontextu školního prostředí, mohli jsme se zaměřit na nejdůležitější část výzkumu. Tou je doména motivace k učení a autoregulace žákova chování na kontinuu sebeurčení z pohledu auto-determinačních teorií. Převažující typ motivace jsme u vybraných žáků zkoumali pomocí strukturovaných rozhovorů. Rozhovory vznikaly na podkladu autoregulačního dotazníku, v originálním znění Academic Self-Regulation Questionnaire – verze LD (learning disabilities), které se zabývaly důvody, proč se žák ve škole vzdělává a pracuje na svých úkolech.

4. Podpora autonomie žáka učitelem

Současně se zjišťováním domény motivace k učení jsme u žáků zjišťovali míru podpory autonomie učitelem. Tento nástroj byl použit dvěma způsoby. V běžné základní škole (škola A) jako klasický dotazník a jako součást rozhovoru u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U intaktních žáků jsme pilotážně zjišťovali porozumění otázkám a schopnost samostatně dotazník vyplnit. Vzhledem k bezproblémovému průběhu byly výsledky do šetření zahrnuty a dotazník mohl být využit jako podklad pro rozhovor se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

5. Závěrečné doplnění a srovnání dokumentů školy

Posledním krokem sběru dat bylo opětovné zaměření se na dokumenty školy, srovnání informací se zkušenostmi z počátku šetření, jejich doplnění a vyhodnocení.

V této kapitole jsme shrnuli celkový design výzkumu. Popsali jsme stanovený výzkumný problém, vytyčili jsme cíle výzkumu a určili výzkumné otázky. Dále jsme vymezili výzkumný soubor, a to od zkoumaných vzdělávacích institucí, až po jednotlivé participanty výzkumu. Taktéž jsme uvedli výzkumné metody, s jejichž pomocí jsme sesbírali data.

V následující kapitole se zaměříme na metody zpracování zjištěných výzkumných dat, zejména těch, které nám poskytnou konkrétní informace z oblasti převažujícího typu motivace k učení žáků, klimatu tříd a míry podpory učitele.

5 METODY ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT

Samotné zpracování výzkumných dat je postaveno, stejně jako sběr dat, na postupném zjišťování informací od nejobecnějších až po konkrétní poznatky z oblasti motivace. V této kapitole se zaměříme na metody zpracování a vyhodnocení výzkumných dat.

Nejprve jsme se zabývali celkovým **popisem škol**, kde nás zajímal především typ výchovně vzdělávací instituce, lokalita jejího umístění, přístup k žákům se SVP, hodnocení školní práce atd. Kontext školního prostředí jsme zpracovali na základě prostudování dostupných informací, převážně ze školních vzdělávacích programů a výročních zpráv. Jsou to informace, které jsou volně dostupné pro rodiče a škola se jimi prezentuje a odlišuje od ostatních škol. Současně jsme využili neřízeného pozorování při pobytu ve škole a rozhovoru s ředitelem školy či učitelem. Tyto vjemy výzkumného prostředí jsme využili k popisu a dokreslení přibližného obrazu dané školy. Pro zajištění důvěryhodnosti informací jsme využili techniku deníku výzkumníka, kam jsme zapisovali informace a různé poznatky.

Dále jsme se zaměřili na výzkum **klimatu tříd** stanoveného výzkumného souboru. Zde bylo třeba metodicky správně provést šetření a zajistit podobné podmínky administrace a postupu sběru dat u všech škol. Pro všechny žáky jsme využili modifikovaného dotazníku Naše třída, blíže popsáno v předchozí kapitole. Vyhodnocení probíhalo na základě vyplněných dotazníků a vybarvených odpovědí (*ano/ne*) na jednotlivé výroky. Tyto výroky zastupují pět dimenzí klimatu třídy. Jsou jimi:

1. **Spokojenost ve třídě**, která zjišťuje vztahy žáků, míru spokojenosti a celkovou pohodu. Obecně lze říci, že čím vyšší hodnotu má tato kategorie, tím lépe.
2. kategorie **Třenice ve třídě** zjišťuje míru napětí, rvaček a sporů mezi žáky. Čím je zjištěná hodnota nižší, tím lépe.
3. **Soutěživost ve třídě** reprezentuje konkurenční vztahy mezi žáky a snahu vyniknout či naopak prožívat určitým způsobem neúspěch. Určitá míra soutěživosti je zdravá a přirozená. Pokud je však příliš vysoká či nízká, nebývá to dobrým ukazatelem. Hodnoty je třeba posuzovat ve srovnání s ostatními kategoriemi, jako je např. spokojenost ve třídě či soudržnost třídy.

4. kategorie **Obtížnost učení** nám signalizuje, jak žáci pocítují namáhavost učení a nároky na ně kladené. Zde by opět měla fungovat rovnováha, protože příliš nízké i příliš vysoké nároky na žáky na motivaci pozitivně nepůsobí.
5. **Soudržnost třídy** zjišťuje přátelství, nepřátelství a míru vzájemné pospolitosti kolektivu. Zde opět platí, že čím vyšší hodnota, tím pro danou třídu lépe.

Hodnoty jednotlivých dimenzí jsme zjistili obodováním odpovědí. Za odpověď *ano* se přičítají 3 body, za *ne* se přičítá 1 bod a za nejistou odpověď 2 body. U otázek č. 6, 9, 16, 24 je hodnocení opačné, tedy za *ano* je 1 bod a za *ne* jsou 3 body. Jednotlivá čísla otázek odpovídají různým kategoriím. V rámci kategorie se sečtou vždy body za každou otázku a vznikne nám tak hodnota, která se pohybuje od 5 do 15 ti bodů (Lašek, 2001). Pro snazší popis jsme z výsledných hodnot stanovili průměr a medián. S hodnotami dále pracujeme při vyhodnocení a interpretaci dat. Pro tento výzkum dané hodnoty využíváme popisně, nikoliv statisticky, vzhledem k povaze výzkumu a potřebám popisu kontextu prostředí. Výsledné hodnoty jsme zavedli do tabulky vytvořené pro každou třídu samostatně. Tato data sloužila jako podklad pro mapování sociálního prostředí vybraných žáků a celkový pohled na klima daných tříd.

Další doménou, kterou jsme se blíže zabývali je **schopnost učitele** podporovat u žáků rozvoj autonomie a vlastní všestrannou seberegulaci (doména dále označena jako LCQ – Learning Climate Questionnaire). Míra seberegulace se projevuje nejen v učení, ale i v dalších oblastech lidské činnosti, chování a vůle. Tento výzkumný nástroj je vázán vždy na konkrétní vzdělávací prostředí třídy či jiné vzdělávací skupiny. Taktéž musí být vázán na konkrétního učitele, tím byl pro tento výzkum učitel třídní. Nástroj ke zjištění této domény jsme měli připravený jako podklad pro rozhovor i jako dotazník k vyplnění. Na metodiku vyhodnocení tohoto nástroje však forma zadávání neměla vliv. Důležitá je pouze pro samotného respondenta a jeho schopnost pracovat samostatně či s určitou mírou pomoci. Tímto nástrojem jsme zjišťovali skóre vnímané podpory autonomie u žáka, a to zprůměrováním zaznamenaných stupňů souhlasu či nesouhlasu Likertovy stupnice s daným tvrzením. Zaznamenaná míra souhlasu či nesouhlasu je vyjádřena číselnou hodnotou a je uváděna jako index míry podpory autonomie (LCQ). Index míry podpory autonomie nabývá hodnot od čísla 1 po číslo 7, kdy číslo 1 je nejnižší subjektivně vnímanou mírou podpory a s růstem hodnot roste i vnímaná míra podpory učitele. Součástí tohoto výzkumného nástroje byl i soubor doplňujících otázek, které umožní žákovi vyjádřit svůj vztah ke škole a třídě. Tento soubor se stal pomocným nástrojem pro popis kontextu školního prostředí

a sledování vztahů, ať už formou dotazníku či otázek v rozhovoru. Mezi tyto otázky jsme zařadili:

Jak dlouho chodíš do této školy, od které třídy?

Chodil jsi i do jiné školy? Kde se Ti víc líbilo?

Kde máš více kamarádů?

Kdyby sis mohl vybrat, chodil bys raději do jiné školy? Proč?

Kolik máš ve třídě kamarádů?

Stěžejním nástrojem zjišťování **typu motivace k učení u vybraných žáků** je pro tuto práci jazykově modifikovaný dotazník přeložený z původní cizojazyčné verze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento nástroj byl využit pouze jako podklad strukturovaného rozhovoru u všech tříd výzkumného souboru. Při výzkumu v alternativní škole (Škola C) jsme nástroj využili jako podklad k ohniskovému rozhovoru se všemi žáky ve třídě. Vyhodnocení bylo, díky metodicky přesně danému postupu, stejné u jednotlivce i ohniskové skupiny. Po přečtení otázky žáci na škále označili, jestli pro ně daný výrok platí *vždy*, *většinou*, *někdy* nebo *nikdy*. Odpověď *vždy* získala 4 body, odpověď *většinou* 3 body, *někdy* bylo ohodnoceno dvěma body a *nikdy* mělo 1 bod. Následně jsme počítali skóre pro každou subškálu. Subškály jsou 4: externí regulace, pasivně převzatá regulace, identifikovaná regulace a vnitřní motivace. Každé ze zmíněných subškál odpovídaly konkrétní čísla otázek. Externí regulace otázky č. 1, 6, 11, 13, 16, pasivně převzatá otázky č. 2, 4, 8, 9, 14, 17, identifikovaná regulace otázky č. 3, 12, 15 a vnitřní motivace otázky č. 5, 7, 10. Součty bodů jednotlivých subškál jsme zprůměrovali a takto získané skóre jsme dále porovnávali (Deci, 1992).

Jako další indikátor autonomie jsme z jednotlivých výsledků subškál vypočítali relativní index autonomie (RAI). Relativní index autonomie koreluje se stupnicí od vnější regulace až po vnitřní motivaci a zjistíme ho tak, že do vzorce dosadíme jednotlivé skóre subškál.

Vzorec pro výpočet RAI:

$$2x \text{ vnitřní motivace} + \text{identifikovaná regulace} - \text{pasivně převzatá regulace} - 2x \text{ vnější regulace}$$

Čím je relativní index autonomie vyšší, tím větší je zapojení do školní práce bez vnějších pobídek (Deci, 1992).

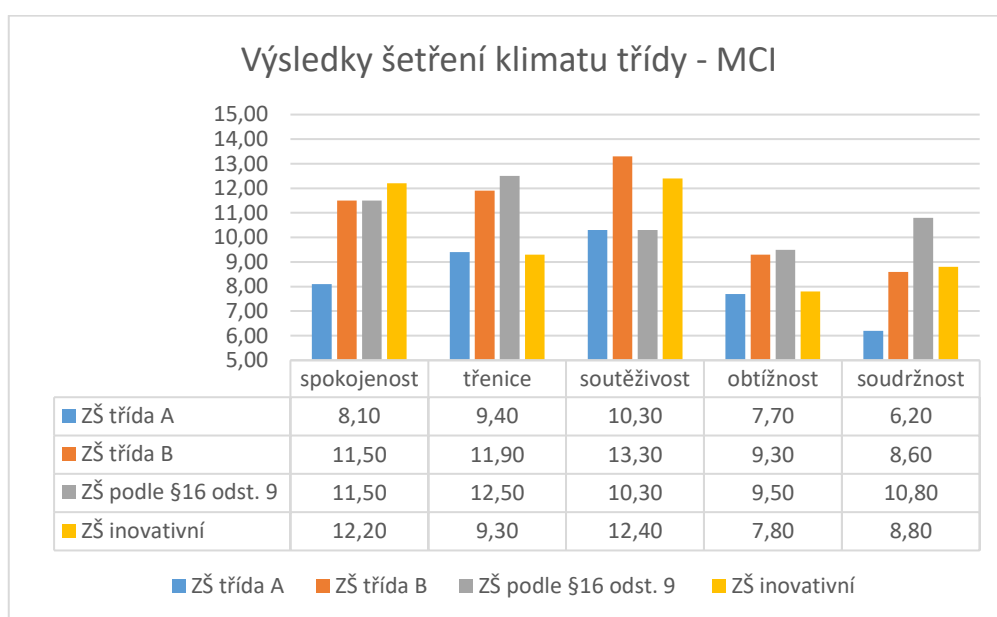
Získané číselné hodnoty určitých domén kontextu školního prostředí jsme využili k pochopení a popisu prostředí žáků. Vzhledem k nízkému počtu respondentů výsledky nelze zevšeobecnit a statisticky zpracovat, stávají se konkrétním indikátorem využitelným k popisu motivace u jednotlivých žáků.

Pro přesah a využití výzkumu do praxe byly výsledky dané třídy konzultovány s učiteli či řediteli škol a docházelo tak k oboustrannému obohacení a pochopení daných vztahů ve třídě, vzhledem k jednotlivcům z pohledu výzkumníka i samotných pedagogů.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Dle předem stanoveného plánu proběhl sběr dat nejprve na běžné základní škole, poté na základní škole se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona a poté na soukromé inovativní základní škole. Tento postup byl zvolen z důvodu ověření jednotlivých výzkumných nástrojů nejprve u žáků intaktních a poté u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro přehlednost a vyhodnocení uvádíme výsledky šetření klimatu jednotlivých tříd v grafu.



Obrázek 8 Výsledky šetření klimatu tříd

6.1 Vyhodnocení dat školy A (základní škola – třída A, B)

Ve škole A měl proběhnout výzkum pouze v jedné třídě (třída A) se zaměřením na tři libovolné žáky. Vzhledem k limitům výzkumu, kdy se předem nedá předpokládat ochota respondentů účastnit se výzkumu, jsme se blíže zaměřili na dva žáky. Díky zájmu dalšího pedagoga se však podařilo výzkum doplnit o výsledky šetření ve druhé třídě téhož ročníku (třída B). V této třídě jsme se zaměřili na chlapce, který se vzdělává s pomocí podpůrného opatření 2. stupně.

Třída A

Třída A byla při šetření spolupracující, žáci komunikovali a pracovali podle pokynů. Byl jim administrován modifikovaný dotazník MCI (My Class Inventory) a poté všichni vyplnili

také dotazník LCQ (Learning Climate Questionnaire) na zjištění míry podpory autonomie ze strany učitele. Díky doplňkovým otázkám jsme zjistili, že pouze **jeden žák, z celkového počtu 15, nechodí do této školy od prvního ročníku** a přišel v průběhu školní docházky. **Všichni žáci mají ve třídě alespoň jednoho kamaráda.** Tři žáci by chtěli navštěvovat raději jinou školu kvůli **špatné výuce jazyků s celkově nedostatečné výuce.** Tři žáci by chtěli chodit do jiné školy, protože by **chtěli jinou paní učitelku a jiný kolektiv.** **Jeden žák by chtěl ve škole používat mobilní telefon** a jedna žákyně by si přála, aby **škola začínala později než v 7:20.** **Jedna dívka by raději chodila do třídy B,** protože tam má více kamarádů.

Co se týká šetření v oblasti klimatu třídy, výsledky průměrných hodnot třídy se na škále 5-15 bodů pohybovaly spíše v dolní polovině hodnot.

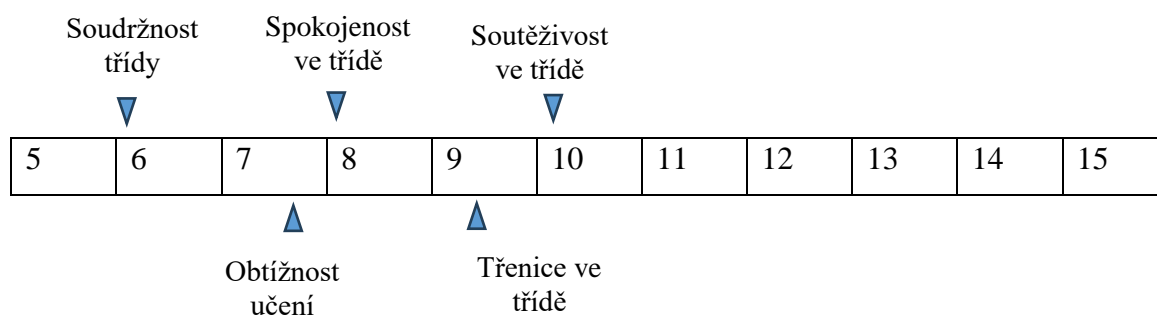
Spokojenost ve třídě: 8,1

Třenice ve třídě: 9,4

Soutěživost ve třídě: 10,3

Obtížnost učení: 7,7

Soudržnost třídy: 6,2



Třída vykazovala nižší hodnoty pozitivních ukazatelů spokojenosti ve třídě a její soudržnosti než negativních ukazatelů, jimiž je soutěživost a výskyt sporů a třenic ve třídě. Tento model může souviset s nízkými hodnotami obtížnosti učení. S menším vytížením žáků může růst nuda a výskyt sporů a třenic mezi žáky, což vede k větší nespokojenosti. Dle pozorování ve třídě můžeme soudit, že paní učitelka žáky příliš oblíbená není. Částečně tomu napovídá i fakt, že tři žáci na otázku, zda by raději chodili do jiné školy odpověděli ano. A jako důvod uvedli negativní vztah k paní učitelce. Totéž bylo patrné i z rozhovorů s vybranými žáky, kdy i žák, který tuto odpověď do dotazníku přímo neuvedl, negativní postoj k paní učitelce

v rozhovoru zmínil. Paradoxně šlo o žáka, který vykazoval ze třídy nejvyšší míru podpory autonomie ze strany učitele.

Pokud bychom se zaměřili na výsledky míry podpory autonomie učitelem (LCQ), které mohou nabývat hodnot od 1 do 7, můžeme vidět, že nejvyšší hodnotou bylo v této třídě číslo 4,5 právě u výše zmíněného chlapce Davida. Dva chlapci vykazovali nejnižší možnou míru podpory učitele, a to přímo číslo 1. Celkem 12 žáků z 15ti dosáhlo míry podpory učitele kolem hodnot 1-2. Pouze 3 žáci dosáhli hodnoty míry podpory učitelem nad 3.

Výsledky šetření, týkající se přímo vybraných žáků této třídy, jsme zaznamenali do následujících tabulek (Tabulka 13, Tabulka 14).

Jméno:	Žák A1-David	
	Chlapec	
Věk:	11 let	
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. ročník	
Učitel:	Žena, rok před odchodem do penze, více než 30 let praxe, elementaristka	
PO:	Zatím bez PO (dle vyšetření klin. psychologa vysoce funkční PAS – zjištěno po ukončení šetření, nyní na gymnáziu dle SPC PO2)	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 9/ 8,1 Třenice: 7/ 9,4 Soutěživost: 15/ 10,3 Obtížnost učení: 5/ 7,7 Soudržnost třídy: 5/ 6,2 Kamarádů: 1	Vnější motivace (external): 1 Reg. pasivně převzatá (introjected): 3,33 Identifikovaná regulace (identified): 4 Vnitřní motivace (intrinsic): 3,66 RAI (Relative Autonomy Index): 5,99 LCQ: 4,5

Tabulka 13 Žák A1 (třída A) - vyhodnocení

Jméno:	Žákyně A2-Lucie	
	Dívka	
Věk:	11 let	
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. ročník	
Učitel:	Žena, rok před odchodem do penze, více než 30 let praxe, elementaristka	
PO:	BEZ	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 7/8,1 Třenice: 13/9,4 Soutěživost: 15/10,3 Obtížnost učení: 11/7,7 Soudržnost třídy: 5/6,2 Kamarádů: 3	Vnější motivace (external): 2,4 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2 Identifikovaná regulace (identified): 2 Vnitřní motivace (intrinsic): 1,33 RAI (Relative Autonomy Index): -2,14 LCQ: 1.67

Tabulka 14 Žákyně A2 (třída A) - vyhodnocení

Oba žáci jsou součástí třídy od 1. ročníku a bydlí ve stejném městě, jako se nachází škola. Žák David chodí do školy rád, rád se učí a plní úkoly. Ve třídě má v tomto školním roce jednoho kamaráda, předtím kamarády neměl. Zaměřuje se více na učení a učitele než na vztahy mezi vrstevníky. Ve třídě moc spokojený není. Dle jeho slov tam není klid na práci. Žáci zlobí, vyrušují, paní učitelka je neumí zkrotit. Křičí po nich a poté okřikuje a trestá celou třídu úkoly navíc, písemkami apod. V minulých letech to bylo jiné. Předchozí paní učitelka dokázala neukázněné žáky usměrnit, pracovala s dětmi dopředu, dávala úkoly navíc a pomáhala těm, kterým to nešlo. Byla kamarádská. Do školy se David musel více učit, ale těšil se tam. V tomto školním roce se vůbec učit nemusí, nedostávají úkoly na víkend, a to jej nebaví. Chtěl by se dostat na gymnázium, proto navštěvuje od září přípravné kurzy, které mu pomáhají vyplnit čas a něco nového se dozvědět.

V porovnání s výsledky šetření třídního klimatu spolužáků on sám vnímá větší spokojenost ve třídě a vysokou míru soutěživosti. Naopak vnímá menší míru třenic a hádek ve třídě než ostatní žáci. Soudržnost třídy a obtížnost učení u něj vykazuje nejnižší hodnotu 5.

Velmi dobrých hodnot dosahuje v oblasti zkoumané motivace k učení, což souhlasí s informacemi, které jsme získali v rozhovoru s žákem i konzultaci s učitelem. Na kontinuu rozvoje sebeurčení překročil práh autonomie a dosahuje hodnot identifikované regulace, kdy se již pomalu dostává do pásma vnitřní motivace. Relativní index autonomie (RAI) dosahuje

hodnoty téměř 6. Můžeme vidět, že s takto vysokými výsledky koreluje také míra podpory autonomie učitelem. Jak jsme již uvedli, hodnota LCQ byla u tohoto chlapce vyšší než u ostatních žáků sledované třídy, a to 4,5. Jak je možné, že žák vnímá podporu autonomie od učitele, když učitel nezadává dost práce, neřídí třídu a není ani příliš oblíben? Jedním z vysvětlení může být fakt, že žák, který již vlastní autonomii vykazuje, nepotřebuje tak podpůrné klima jako žák, který je ještě z velké části řízen vnějšími pobídkami. Jinými slovy takovému žákovi je již učitelem podvědomě dávána jistá míra svoboda a zodpovědnosti, protože učitel cítí, že si proces učení a motivace řídí žák sám a jde svou vlastní cestou (příprava na přijímací zkoušky atd.).

Žákyně Lucie je citlivá, nenápadná dívka. Má ráda výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, vlastivědu. Svě povinnosti si plní, ne vždy ji ale práce ve škole baví. Zejména v letošním školním roce se do školy moc netěší. Nebaví ji pouze sedět a poslouchat výklad učitele. Paní učitelka žákům otázky moc nepokládá, spíše vede monolog a na případné otázky si odpoví sama. Pokud ve třídě někdo vyrušuje, trest dostane celá třída a viníka nezjišťuje. Žákyni se nejvíce líbila 4. třída, kdy měli předchozí třídní učitelku. V letošním školním roce se jí zdá, že stále opakují učivo ze druhé, třetí třídy, a to ji nebaví. Má ráda přírodu a zvířata a chtěla by být jednou veterinářkou. Co se týká klimatu ve třídě, má stejný pohled na soudržnost třídy a soutěživost ve třídě. Zatímco soudržnost třídy má nejnižší hodnotu 5, soutěživost ve třídě má u obou hodnotu 15, tedy hodnotu nejvyšší. Lucie je na rozdíl od Davida ve třídě o něco méně spokojenější a více vnímá třídní spory a třenic, taktéž se jí zdá obtížnost učení o trochu náročnější než Davidovi. I tak ale hodnotí obtížnost učení 7 body. Ze strany učitele Lucie necítí téměř žádnou podporu. Míra podpory učitele je u Lucie na hodnotě 1,67 (LCQ). Naprosto nesouhlasila s téměř všemi větami v dotazníku např. Paní učitelka mi dává na výběr, rozumí mi, naslouchá mi, povzbuzuje mě, zajímá ji můj názor. Jedinou větu, kterou ohodnotila na Likertově stupnici 1-7 hodnotou 5 je věta: Moje paní učitelka věří, že dokáží ve škole dobře pracovat. V oblasti dosažené motivace k učení je výsledek jednoznačně nevypovídající. Pokud bychom se drželi číselných hodnot, mohli bychom tvrdit, že u Lucie převládá o 0,4 body externí regulace, ale výsledky jednotlivých typů motivace jsou tak rovnoměrně rozložené (2,4; 2; 2; 1,33), že se spíše zamýšlíme nad určitou nejistotou a tápáním ve vlastní regulaci chování. Můžeme se domnívat, že tato nejednotnost je přechodně způsobena právě nízkou mírou pocíťované podpory ze strany učitele. Velmi zajímavé by bylo mít výsledky stejného šetření ze 4. třídy a dále např. v 7. třídě se změnou učitele. Tomuto faktu napovídá i poměrně nízký index autonomie, který je už v záporných

hodnotách (RAI = -2,14). Tento fakt také poukazuje na určitou nejednotnost v oblasti sebeřízení.

Třída B

Díky zájmu učitelů jsme měli možnost výzkum částečně zrealizovat i ve třídě B, školy A. Naskytla se nám tak možnost srovnat klima dvou různých tříd stejného ročníku, navštěvující stejnou školu. Pátou třídu B navštěvuje 17 žáků, z toho dva žáci s PO2 a jedna žákyně z Ukrajiny. Souhrnně lze říci, že všechny hodnoty týkající se šetření klimatu třídy byly v této třídě v průměru vyšší, než ve třídě A.

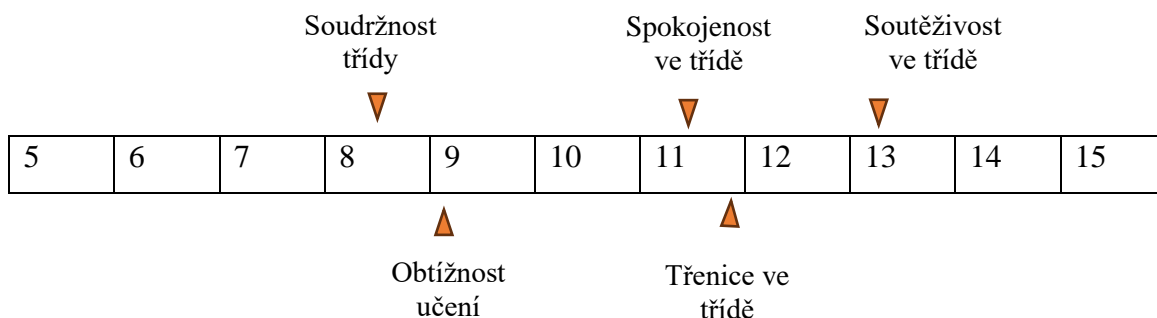
Spokojenost ve třídě: 11,5 (k porovnání třída A 8,1)

Třenice ve třídě: 11,9 (k porovnání třída A 9,4)

Soutěživost ve třídě: 13,3 (k porovnání třída A 10,3)

Obtížnost učení: 9,2 (k porovnání třída A 7,7)

Soudržnost třídy: 8,6 (k porovnání třída A 6,2)



Budeme-li hodnotit pozitivní aspekty klimatu, žáci z třídy B byli ve třídě spokojenější, pociťovali vyšší nároky na učení a jejich třída vykazovala i větší soudržnost v porovnání s třídou A. Co se týká hodnot soutěživosti a třenic ve škole, hodnoty byly spíše negativní. Tyto dvě kategorie vypovídají o tom, že ve třídě B je i přes vyšší spokojenost a soudržnost mezi žáky také větší množství sporů a větší soutěživost. Tento jev může souviset s temperamentem některých žáků, jejich dravostí či touhou vynikat apod. Ve třídě B je začleněno více žáků s podpůrnými opatřeními a také zde dochází žákyně s odlišným mateřským jazykem z Ukrajiny. Podpůrná opatření jsou 2. stupně, obě z důvodu SVPU. Z tohoto důvodu bylo šetření klimatu prováděno stejným způsobem, jako na základní škole, kde se vzdělávají pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato úprava se týkala společného čtení jednotlivých položek a individuálního zaznamenávání odpovědí. Dalšího šetření a rozhovoru se účastnil z této třídy právě jeden žák se SVPU.

Jméno:	Žák A3-Jakub	
	Chlapec	
Věk:	12let	
Škola, třída:	Škola A – Základní škola v malém městě, 5. třída	
Učitel:	Žena – střední věk, 23 let praxe	
PO:	2. stupně – specifické vývojové poruchy učení	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 6/ 11,5 Třenice: 15/ 11,9 Soutěživost: 15/ 13,3 Obtížnost učení: 13/ 9,2 Soudržnost třídy: 6/ 8,6 Kamarádů ve třídě: 0	Vnější motivace (external): 3,6 Reg. pasivně převzatá (introjected): 3,3 Identifikovaná regulace (identified): 2 Vnitřní motivace (intrinsic): 1,66 RAI (Relative Autonomy Index): -5,21 LCQ: 3,83

Tabulka 15 Žák A3 (třída B) - vyhodnocení

Žák Jakub do této základní školy chodí od 1. ročníku s ročním odkladem povinné školní docházky. Vykazuje jednoznačněji vymezenou vnější motivaci k učení, taktéž částečně v kombinaci s regulací pasivně převzatou. Stále ještě potřebuje vnější pobídky k tomu, aby se učil a aby pracoval. Je pro něj důležité ocenění od učitele a spolužáků. Naopak se snaží vyhnout potrestání. Učivo se mu zdá obtížné, některé hůře chápe a musí se doma hodně učit. Do školy se moc netěší a nerad se učí. Škola ho baví zejména v pátek, kdy mají tělesnou výchovu a geometrii. To jsou také jeho oblíbené předměty. Ve volném čase se věnuje šermu, jednou by chtěl být policistou nebo pracovat v oboru vzduchotechniky, jako táta. Relativní index autonomie je v záporných číslech s hodnotou -5,21. Jde o nejnižší hodnotu indexu ze všech zkoumaných žáků různých typů škol. Míru podpory autonomie ze strany učitele vykazuje vyšší než žáci ve třídě A, avšak nižší než žáci ve třídě základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona a škole alternativní.

Šetření tak přináší velmi zajímavé výsledky, které nemůžeme zevšeobecnit, ale ukazují na určitý diskomfort konkrétního žáka s podpůrnými opatřeními v základní škole. Velmi zajímavé by bylo takový výzkum provést jako kvantitativní šetření s větším množstvím respondentů pro statistické účely. Prakticky, s ohledem na různá specifika vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků, jsou takové výzkumy jen velmi obtížně realizovatelné.

6.2 Vyhodnocení dat školy B (základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona)

Výzkum na tomto typu školy proběhl ve třídě se sníženým počtem žáků, kde se vzdělávají žáci 4. a 5. ročníku společně. Vzhledem k značně individuálním schopnostem žáků v oblasti čtení, bylo šetření klimatu (MCI) prováděno společným čtením otázek. Odpovědi zaznamenával každý žák do upraveného archu ve formě deskové hry samostatně. Tento způsob se jevil jako velmi přínosný také vzhledem k pozornosti žáků a možnostem výzkumníka na změny ihned reagovat pauzami, změnou činnosti apod. Celkem je ve třídě 8 žáků (5 žáků čtvrtého ročníku a 3 žáci pátého ročníku). Z toho se 3 žáci čtvrtého a jedna žákyně pátého ročníku dále účastnili šetření formou rozhovorů s cílem zjistit stupeň dosažené motivace k učení a míru podpory autonomie učitelem. Opět jsme získali data jak číselná, pro lepší orientaci v problematice, tak i popisná. Třída byla do výzkumu nadšená, motivovaná. Měli pocit určité důležitosti a měli radost, že jsou objektem zájmu studie. Z celé třídy osmi žáků pouze dva dochází do školy od 1. ročníku. Ostatní žáci přecházeli z jiných škol v průběhu školní docházky. Většinou z důvodu zhoršení zdravotního stavu, zhoršení řeči a výkyvům emocí, dále zhoršení v chování a výukových obtížích. Všichni dotazovaní žáci chodí do školy rádi a mají zde kamarády. Do jiné školy by chodit už nechtěli. Ze čtyř vybraných respondentů pouze jeden žák docházel do této školy od 1. ročníku. Zbylí žáci si mnohdy ze svých bývalých škol přinášejí různé zážitky, ať už pozitivní či negativní.

Výsledky šetření klimatu třídy se v průměrných hodnotách pohybovaly na škále 5-15 bodů. V porovnání se šetřením na běžné základní škole byly tyto hodnoty vyšší. Hodnoty získané šetřením v třídách základní školy uvádíme k porovnání v závorkách za daným číslem. Vždy třídu A jako první hodnotou v závorce a třídu B jako druhou hodnotou v závorce.

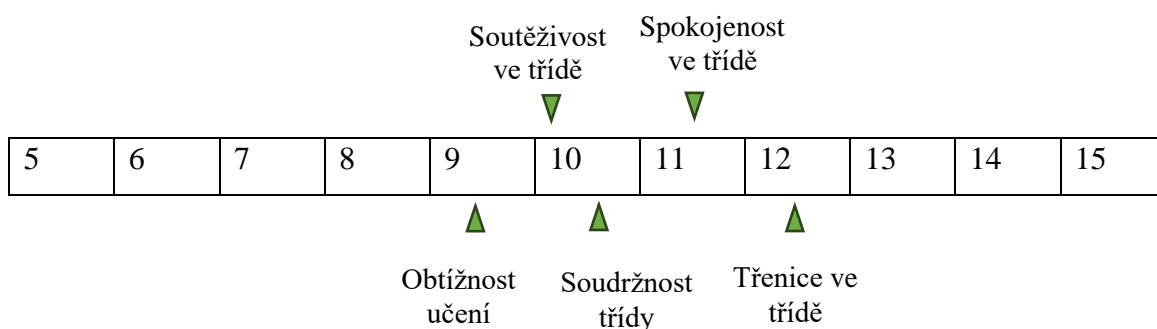
Spokojenost ve třídě: 11,5 (8,1 a 11,5)

Třenice ve třídě: 12,5 (9,4 a 11,9)

Soutěživost ve třídě: 10,3 (10,3 a 13,3)

Obtížnost učení: 9,5 (7,7 a 9,2)

Soudržnost třídy: 10,8 (6,2 a 8,6)



Třída vzdělávající pouze žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v porovnání s třídami základní školy vykazovala vyšší průměrné hodnoty. Zejména v kategorii soudržnosti třídy, částečně i spokojenosti ve třídě. Soutěživost měla spíše nižší hodnoty, což odpovídá charakteristice práce ve třídách s nižším počtem žáků a jejich specifiky. Ve výuce žáků se SVP není tolik využíváno výkonnostních činností, porovnávání žáků, soutěží. Cílem je, aby se každý žák zlepšoval sám za sebe a posouval své hranice a úspěchy. Ne v porovnání s ostatními žáky. Soutěživost je takto částečně i potlačena formativním hodnocením, kdy žáci nejsou porovnáváni mezi sebou, ale je vyzvednut jejich pokrok, zlepšení či zhoršení v různých oblastech kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů. S typem školy taktéž souvisí i vyšší vnímaná obtížnost učení. Výsledky jsou naprosto neporovnatelné vzhledem k faktu, že žáci ve třídách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona se vzdělávají podle RVP ZV, ale s úpravami podle minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů. Jejich učivo je tedy ročníkově a objemově neporovnatelné, nicméně tyto hodnoty vypovídají o individuálních pocitech žáků nehledě na to, jací jsou a jaké mají potřeby. Taktéž vyšší hodnota třenic v tomto typu školy je předpokladatelná. Žáci často mívají vady kombinované, kdy se k diagnózám LMP přidružují také poruchy chování, emocí apod. Často se tyto přidružené poruchy objevují při abnormálně vysokých nárocích na žáky, rychlém tempu probírání učiva, posměchu spolužáků apod. Tyto projevy přetížení poté mohou být důvodem pro přeřazení žáka z běžné základní školy do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

Zajímavé výsledky přinesl výzkum u jednotlivých žáků. Hodnoty míry podpory autonomie u zkoumaných žáků se SVP dosahovaly na škále 1-7 poměrně vysokých hodnot od 4 do 6,5. Hodnota 6,5 je nejvyšší, kterou jsme v tomto výzkumu naměřili. Stejnou hodnotu jsme zjistili ještě u jednoho žáka, který navštěvuje inovativní školu, jejíž výsledky uvedeme níže. Dosažené výsledky u žáků navštěvujících školu s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona můžeme porovnat v následujících tabulkách výsledků (Tabulky 16-19).

Jméno:	Žákyně B1-Simona	
	Dívka	
Věk:	11let	
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 5. ročník	
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)	
PO:	3.stupně bez IVP (LMP)	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 13/11,5 Třenice: 10/ 12,5 Soutěživost: 9/ 10,25 Obtížnost učení: 11/ 9,5 Soudržnost třídy: 11/ 10,75 Kamarádů: „spousta“	Vnější motivace (external): 4 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2,83 Identifikovaná regulace (identified): 2,66 Vnitřní motivace (intrinsic): 3 RAI (Relative Autonomy Index): -2,17 LCQ: 6,5

Tabulka 16 Žákyně B1 – vyhodnocení

Jméno:	Žákyně B2-Sofie	
	Dívka	
Věk:	11 let	
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 4. ročník	
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)	
PO:	3.stupně bez IVP (LMP, řeč, epilepsie)	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 13/11,5 Třenice: 11/ 12,5 Soutěživost: 7/ 10,25 Obtížnost učení: 5/ 9,5 Soudržnost třídy: 15/ 10,75 Kamarádů: 5	Vnější motivace (external): 3,2 Reg. pasivně převzatá (introjected): 3,16 Identifikovaná regulace (identified): 4 Vnitřní motivace (intrinsic): 2 RAI (Relative Autonomy Index): -1,56 LCQ: 4

Tabulka 17 Žákyně B2 – vyhodnocení

Jméno:	Žák B3-Jiří	
	Chlapec	
Věk:	12 let	
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona, 4. ročník	
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)	
PO:	4.stupně bez IVP (LMP, PAS, řeč, porucha chování a emocí)	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 9/11,5 Třenice: 13/ 12,5 Soutěživost: 9/ 10,25 Obtížnost učení: 7/ 9,5 Soudržnost třídy: 11/ 10,75 Kamarádů: 4	Vnější motivace (external): 4 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2,83 Identifikovaná regulace (identified): 3,33 Vnitřní motivace (intrinsic): 1,33 RAI (Relative Autonomy Index): -4,84 LCQ: 6

Tabulka 18 Žák B3 – vyhodnocení

Jméno:	Žákyně B4 – Tereza	
	Dívka	
Věk:	12 let	
Škola, třída:	Škola B – Základní škola s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 Školského zákona, 4. ročník	
Učitel:	Žena, začínající učitelka – první školní rok, 47 let (původně asistentka pedagoga)	
PO:	3.stupně bez IVP (LMP, poruchy chování a emocí, výukové obtíže, psychosomatické obtíže, úzkostné až depresivní stavy)	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 15/11,5 Třenice: 15/ 12,5 Soutěživost: 11/ 10,25 Obtížnost učení: 9/ 9,5 Soudržnost třídy: 9/ 10,75 Kamarádů: „hodně“	Vnější motivace (external): 4 Reg. pasivně převzatá (introjected): 3,5 Identifikovaná regulace (identified): 4 Vnitřní motivace (intrinsic): 3 RAI (Relative Autonomy Index): -2,5 LCQ: 4,5

Tabulka 19 Žákyně B4 – vyhodnocení

Z výsledků výzkumu u výše uvedených čtyř žáků můžeme vyčíst nejen vysokou míru vnímané podpory autonomie ze strany učitele, ale také pozitivnější vztahy mezi žáky navzájem. Můžeme tak usuzovat z vyšších ukazatelů soudržnosti a spokojenosti ve třídě, ale i z počtu kamarádů ve třídě, které sledovaní žáci uváděli.

Žákyně Simona vykazuje nejvyšší míru vnímané podpory k autonomii ze strany učitele s hodnotou LCQ 6,5. Za svou školní docházku si prošla několika školami. Působí citlivě a zakřiknutě. Na základní škole jí jeden chlapec ubližoval. Díky výzkumu se podařilo odhalit, proč má dívka strach z nafouklých balonků. Od začátku docházky do této školy dívka nemohla být v místnosti s balonky. Ať už šlo o třídní oslavu, Halloween nebo jen balonky ve školní družině. Vždy se rozplakala a v místnosti být nechtěla. Pedagogové vždy tento strach akceptovali a pokud byla na dané akci Simona, balonky tam nebyly. Při rozhovoru vyšlo najevo, že se dívka bojí balonků, protože na škole, kde chodila předtím jí zmíněný chlapec praskal nafouklé sáčky od svačiny u ucha. Během tří let na této škole strach vymizel a dívce již balonky na oslavě nevadí. Nebere si je do ruky, ale v místnosti být mohou. Co se týká motivace k učení, u zmíněné dívky je motivace zcela vnější s relativním indexem autonomie -2,17. Vnější motivace může být dána do souvislosti s nepodnětným rodinným prostředím dívky, nezájmem rodičů. Dívka je v péči OSPOD. Taktéž opět můžeme dát do souvislosti s vysokou mírou podpory učitele. Učitel a školní prostředí může částečně vynahrazovat nezájmem rodiče ve smyslu často chybějících svačin, školních pomůcek, které mu z vlastní vůle a zdrojů poskytuje učitel. Žákyně je na učiteli de facto závislá, a proto může také pociťovat vysokou míru podpory.

Žákyně Sofie naopak pochází z pečujícího prostředí, pečlivého vedení matky a podpory školních i mimoškolních aktivit. Taktéž je vidět vyšší míra podpory autonomie učitelem. Co je ale zajímavé, žákyně vykazuje vysokou míru motivace k učení, a to regulaci identifikovanou. Sofie naprosto přesně ví, proč se učí a velmi se snaží každou práci provést perfektně. Když Sofie přišla ve třetí třídě do této školy, trpěla silnou koktavostí a vada se stále zhoršovala. Na konci školního roku se v běžné základní škole přidaly i epileptické záchvaty, které do té doby neměla. Z tohoto důvodu Sofie začala docházet do školy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona. Během dvou let došlo k obrovskému zlepšení řeči, nejprve s vizuální oporou čteného textu, poté i v běžné komunikaci. Od přestupu na tuto školu se doposud neobjevil žádný epileptický záchvat. Byl odbourán i strach ze čtení před ostatními. Nyní Sofie navštěvuje i čtenářský kroužek. Díky obrovské snaze a motivaci se

neustále zlepšuje. Ve třídě je velmi spokojená (13) a má pocit vysoké míry soudržnosti třídy (15). Učivo se jí zdá méně obtížné (5) v porovnání s ostatními.

Žák Jiří chodí do této školy od 1. ročníku. Jde o žáka se silnou poruchou autistického spektra. V průběhu školní docházky udělal obrovský pokrok v sociální oblasti. V první a ve druhé třídě chodil pouze do vyučování, poté ihned domů. Nesnesl dotyk dětí i dospělých. Často se opakovaly afektivní záchvaty pláče a vzteku, pocity méněcennosti. Dnes již chodí do školní družiny, afekty téměř vymizely. Dotyk již částečně snese, vždy je lépe se ho zeptat. Ve třídě je částečně spokojený (9), silněji vnímá třenice ve třídě (13), obtížnost učení se mu nejeví jako velká (7). Žák vykazuje převážně vnější motivaci k učení. To může být způsobeno silným znevýhodněním PAS, kdy často žák dělá věci proto, že je to jeho zvykem, je to norma, je to správné a má to takto nastavené. Cítí i silnou podporu autonomie ze strany učitele. Výsledek zcela odpovídá postoji žáka, kdy nepotřebuje vykonávat činnosti pro samotnou radost z činnosti a pro sebe, ale pro pravidlo, odměnu nebo trest. Jeho přirozeností je dělat věci tak, jak se dělají pro ně samotné v určité struktuře a řádu.

Žákyně Tereza měla na počátku rozhovoru tendenci zadávat odpovědi radikálně a bez rozmyslu, jako by se od ní odpověď *vždy* očekávala. Snažila se být až tak užitečná, že bez přemýšlení odpovídala stejně. Po chvíli nad odpověďmi začala více přemýšlet a odpovědi měly větší výpovědní hodnotu. Z celého rozhovoru byla cítit nevyrovnanost, která se projevila ve výsledcích. Podobné hodnoty pro různé typy motivace svědčí o faktu, že daná žákyně dané věty příliš nechápala nebo chápala a snažila se odpovídat dle domnělého očekávání. Je ale také možné, že řeší podobné situace různě a v rámci motivace k učení kolísá mezi vnější motivací a identifikovanou regulací. Tomuto faktu by napovídalo i znevýhodnění emocionálního rázu se sklony k výkyvům nálad, úzkosti. Při práci však dívka pracuje pečlivě, s velkou snahou. Úkoly plní bez obtíží a s chutí. Je také možné, že se Tereza právě nachází v nerovnováze na cestě k překročení autonomního prahu. Tomu by nasvědčoval i relativní index autonomie (-2,5), který je v porovnání s indexem autonomie Jiřího (-4,84) vyšší. Ve třídě je maximálně spokojená (15), soudržnost třídy je však podle ní nižší (9). Velmi silně hodnotí třenice ve třídě. Ty dosahují také maximální hodnoty stupnice (15). Učení ve třídě vykazuje nižší hodnoty náročnosti (9). Stejně jako spolužáci této třídy pociťuje poměrně vysokou míru podpory autonomie ze strany učitele.

6.3 Vyhodnocení dat školy C (inovativní škola)

Výzkum v této postupně se rozvíjející škole proběhl u žáků 4. ročníku, což jsou ve školním roce 2022/2023 nejstarší žáci školy. Vzhledem k tomu, že je škola postupně se rozvíjející, je to první ročník, se kterým škola vznikla. Tento ročník v podstatě reflektuje historii školy až do současnosti.

Je třeba říci, že jde o skupinu nejmladších žáků ve výzkumu, spolu s některými žáky tříd zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. Na běžné základní škole probíhalo šetření v pátých ročnících.

V této škole, kde probíhá výuka ve třídách se sníženým počtem žáků, se výzkumu účastnilo 9 žáků v oblasti šetření klimatu třídy a míry podpory autonomie ze strany učitele. Dalšího šetření dosaženého typu motivace se v rámci rozhovoru ohniskové skupiny účastnilo 8 žáků. Následně byli vybráni 4 žáci (2 dívky a 2 chlapci), které popíšeme stejným způsobem, jako předchozí žáky. Jak jsme popsali v předchozí kapitole, věnující se výzkumným metodám a sběru dat, šetření bylo v této škole značně specifické, kdy bylo třeba využít metody ohniskového rozhovoru. Specifické bylo následně i vyhodnocení dat. Nutno podotknout, že data získaná vyjádřením svého stanoviska byla zpracována stejným způsobem jako data získaná individuálními rozhovory s žáky. Zde bylo velmi přínosné využít metodu pozorování, kdy jsme mohli vidět činnost skupiny jako celku, proces rozhodování, spolupráci a vzájemné vztahy ve třídě.

Šetření klimatu třídy, pohybující se na škále 5-15 přineslo zjištění, která opět předkládáme k porovnání s hodnotami základní školy a školy se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona. Tyto hodnoty jsou uvedeny vždy v závorce za hodnotou výsledku inovativní školy v pořadí: třída A školy A, třída B školy A, škola B.

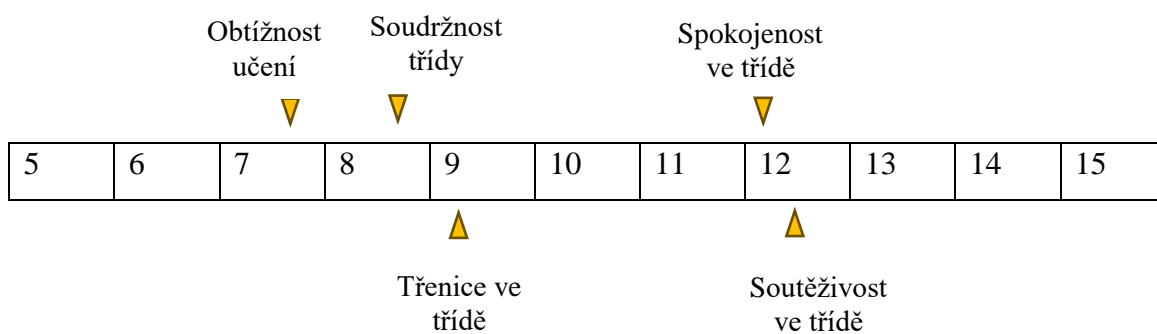
Spokojenost ve třídě: 12,2 (8,1 / 11,5 / 11,5)

Třenice ve třídě: 9,3 (9,4 / 11,9 / 12,5)

Soutěživost ve třídě: 12,4 (10,3 / 13,3 / 10,3)

Obtížnost učení: 7,8 (7,7 / 9,2 / 9,5)

Soudržnost třídy: 8,8 (6,2 / 8,6 / 10,8)



Z výsledků měření klimatu třídy jsme mohli vidět, že hodnota spokojenosti žáků ve třídě inovativní školy byla nejvyšší ze všech sledovaných tříd. Současně se spokojeností vykazovala tato škola nejnižší hodnoty pro výskyt třenic ve třídě ve srovnání s ostatními sledovanými třídami. Žáci tedy třídu vnímají jako méně konfliktní a současně jsou v ní spokojenější. Tyto rozdíly hodnot jsou ale využitelné pouze z orientačního číselného hlediska. Z praktického pohledu jsou zcela nerozpoznatelné. Celková soudržnost třídy vykazovala spíše střední hodnoty, kdy nejvyšší hodnoty soudržnosti třídy ukazovala třída zřízená podle §16 odst. 9 školského zákona. Můžeme se domnívat, že žáci v inovativní škole jsou vedeni natolik individuálně, že již tolik nepracují na celkové soudržnosti třídy a každý žák pracuje na svém vlastním pokroku. Ve škole, kde se vzdělávají žáci se SVP, může být tato situace zcela opačná. To do značné míry odpovídá specifikům daných škol. Žáci jsou relativně soutěživí, kdy mezi zkoumanými třídami dosahovala inovativní škola středních hodnot soutěživosti. Nejvyšší soutěživost nám tedy zůstala ve třídě B základní školy.

Co se týká obtížnosti učiva, žáci vnímají spíše menší obtížnost, podobně jako ve třídě A základní škole, kde tato nízká obtížnost vedla až k nudě a u některých žáků až k pocitu, že se zde nic nenaučí. V tomto případě měla nízká obtížnost učení, podle pozorování i rozhovorů s žáky, spíše negativní ráz. V případě inovativní školy tomu může být jinak. Žáci se na obtížnost učiva nestěžovali. Každý z nich se věnuje svému individuálnímu posunu a má svůj individuální cíl. Je tedy možné, že vnímaná nízká obtížnost učiva může mít i pozitivní charakter a v podstatě tím jsou naplňovány právě specifika inovativních či alternativních škol. Nízká obtížnost učiva u žáka nemusí vyvolávat pocit nudy, ale naopak může být prostorem pro kreativní vyjádření vlastního přesvědčení a vložení energie do rozvoje těch stránek jedince, které rozvíjet chce. Pokud je tento předpoklad správný, měl by

se projevit ve stupních dosažené motivace jednotlivých žáků v kombinaci s mírou podpory autonomie ze strany učitele.

Právě podpora autonomie u žáků ze strany učitele v tomto výzkumu ukazovala vysoké naměřené hodnoty právě u žáků inovativní školy. Velmi podobné výsledky jsme mohli vidět u zkoumaných žáků třídy zřízené podle §16 odst. 9. V této třídě byly hodnoty míry podpory učitele naměřeny v rozmezí hodnot 4 - 6,5. **Ve škole inovativní to byly hodnoty 3,5 – 6,5** na škále hodnot 1-7. V porovnání se základní školou, kde hodnoty míry podpory autonomie dosahovaly hodnot v rozmezí 1 – 4,5.

V této škole jsme díky technice rozhovoru ohniskové skupiny měli možnost zjistit typ převažující motivace dosažené u každého žáka. Celkem jsme zjišťovali typ převažující motivace u osmi žáků. Z těchto osmi žáků pouze jedna žákyně vykazovala zcela vnější motivaci k učení. Regulaci pasivně převzatou vykazovali 3 žáci a regulaci identifikovanou taktéž 3 žáci. Zjistili jsme, že jeden žák koreluje mezi dvěma typy regulace, a to pasivně převzatou a identifikovanou regulací. Vzhledem k tomu, že se mezi těmito typy regulace nachází pomyslný autonomní práh, je pravděpodobné, že tento žák přechází z jednoho typu regulace do druhého. Tímto se mění i jeho motivace k učení a školním povinnostem. Pro srovnání si uvedeme 4 žáky a podrobněji si popíšeme jejich typ dosažené motivace v kontextu školního prostředí.

Jméno:	Žákyně C1-Johana	
	Dívka	
Věk:	10 let	
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník	
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let	
PO:	BEZ	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 14/12,2 Třenice: 11/ 9,3 Soutěživost: 13/ 12,4 Obtížnost učení: 8/ 7,8 Soudržnost třídy: 10/ 8,8 Kamarádů: -	Vnější motivace (external): 2 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2,66 Identifikovaná regulace (identified): 1,66 Vnitřní motivace (intrinsic): 1,66 RAI (Relative Autonomy Index): -1,68 LCQ: 6,5

Tabulka 20 Žákyně C1 – vyhodnocení

Žákyně Johana do této školy přišla z jiné školy, kde navštěvovala matematickou třídu pro nadané děti. Podle paní učitelky je ve třídě výjimečná tím, že je svéhlavá, svébytná a nikdy nejde s davem. Má svou vlastní cestu a nedonutíme ji k tomu, co nechce. Je empatická, citlivá na změny a kreativní. V této škole je spokojená, do jiné by jít nechtěla. Tomu nasvědčuje i zjištěná míra spokojenosti (14) v rámci šetření klimatu třídy na škále 5-15. Více vnímá ale třenice ve třídě, než je průměrná hodnota třídy. Podle paní učitelky je soutěživá, čemuž by nasvědčovala také vyšší hodnota soutěživosti ve třídě. Obtížnost učení je spíše v dolní polovině hodnot. Od učitele vnímá vysokou míru podpory autonomie. Hodnota 6,5 je nejvyšší hodnotou, kterou jsme ve výzkumu zjistili. Stejnou míru podpory autonomie pocítovala ještě žákyně školy B, tedy školy se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona. Učení žákyně Johany a její práce ve škole je ovlivňována regulací pasivně převzatou. Taková motivace je stále ještě řízena z vnějšího prostředí, kdy se zdá, že je požadavek jedincem převzatý, ale ještě zcela nedochází k vnitřní akceptaci. Může se zde projevit vlastní silné ego, pýcha či pocit hanby a jedinec často činnost vykonává proto, aby si o nich ostatní mysleli, že jsou chytrí, pracovití apod. Zde můžeme vidět drobnou nuanci, kdy žák na učitele působí určitým dojmem zaměřenosti, svébytnosti a jasné vize, ale uvnitř pevné schránky dítěte mohou být důvody vlastního chování jiné.

Jméno:	Žákyně C2 - Lucie	
	Dívka	
Věk:	9 let	
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník	
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let	
PO:	BEZ	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 10/12,2 Třenice: 10/ 9,3 Soutěživost: 13/ 12,4 Obtížnost učení: 5/7,8 Soudržnost třídy: 6/8,8 Kamarádů: 6	Vnější motivace (external): 2,75 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2,6 Identifikovaná regulace (identified): 2,33 Vnitřní motivace (intrinsic): 2,66 RAI (Relative Autonomy Index): -0,45 LCQ: 5,66

Tabulka 21 Žákyně C2 – vyhodnocení

Žákyně Lucie je v této škole od prvního ročníku. Podle paní učitelky je premiantkou, je pečlivá, cílevědomá a snaživá. Rodina je velmi ambiciózní. Lucie by do jiné školy chodit nechtěla, protože tady je zvyklá, do závorky však uvádí alternativu gymnázia. Dívka i při rozhovoru uvádí, že by chtěla jít na gymnázium, paní učitelka si myslí, že si to přejí spíše její rodiče. V komunikaci je cítit velké množství vnitřních i vnějších rozporů, určitého napětí. Z tohoto důvodu bylo velmi zajímavé sledovat číselné hodnoty, které výzkum odhalil. Zaměříme-li se na klima třídy, můžeme vidět, že obtížnost učení je u této dívky na minimální hodnotě 5. Velmi nízkou hodnotu (6) můžeme také vidět u vnímané soudržnosti třídy. Jako vyšší hodnotu dívka vnímá soutěživost ve třídě (13). Střední hodnoty (10) můžeme vyčíst u kategorií spokojenosti ve třídě a třenic a rozporů. Pokud se podíváme na míru vnímané podpory autonomie ze strany učitele, jde o vyšší hodnotu 5,66 na škále 1-7. Ze strany učitele tedy dívka cítí vyšší míru podpory autonomie. V oblasti motivace velké rozdíly mezi jednotlivými typy regulace nejsou. Hodnota zcela vnější regulace však přesto převažuje. Je jedinou žákyní v této třídě, jejíž převažující motivace k učení je zcela vnější. U ostatních žáků této školy přechází regulace od pasivně převzaté po identifikovanou regulaci. Toto zjištění nemusí být všerikající. Motivace žákyně může kolísat a přecházet v jiné typy motivace vlivem různých faktorů. Je to však určitý orientační ukazatel, který je využitelný v praxi zejména pro učitele, rodiče a poté i samotnou žákyni.

Jméno:	Žák C3 - Patrik	
	Chlapec	
Věk:	10 let	
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník	
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let	
PO:	BEZ	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 10/12,2 Třenice: 13/9,3 Soutěživost: 14/12,4 Obtížnost učení: 12/7,8 Soudržnost třídy: 14/8,8 Kamarádů: 9	Vnější motivace (external): 3,4 Reg. pasivně převzatá (introjected): 3,66 Identifikovaná regulace (identified): 3,66 Vnitřní motivace (intrinsic): 2,33 RAI (Relative Autonomy Index): -2,14 LCQ: 4,66

Tabulka 22 Žák C3 – vyhodnocení

Žák Patrik do této školy chodí od první třídy. Podle paní učitelky je velmi citlivý a emocionální. K demotivaci mu stačí velmi málo. Má velmi dobrou paměť. Pamatuje si vlajky, data, výsledky sportovních utkání a různé situace. Drobné obtíže mu činí porozumění textu a otázkám. Co se týká jeho vnímání klimatu třídy, vysoce vnímá soudržnost třídy (14) a soutěživost ve třídě (14). Hodnota v kategorii obtížnost učiva je u něj nejvyšší (12) v rámci celé třídy. Učivo se mu tedy jeví jako náročnější. A spokojenost ve třídě je na středních hodnotách (10). Zaměříme-li se na vnímanou míru podpory autonomie ze strany učitele, je hodnota poměrně vysoká (4,66), avšak v porovnání se spolužáky jde o čtvrtou nejnižší hodnotu. Vzhledem k faktu vysoké míry podpory k autonomii učitelem na této škole, kdy výsledky ukazují hodnoty od 3,5 do 6,5. Velmi zajímavé je u Patrika zjištění typu dosažené motivace k učení. Dle zjištěných hodnot nyní Patrik kolísá mezi dosaženou regulací pasivně převzatou a identifikovanou. Můžeme říci, že mezi těmito dvěma typy regulace se nachází autonomní práh, jehož překročením se z řízené motivace stává motivace více autonomní. To může být důvod, proč je Patrikova motivace tak snadno ovlivnitelná a za určitých podmínek může klesat k nižším typům vnější motivace. Zde poté velmi záleží na rodinném prostředí a míře podpory rodičů. Podle paní učitelky je maminka velmi motivovaná a ve svém synovi vidí vyšší potenciál.

Jméno:	Žák C4 - Václav	
	Chlapec	
Věk:	10 let	
Škola, třída:	Škola C – Postupně se rozvíjející inovativní škola, 4. ročník	
Učitel:	Žena, mladá učitelka s praxí do 10 let	
PO:	BEZ	
Zjištěné hodnoty u žáka/ průměr ve třídě:	Spokojenost ve třídě: 13/12,2 Třenice: 7/ 9,3 Soutěživost: 12/ 12,4 Obtížnost učení: 11/ 7,8 Soudržnost třídy: 10/8,8 Kamarádů: 6	Vnější motivace (external): 2,2 Reg. pasivně převzatá (introjected): 2,16 Identifikovaná regulace (identified): 2,66 Vnitřní motivace (intrinsic): 2 RAI (Relative Autonomy Index): 0,1 LCQ: 3,5

Tabulka 23 Žák C4 – vyhodnocení

Posledním žákem této školy, na kterého jsme se zaměřili, je žák Václav. Václav chodí do této školy od třetí třídy, tedy druhým rokem. Je velmi charismatický a komunikativní. Nyní má ve třídě 6 kamarádů, v původní škole měl kamarádů více. Do jiné školy by ale chodit nechtěl, protože tady si už zvykl. Podle paní učitelky je Václav empatický, dokáže odhadnout člověka a ví přesně kam zacílit. Působí starším a vyspělejším dojmem. Umí uznat chybu a omluvit se. Velmi ho baví čtení knih, historie, rád tvoří plány a půdorysy. Baví jej vytvářet projekty. Paní učitelka jej nazývá vizionářem. V oblasti měření třídního klimatu můžeme vidět vyšší hodnoty spokojenosti ve třídě (13), soudržnost třídy vnímá průměrnými hodnotami (10) a taktéž obtížnost učení se blíží střední hodnotě (11). Velmi nízko hodnotí třenice ve třídě, kdy je zjištěná hodnota (7) nižší než průměrná hodnota třídy. Zajímavým zjištěním je opět vztah mezi vnímanou mírou podpory autonomie od učitele ve vztahu k dosaženému typu motivace. Žák Václav vykazuje nejnižší hodnotu míry podpory autonomie od učitele ve srovnání se spolužáky a současně dosahuje jako převažujícího typu regulace chování regulaci identifikovanou. S takovým typem regulace již rozpoznává a přijímá hodnotu učení, se školními požadavky se ztotožňuje. Podnět přichází zvenku, nevzniká u žáka spontánně. Až druhotně je akceptován a přijat do systému vlastních hodnot, kdy už chápe smysl školní práce a učení.

Škola	Žák	Typ dosažené regulace	Hodnota dosažené regulace	RAI
ZŠ (třída A)	David	Identifikovaná	4	5,99
	Lucie	Vnější (externí)	2,4	-2,14
ZŠ (třída B)	Jakub (PO2)	Vnější (externí)	3,6	-5,21
ZŠ podle §16 odst. 9	Simona (PO3)	Vnější (externí)	4	-2,17
	Sofie (PO3)	Identifikovaná	4	-1,56
	Jiří (PO4)	Vnější (externí)	4	-4,84
	Tereza (PO3)	Vnější (externí) / Identifikovaná	4/4	-2,5
ZŠ inovativní	Johana	Pasivně převzatá regulace	2,66	-1,68
	Lucie	Vnější (externí)	2,75	-0,45
	Patrik	Pasivně převzatá reg. / Identifikovaná	3,66/3,66	-2,14
	Václav	Identifikovaná	2,66	0,1
	L.	Identifikovaná	3	1,66
	T.	Identifikovaná	3	1,72
	G.	Pasivně převzatá regulace	3,5	-1,92
	F.	Pasivně převzatá regulace	2,66	-0,66

Tabulka 24 Souhrnná tabulka dosažené regulace u zkoumaných žáků

V této kapitole jsme analyzovali poznatky, popisovali je a porovnávali. Vzhledem k povaze výzkumu, kdy zjištěná data nelze zevšeobecnit, se můžeme domnívat a zamýšlet se nad pojítky konkrétních žáků, jejich motivací a souvislostmi s faktory prostředí.

V následující kapitole odpovíme na výzkumné otázky a v rámci diskuze a celkového vyhodnocení výzkumu porovnáme zjištěná data s již publikovanými poznatky odborné literatury. Zaměříme se na možný přínos takového výzkumu a na propojení akademického náhledu s praktickým využitím.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A DISKUZE

V předchozí kapitole jsme vyhodnotili typ dosažené autoregulace u vybraných žáků. Tato zjištění jsme dali do souvislosti s kontextem školního prostředí jednotlivých žáků, a to typem školy, třídním klimatem a mírou podpory autonomie ze strany učitele. V této kapitole v rámci diskuze posoudíme zjištěné výsledky výzkumu, vzájemně je propojíme a východiska porovnáme s odbornými studiemi, které se problematikou zabývají.

Celý výzkum vychází z předpokladu, že stupeň dosažené motivace k učení u žáka je ovlivňován mnoha osobnostními faktory, ale také vlivem rodinného, školního prostředí a mnoha dalších. Původní výzkum, *Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicap* (Deci et al., 1992), hovořil o působení typu vzdělávacího proudu, třídního klimatu, učitele i rodinného prostředí na dosažený stupeň motivace k učení na kontinuu sebeurčení a cestě k autonomii. Taktéž, v historickém a kulturním kontextu, poskytl důkazy o závislosti vlastního sebehodnocení a motivace studenta na konkrétní skupině žáků, se kterými se jedinec srovnává.

Výzkumným problémem tohoto výzkumu je snaha zjistit, jaký je převažující typ motivace k učení u vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků intaktních, a to v kontextu školního prostředí.

Abychom se mohli zabývat výzkumným problémem, je třeba nalézt odpovědi na následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

Jaký je převažující typ autoregulace učení u žáků účastnících se výzkumu?

Zaměříme-li se na výsledky hlavní části výzkumu, je třeba si uvědomit, že motivace a autoregulace žáku se SVP či intaktních jde ruku v ruce s vývojem jedince. Jak uvádí Vágnerová (2000), proces učení musí být v souladu se zráním jedince a tento vývoj je individuálně specifickým celistvým procesem. Nebývá plynulý ani rovnoměrný a probíhá v obdobích akcelerace vývoje, ale i stabilizace až dočasné stagnace.

Typ převažující motivace k učení či autoregulace jsme zkoumali u 15 ti žáků čtvrtého nebo pátého ročníku různého typu základních škol. Z celkového počtu žáků, bez ohledu na typ navštěvované školy, vykazovalo 5 žáků čistě **vnější regulaci** vlastního učení, tedy regulaci

založenou na plnění požadavků z vnějších příčin, nikoliv z vlastního přesvědčení. Z těchto pěti žáků byli tři s podpůrnými opatřeními 2., 3. a 4. stupně a dva žáci byli intaktní.

Pasivně převzatou regulaci učení vykazovali 4 žáci. Motivace k učení u těchto žáků je stále ještě částečně řízena z vnějšího prostředí. Může se zdát, že požadavek je žákem převzatý, stále však ještě nedochází k vnitřnímu přijetí. Ani jeden žák dosahující tento typ regulace neměl speciální vzdělávací potřeby, šlo tedy pouze o žáky intaktní. Toto zjištění je velmi zajímavé, i přesto, že jde o malý počet participantů. Žáci se SVP dosahovali pouze vnější regulaci nebo regulaci identifikovanou. Nic mezi tím. Regulace pasivně převzatá je v dotazníku, který sloužil jako podklad pro rozhovor reprezentována větami typu: *Pracuji na svých úkolech, protože chci, aby si (učitel, rodič, spolužák) myslel, že jsem dobrý žák. Ve vyučování pracuji, protože bych měl ze sebe špatný pocit, kdybych to neudělal.* Je možné, že věty tohoto typu jsou pro žáky se SVP prakticky neuchopitelné až abstraktní, případně jim nerozuměli. Také je možné, že si nedokáží uvědomit rozměr takového tvrzení. K jeho pochopení je totiž třeba uvažovat v určitých sociálních souvislostech, zkusit se vcítit do lidí v okolí, uvažovat nad jejich potřebami a také mít vyvinuté vlastní svědomí. Vlastní dobré i špatné pocity ze sebe si nejen uvědomovat, ale dokázat je i vyjádřit. To může souviset právě s odlišnostmi sociálního vývoje či sebepojetí jedinců s určitým druhem znevýhodnění či postižení (Valenta, Michalík, 2018). Bylo by velmi zajímavé tento fakt ověřit v kvantitativním šetření nebo jej srovnat s dalšími výzkumy, pokud by byly k dispozici.

Autonomní práh překročilo 7 žáků a dosáhli autoregulace identifikované, tedy smysl a hodnotu učení chápou a přijímají, avšak prvotní podnět přichází stále z vnějšího prostředí. Učení je všeobecně chápáno jako správné, a proto to dělají. Přijali takové uvažování za své a řídí se jím. To je pro snaživé žáky se SVP mnohem přijatelnější. Je to pravidlo a pravidly se řídíme. Ví, že je to tak správné, a proto to dělají. Této identifikované regulace dosáhly dvě dívky se SVP, obě s podpůrným opatřením 3. stupně a 5 žáků intaktních. Žádný z žáků nevykazoval autoregulaci učení zcela vnitřní, což odpovídá předpokladům ve vztahu k věku daných žáků. Původní kvantitativní výzkum (Deci, Hodges, 1992) souvislost dosaženého typu autoregulace učení s věkem participantů (8-21 let) nepotvrdil. S určitou rezervou můžeme brát i ukazatel nepotvrzené souvislosti mezi IQ účastníků výzkumu a typem dosažené regulace. Tento ukazatel je třeba brát pouze v historickém kontextu, dnes již není možné s naměřeným IQ počítat. I při rozdělení účastníků na žáky se SVP a intaktní můžeme vidět zcela individuální přístup ke školním povinnostem, kdy žák s podpůrnými opatřeními a správně ovlivňovaný prostředím může vykazovat mnohem autonomnější regulaci než

intaktní žák s jedničkami. To se nám potvrdilo v porovnání výsledků žákyně z inovativní školy se zcela vnější regulací a dvou dívek se SVP z „paragrafové“ školy, které dosahují regulaci identifikovanou.

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků v souvislosti s typem navštěvované školy?

Zde se dostáváme k problematice dosaženého typu motivace v souvislosti s typem navštěvované školy. Měli jsme možnost porovnat žáky běžné základní školy, žáky školy se třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona a postupně se rozvíjející inovativní školy. Průcha (2020) ve své publikaci popisuje školu jako učební prostředí, které zastřešuje proces učení žáků a výuky učitelů. Jako taková má škola a její klima značný vliv na menší jednotky, tedy třídy. Hrají zde roli materiální podmínky pro výuku, vedení tříd, třídní komunikace, organizace výuky a hodnocení žáků ve třídě. Na rozhodnutí, kterou školu budou žáci navštěvovat, mají značný vliv rodiče a pro své dítě mohou školu volit bez ohledu na spádovost danou zákonem (Česká republika, 2004). V našem výzkumu tedy pracujeme jak se spádovou školou, tak i školou alternativní, kterou si může rodič vybrat a za výuku svého dítěte platit školné. Můžeme zde však sledovat i školu, kterou rodiči může doporučit školské poradenské zařízení jako vhodnou alternativu pro žáka se SVP.

Grecmanová (2008) svým výzkumem prokázala, že pozitivní klima školy příznivě ovlivňuje spokojenost učitelů a také průběh a výsledky učení žáků. Respondenty kvantitativního výzkumu byli nejen učitelé, ale i žáci a rodiče. Takový kvantitativní výzkum má značnou výpovědní hodnotu, avšak jak sama Grecmanová poukazuje, takové výsledky nelze generalizovat. Totéž platí i pro tento výzkum. Můžeme pouze konstatovat, že vyšší typy autoregulace dosahovali žáci v inovativním proudu vzdělávání. Tento fakt můžeme sledovat na základě rozhovoru s učitelem i výsledků typu dosažené motivace v rámci ohniskového rozhovoru. Taktéž díky pozorování bylo možné sledovat propojenou práci učitele, vedení školy, žáků a rodičů. Každý žák měl své portfolio práce, kde lze sledovat pokroky v jednotlivých oblastech. Velký vliv má zajisté také nízký počet žáků ve třídě a individuální přístup ke všem. Pozitivní efekt nízkého počtu žáků ve třídě je možné sledovat také ve škole s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 Školského zákona. I v této škole bylo možné sledovat individuální přístup učitele k žákům a rodičům. Tento individuální přístup se týká všech oblastí práce se žákem. Taktéž učitel monitoruje individuální pokrok žáka zejména díky školnímu vzdělávacímu programu, kde jsou jednotlivé výstupy rozvrstveny dle hladin

poznání a tento individuální posun žáka poté slouží jako podklad pro závěrečné slovní hodnocení. Zde bylo možné vysledovat činnost žáků při výzkumu klimatu třídy, jejich pozornost, chuť se učit i spolupracovat na výzkumu. Velmi překvapivé jsou také dosažené výsledky typu motivace dvou žákyň s podpůrnými opatřeními 3. stupně. Tyto žákyň v průběhu školní docházky přecházely z běžné základní školy na školu tohoto typu, a to z důvodu školních neúspěchů, snížené motivace a prohlubujících se výukových a řečových obtíží. Po roce docházky na odlišný typ školy se upravily výukové obtíže, došlo k velkému zlepšení řeči či emočního prožívání a motivace ke školní práci. Tyto dívky nyní dosahují regulace identifikované nebo alespoň překračují autonomní práh. Co se týká výsledků vyhodnocení žáků v základní škole běžného typu, velmi mě překvapil negativismus při práci se třídou, nesoulad jedné z tříd a také motivace pro účasti na výzkumu. Motivací bylo, dle pozorování a samostatné práce se třídou, pouze fakt, že v tu dobu je nebude učit třídní učitel. Toto zjištění se dále promítlo i ve výsledcích měření míry podpory autonomie ze strany učitele. Dle rozhovoru s učitelem se potvrdilo, že žáci nemají snahu pracovat a plnit úkoly, nechtějí pracovat na úkolech navíc a je velmi těžké je namotivovat. Co se týká autoregulace učení, mezi žáky vyčnívá pouze jeden chlapec, který vykazuje identifikovanou regulaci a současně se mu nedostává porozumění od spolužáků a sociálně nezapadá. Ve třídě je v podstatě osamocen, což se projevilo i při měření klimatu třídy. Zde můžeme pozorovat také odlišnosti v konformitě se skupinou, kdy velmi záleží na tom, jaké je složení třídy. V porovnání s třídou inovativní, kde bylo větší množství žáků s autoregulací vyšší než pasivně převzatou, bylo na základní škole běžného typu více žáků s převahou regulace zcela vnější. Vzhledem k velmi malému počtu participantů vycházíme zejména z rozhovoru s učiteli obou tříd stejné školy.

Výzkumná otázka č. 3

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků vzhledem k třídnímu klimatu a vztahům mezi žáky v jednotlivých třídách?

Pro výzkum klimatu třídy, jako doplňujícího faktoru kontextu školního prostředí v souvislosti s dosaženým typem autoregulace vlastního učení, jsme se rozhodli zejména z důvodu praktické užitečnosti takového šetření. Jak uvádí Průcha (2020), pro bližší posouzení a vysvětlení vnitřních hodnot fungování školy i žáků je zjišťování klimatu tříd nedoceníitelné. V oblasti posuzování procesu učení žáků ale také nedocenené. Zejména proto, že se na první pohled na edukační proces nezaměřují. Velký přínos ale můžeme

spatřovat pro učitele a jejich konkrétní představě o fungování třídy, kterou na základě takového šetření získají. I přesto, že jde o metodu kvantitativní, může v kombinaci s kvalitativními metodami velmi pomoci adekvátně objasňovat učební procesy a autoregulační mechanismy žáků.

Pokud se zaměříme na souvislosti a porovnání jednotlivých kategorií klimatu třídy a dosaženého typu regulace, můžeme vidět určitý vztah mezi celkovou spokojeností konkrétních žáků ve třídě a jejich dosaženým typem motivace k učení. Z výsledků měření klimatu tříd konkrétních škol můžeme vidět, že inovativní škola, která má vyšší míru spokojenosti žáků ve třídě než ostatní zkoumané školy, vykazuje více žáků s dosaženou mírou autoregulace učení pasivně převzaté regulace či identifikované. Jinými slovy pouze jedna žákyně vykazovala motivaci k učení zcela vnější, ostatní jsou na cestě k překročení prahu autonomie. Současně tato třída vnímá nižší míru sporů a třenic a také nižší obtížnost učení. Ve třídě zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona můžeme taktéž pozorovat relativně vyšší míru spokojenosti a soudržnosti třídy. Soudržnost třídy je nejvyšší z pozorovaných škol. Můžeme vidět ale vyšší míru třenic a konfliktů a také jednu z nejvyšších hodnot obtížnosti učení. Tato zjištění zcela odpovídají kognitivních, sociálních a adaptačních specifik sledované skupiny žáků se SVP (Valenta, Michalík, 2018). Co se týká typu dosažené autoregulace, dle dostupných zjištění zde žáci korelují mezi regulací vnější a identifikovanou, jak jsme popsali výše. Pro větší přesnost a představu by bylo třeba mít více účastníků výzkumu. V tomto případě výsledky více zaměřujeme na konkrétní žáky a dané souvislosti s prostředím. Tyto výsledky poté mají praktické využití pro učitele, případně rodiče. V běžné základní škole jsme měli možnost klima třídy porovnat s druhou třídou téhož ročníku. Třída A vykazuje nejnižší míru spokojenosti a soudržnosti třídy. Tato hodnota je tak nízká, že je i pod stanoveným pásmem normálních hodnot. Pásmo normálních hodnot je pro spokojenost třídy stanoveno na 10-14,4. Ve třídě A jsme naměřili hodnotu 8,4. Co se týká soudržnosti třídy, zde je stanoveno pásmo normálních hodnot na 6,4-12,9. Ve třídě A byla naměřena hodnota 6,2 (Lašek, 2001). Velmi nízké hodnoty můžeme sledovat u této třídy i v oblasti obtížnosti učení, což může mít za následek celkový pokles motivace a nudu ve škole (Lokša, Lokšová, 1999). Porovnáme-li hodnoty s třídou B stejné základní školy, můžeme vidět značné rozdíly. Ve třídě B je překvapivě vyšší míra soutěživosti a třenic mezi žáky. Je možné, že ve třídě A se již začíná projevovat určitá apatie, kdy dochází ke snížení míry soutěživosti, která jde ruku v ruce se sníženou mírou motivace (Čapek, 2010). Identifikované autoregulace učení dosáhl pouze jeden žák. Jeho hodnoty jsou v horní hranici

této regulace a již se přibližují regulaci integrované. Integrovaný typ regulace je nejvyšší formou vnější regulace, kdy se žák s daným chováním ztotožňuje a je v souladu s jeho zájmy, hodnotami. Činnost je však stále vykonávána za účelem společenského ohodnocení, dobrých výsledků a úspěchu (Deci, Ryan, 2000). Za jakou cenu však této regulace žák dosahuje? Do třídy příliš nezapadá, není konformní se skupinou a má omezené sociální vazby. S ostatními spolužáky vztahy spíše nenavazuje. Vadí mu, že se neučí a ostatním výuku znemožňují. Jsou neslušní k učiteli a dělají si naschvály. Má pocit, že výuka je příliš jednoduchá a vše, co se ve škole probírá již zná. Do školy chodí jen proto, že musí. Zde si můžeme položit otázku, zda u žáka přetrvává typ dosažené motivace k učení, když pro svou motivaci nemá ve třídě podmínky ani ze strany učitele, ani ze strany spolužáků. Pokud vysoký stupeň motivace přetrvává, můžeme si položit otázku, jak dlouho potrvá, než motivace u takového žáka poklesne. Stejný problém můžeme pozorovat u žáka Jakuba. Jakub má podpůrné opatření 2. stupně a jeho autoregulace k učení je zcela vnější. Škola ho příliš nebaví, má jeden nebo dva oblíbené předměty. V kolektivu také moc přátelských vztahů nemá a chodí do školy proto, že musí. Z rozhovoru vyplynulo, že má mnoho zájmů, silných stránek, ale nikdo jim nepřikládá žádnou váhu. Schová se mezi dalšími mnoha žáky a jeho motivace příliš neroste. Otázkou zůstává, co by se stalo, kdyby v tomto žákovi učitel podnítl jeho zájem a pracoval s ním více individuálně nebo v něm podporoval pocit jistoty a autonomie?

Výzkumná otázka č. 4

Jaká je motivace k učení u vybraných žáků v souvislosti s mírou podpory autonomie ze strany třídního učitele?

Nyní se dostáváme otázce dosaženého typu autoregulace k učení a míry podpory ze strany třídního učitele. Čapek (2010) hovoří, v rámci jednotlivých aspektů třídního klimatu, také o práci učitele, která spočívá ve vytváření tzv. suportivního klimatu. Pod takovým pojmem vidíme zejména dobré vztahy ve třídě, spolupráci, rovnou komunikaci, neponižující a nestresující hodnocení, pozitivní posilování vhodného chování a pestré způsoby výuky. Žáci jsou poté mnohem spokojenější, motivovanější k práci a sebeuvědomělejší. Abychom zjistili, do jaké míry je třídní klima ze strany učitele podpůrné, využili jsme zkrácené varianty dotazníku Learning Climate Questionnaire. Tento nástroj zjišťuje, zda učitel věří v žakovy schopnosti, dává mu na výběr, rozumí mu, povzbuzuje ho a jestli jej zajímá žakovo řešení problému. Doposud byl oficiálně použit zejména pro studenty různých oborů vysoké

či střední školy ke zjištění jejich motivace pro výběr konkrétního oboru (Williams, 1994). My jsme se jej pokusili modifikovat pro žáky a současně pro žáky se SVP. Tato modifikace se ukázala jako vhodný nástroj pro zjištění míry podpory autonomie ze strany učitele. Výhodou bylo, že žáci do 5. ročníku mají svého třídního učitele na převážnou většinu předmětů a nebylo tedy těžké ani pro žáky se SVP si představit konkrétního učitele. Taktéž zkrácená verze nástroje byla pro žáky vhodná. Zajistili jsme tak sběr potřebných dat a současně snížili náročnost na pozornost žáka. Žáci základní a inovativní školy byli schopni po předchozí instruktáži s Likertovou stupnicí míry souhlasu a nesouhlasu pracovat sami, u žáků se SVP jsme si porozumění i pozornost zajistili vkládáním kamínku či figurky na vytištěnou škálu v podobě emočního teploměru.

Nejvyšší míru podpory pocíťovali žáci ve třídě zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Zde se vnímaná míra podpory žáků učitelem pohybovala na škále 1-7 v číselných hodnotách mezi 4,5 – 6,5. Zde můžeme vidět, jak se poměrně vysoká míra podpory žáků prolíná s vyšší spokojeností žáků ve třídě a soudržností třídy. Velmi zajímavým zjištěním je, že žáci, kteří v této třídě dosahovali vyšších hodnot míry podpory ze strany učitele (6-6,5), mají převažující typ motivace v oblasti zcela vnější regulace a naopak žákyně, které dosahují identifikované regulace učení mají hodnotu míry podpory učitele nižší než spolužáci, a to v číselných hodnotách 4-4,5. Je možné, že žák, který již dosahuje určitého stupně své vlastní autonomie se spolupodílí na vlastní míře podpory a již nepotřebuje vnímat tolik podpory z vnějšího prostředí, protože si buduje svůj vlastní podpůrný aparát. Toto zjištění by potvrdovalo fakta z oblasti Self-Determination Theory. Podle této teorie je autonomie vývojovým úkolem v období dospívání, kdy dochází k růstu autonomie, vlastních emocí a chování. Žák je samostatnější, přejímá více práv, ale také odpovědnosti (Zimmer-Gambeck, 2011, s.66 in Mareš, 2014, str. 84).

Čím více roste vnitřní motivovanost, tím více je žák autonomní a tím klesá potřeba vnějšího řízení. Rozhoduje z vlastní vůle, bez tlaku a ochotněji. Dokáže překonávat překážky a dosahovat cílů. Protikladem není závislost na druhých lidech ale podřízení se vnějším okolnostem, vnější podpoře a pobídkám (Deci, Ryan, 2002). Na tomto předpokladu by se mohl realizovat větší výzkum, který by danou problematiku mohl prověřit. Ovšem i zde platí, že výsledky mohou být značně individuální. Zaměříme-li se na zjištěnou míru podpory žáků učitelem inovativní školy, lze vidět také poměrně vysoká čísla od 3,5 po 6,5. Vysoká míra podpory učitele se opět promítá do vysoké spokojenosti žáků a vyšší míry soudržnosti třídy. Můžeme vidět, že žák Václav s nejvyšším dosaženým typem identifikované regulace

má nejnižší míru podpory učitele s hodnotou 3,5. Stejně tak žák Patrik, který kolísá mezi pasivně převzatou a identifikovanou regulací vnímá nižší míru podpory od učitele (4,66) než žákyně Lucie dosahující zcela vnější regulace (5,66) a Johana na dolní hranici pasivně převzaté regulace s hodnotou míry podpory učitele 6,5. Tyto výsledky nám opět potvrzují výše zmíněný fakt závislosti typu dosažené motivace a míry podpory učitele.

Ve výsledcích běžné základní školy můžeme vidět zcela opačný jev. Nízká míra podpory učitele u žáků 1-4,5, kdy hodnota 4,5 je extrémní hodnota a průměr třídy činí 2,3 se pojí s nízkou spokojeností žáků ve třídě a nízkou soudržností třídy. U konkrétních výsledků lze vidět žákyni Lucii, která dosahuje zcela vnější regulace s mírou podpory učitele 1,67. Žák Jakub s podpůrným opatřením 2. stupně vykazuje ve třídě B hodnoty míry podpory učitele 3,83 a regulaci taktéž zcela vnější. Žák David s regulací identifikovanou vnímá míru podpory učitele jako nejvyšší hodnotu z dané třídy 4,5. Může to být dáno tím, že on sám raději udržuje vztahy s dospělými lidmi než se spolužáky, případně tím, že učitel daného žáka vnímá jako snaživého, pracovitého a ve třídě se na něj spoléhá. Proto mu může dávat větší míru podpory. Pro učitele, který ve třídě nemá příliš velkou oblibu může být takový žák jistotou. Učitel ví, že když se na něco zeptá, tento žák bude slušně reagovat, odpovídat, nebude na sebe upozorňovat, odmlouvat, šaškovat.

Výzkumná otázka č. 5

Jak lze prakticky využít poznatky z oblasti autoregulace učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jak jsme již mnohokrát zmínili, výsledky takové studie jsou hodnotné především v praktické rovině, nikoliv generalizační. Úroveň autonomie učení můžeme chápat na úrovni celkového vzdělávacího systému jednotlivých institucí, tedy škol. Dále na úrovni učitelů a jejich vzájemného působení se žáky a také na úrovni samotných žáků, jejich autoregulace a získané autonomie. Kombinace všech tří úrovní tvoří proces pozitivních změn žáka a jeho motivace k učení. Díky kontextu školního prostředí se můžeme jednoznačně ztotožnit s teorií auto-determinace, z níž tento výzkum vychází (Mareš, 2014). Z výzkumu vyplývá že určitý vliv na rozvoj autoregulace učení u žáků má typ vzdělávací instituce. Nelze však tato zjištění hodnotit černo-bíle bez špetky nadhledu. Je jisté, že značnou roli hraje počet žáků v dané třídě, kdy vidíme, že učitel má prostor s žáky jednat individuálně a má možnosti je také individuálně posouvat v jejich vývoji. Není v silách učitele, aby ve třídě s dvaceti žáky

pracoval individuálně, zvládal veškerou administrativu a posouval žáky ve všech oblastech lidského rozvoje. Značnou výhodou je menší počet žáků, menší pracovní kolektiv učitelů, zcela jednoznačné vedení a jednotný myšlenkový směr pedagogů. Poté se velmi snadno navazuje vzájemná spolupráce mezi kolegy jednotlivých škol, ale také vztahy s rodinou dítěte, kde formování osobnosti jedince pokračuje. Neznamena to tedy, že pokud žák dochází do běžné základní školy, nikdy nedosáhne autonomie a zcela vnitřní regulace. To by znamenalo úplně popřít vzdělávací systém, kterým prochází většina populace. Stále je třeba se zaměřovat na činnost učitele, jako jednoho z hlavních činitelů edukačního procesu. Učitel by neměl být chápán jako tradiční zdroj informací a vědomostí. Měl by být součástí aktivizujícího procesu žáka a podněcovat aktivní přístup žáků k vlastnímu učení a aplikaci získaných kompetencí do praktického života a dalšího učení. Učitel by měl postupně žákův prostor uvolňovat a tento prostor by měl být zaplňován vlastními aktivitami žáka. K tomu je třeba dalších vnitřních i vnějších faktorů, které doplňují individuální autoregulační systém jedince.

V této kapitole jsme se zabývali vyhodnocením zjištěných dat a v rámci diskuze jsme tato zjištění porovnávali s odbornou literaturou a výsledky jiných výzkumů. V následující kapitole se zaměříme na vyjádření výzkumných limitů a etických aspektů výzkumu.

8 ASPEKTY VÝZKUMU

V předchozí kapitole jsme v rámci diskuze shrnuli výsledky výzkumu a zasadili jsme je do kontextu prostředí jednotlivých škol. Dále jsme propojili zjištěné výsledky s teoretickými východisky a zamýšleli jsme se nad praktickým využitím a přínosem výzkumného šetření. V rámci této kapitoly se zaměříme na předpokládané limity výzkumu, které mohly ohrozit samotný výzkum. Taktéž popíšeme nezbytné etické aspekty šetření, informovaný souhlas, respekt k soukromí a další náležitosti.

8.1 Limity výzkumného šetření

1. Předpokládaným limitem výzkumu by se mohl stát **špatně modifikovaný výzkumný nástroj**. Hrozí nepochopení náročným větám, a proto je třeba žákům nástroj jemně přizpůsobit. Při překladu je důležité dbát na zachování obsahu sdělení s akceptací drobných jazykových nuancí, na kterých závisí typ autoregulace učení. Je třeba porozumět smyslu výzkumného nástroje a modifikovat jej s pečlivostí.
2. Důležitou roli hraje **načasování výzkumného šetření**. Jiné výsledky z oblasti motivace k učení mohou být na začátku školního roku, jiné na konci školního roku. Je třeba zachovat stejné podmínky pro všechny účastníky výzkumu. Pro výzkum jsme zvolili měsíce březen a duben. V těchto měsících proběhlo šetření ve všech školách.
3. **Ochota škol i jednotlivců zapojit se do výzkumu** je jedním z nejzásadnějších limitů výzkumu. Bylo velmi obtížné zajistit optimální počet respondentů v určitých typech škol. Mnohdy byla škola ochotná umožnit výzkum, nenašel se však žádný pedagog, který by šetření ve své třídě ochotně přijal. Velmi obtížné bylo také zajistit respondenty k rozhovoru ve třídách, ve kterých probíhalo šetření klimatu a míry podpory ze strany učitele. Optimálně bylo třeba zajistit v každé třídě minimálně 3 respondenty reprezentující vzdělávání s podpůrnými opatřeními i bez nich a zastupující různé typy základních škol. Výběr vzorku byl tedy značně ovlivněn mírou ochoty jednotlivých škol a účastníků podílet se na výzkumu.

4. Ohrožením výzkumných dat by mohla být **nejednotnost při administraci** výzkumných nástrojů, zasahování do výzkumného procesu učitelem, ovlivňování výsledků žáky, záměrné poškození či špatné vyplnění výzkumného nástroje. Bylo třeba dbát na jednotná pravidla výzkumu.

5. **Nečekaná úprava výzkumného nástroje** při měnících se podmínkách v průběhu výzkumu. V inovativní škole jsme byli nuceni upravit jednu z výzkumných metod sběru dat, a to vzhledem k povaze vzdělávací instituce, sledovaným projevům žáků a jejich okamžité touze pro demokratickém vyjádření názoru. Tuto nečekanou překážku jsme nepředpokládali, ale bylo třeba bezprostředně jednat a se situací se vyrovnat tak, abychom ji obrátili ve prospěch výzkumu.

6. Limitem výzkumu se mohou stát také **nesrovnalosti v sebereprezentaci samotné školy** a konečné reality edukačního procesu. Nicméně s touto myšlenkou je třeba pracovat jako s limitem výzkumu, který nelze ovlivnit ani odhalit za krátký čas působení v dané instituci.

8.2 Etické aspekty výzkumu

Důležitou roli v každém výzkumu, který se přímo dotýká osobnosti člověka hraje zachování jistých etických principů. Od počátku výzkumu pro nás bylo důležité, aby byla zachována **anonymita** škol, jednotlivých pedagogů i samotných žáků.

Školy byly odlišeny pouze popisem lokality a typem školy, nikde není uváděna adresa ani město, kde se škola nachází. Učitelé jsou taktéž popisováni pouze věkem, délkou praxe případně různými okolnostmi, které by mohly být podstatné pro otázky výzkumu. Žáci, kteří se výzkumu účastnili pouze vyplněním dotazníku klimatu třídy (MCI) či míry podpory ze strany učitele (LCQ) svůj souhlas či nesouhlas mohli vyjádřit pasivně tím, že by odmítli dotazník vyplnit. Na daný formulář se žáci nemuseli podepsat svým křestním jménem. Mohli napsat svou přezdívku, vymyšlené jméno či nakreslit značku. Podmínkou bylo, aby tuto značku či jméno použili stejnou u obou dotazníků, případně u rozhovoru. Tato podmínka byla podstatná pro identifikaci jednotlivce a provázání všech výzkumných aspektů. Tímto byla ve výzkumu zajištěna anonymita, protože dané žáky není možné spojit s místem výzkumu či jinými identifikačními prvky.

Žákům bylo jednoznačně sděleno, že mohou kdykoliv ukončit svou účast ve výzkumu a jejich dotazník nebude do výzkumu zařazen.

Jiná situace nastala u jednotlivých žáků, se kterými byl proveden rozhovor individuálně. Zde bylo nutné účastníky výzkumu předem informovat a sepsat **informovaný souhlas s účastí ve výzkumu** s podpisem samotného participanta a jeho zákonného zástupce.

Pro zachování anonymity tyto informované souhlasy nejsou součástí práce. Součástí práce jsou, jako přílohy, pouze vzory formuláře.

I přesto, že byl podepsán informovaný souhlas, žák nebo zákonný zástupce mohl kdykoliv ukončit výzkum bez udání důvodu, případně se rozhodnout i zpětně o nezařazení do výzkumu. Vyjádření souhlasu či nesouhlasu s rozhovorem a jeho nahráváním bylo současně ještě naplněno elektronicky, a to v úvodu každého rozhovoru.

Pro rozhovory bylo zajištěno **soukromí a emoční bezpečí**. Ve výzkumu nedocházelo k otevírání citlivých témat, šlo pouze o vyjádření osobního stanoviska. Žáci byli předem uklidněni, že výzkum není o vědomostech a dovednostech, na otázky není ani špatná ani správná odpověď a jsou důležité pouze vlastní pocity a stanoviska.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali motivací k učení nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také intaktních. Typ zjištěné dosažené motivace jsme dali do souvislosti s vnějšími faktory školního prostředí, jako je typ školy, klima třídy a míra podpůrného klimatu k rozvoji autoregulace žáků ze strany učitele.

Celá práce je postavena na teoretických východiscích motivace a jejího pojetí z pohledu auto-determinačních teorií (Self-Determination Theory), jejichž výzkumná a publikační činnost je patrná převážně v zahraničí. Dále popisuje specifika vývoje myšlení a autoregulace učení žáků a vymezuje vzdělávací instituce, které navštěvují. Porovnává typy škol, jejich lokaci a klima tříd. Zabývá se také učitelem a jeho možnostmi podpory jednotlivých žáků v oblasti rozvoje vlastní regulace učení. Cílem bylo zjistit, jaký typ motivace k učení na kontinuu sebeurčení u jednotlivců dominuje a zda je možné tuto motivaci zkoumat v kontextu faktorů školního prostředí. Zmíněný výzkum probíhal u vybraných žáků 4. nebo 5. ročníku, kteří navštěvují základní školu běžného typu, základní školu s třídami zřízenými podle §16 odst. 9 školského zákona či inovativní, postupně se rozvíjející školu alternativního charakteru.

Motivace žáků k učení je problematika, nad kterou uvažují rodiče, prarodiče, pedagogičtí pracovníci a vědečtí pracovníci. Každý z nich na motivaci pohlíží jiným způsobem. Taková úvaha může začít pouhou myšlenkou či otázkou nebo může být objektem rozsáhlých kvantitativních i kvalitativních studií. Co tyto otázky ale spojuje, je samotný člověk v průběhu svého života. Od narození dítěte můžeme pozorovat pocity libosti, nelibosti, zvědavost či apatii. U někoho je motivace poznávat a učit se silná a v průběhu života prochází změnami závislými na vnitřních a vnějších faktorech. Někdo se naopak vlivem komplikovaného vstupu do života musí s motivací postupně učit pracovat a taktéž vlivem různých faktorů prochází změnami. Toto zamyšlení nad různými lidmi, jejich životními příběhy a vývojem individuální autoregulace bylo průvodní motivací k výzkumu.

Výzkum naplnil cíle, které jsme si stanovili a pomohl dokreslit odpovědi na výzkumné otázky, jež tvoří základní rámec výzkumu. Zjistili jsme, že pokud se zaměříme na konkrétního žáka, můžeme u něj s pomocí popsání výzkumného nástroje poměrně přesně odhalit převažující typ motivace k učení. Díky modifikaci výzkumného nástroje jsme byli schopni zjistit tento typ motivace i u žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrnými opatřeními. Následně jsme se mohli zabývat faktory školního prostředí a hledat

odpovědi na otázky, proč konkrétní žák reaguje určitým způsobem na pobídky v oblastech vzdělávání a zda je možné takového žáka díky příznivému klimatu třídy a podpoře učitele posouvat v oblasti touhy po vzdělávání.

Nejpodstatnější zjištění, které z dané práce plyne je, že nezáleží na tom, do jaké míry je člověk znevýhodněn a jakou potřebuje podporu, aby bylo naplněno jeho právo na vzdělání a další součásti plnohodnotného života. Důležité je, jaké má ke svému vlastnímu rozvoji podmínky. Vnitřní motivace totiž může dosáhnout i žák, který potřebuje ke svému učení podporu a pomoc. Chceme-li pochopit motivy žáka, musíme se na něj dívat v kontextu jeho podmínek pro vzdělávání a současně se oprostít od unáhlených hodnotících soudů a bezpředmětných predikcí. Učitel je ten, který by měl hledat cestu a způsoby, jak ve svých žácích probouzet radost a touhu po vědění, neboť... „Zvídavost a touha objevovat smysl věcí kolem nás je přirozenou součástí lidské existence.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- [2] BOEKAERTS, Monique *in Efektivní učení ve škole*, 2005. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- [3] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [5] ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *561/2004*. Praha, 190/2004, číslo 561. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [6] ČESKÁ REPUBLIKA, 2016. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *27/2016*. Praha, 10/2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?citace=1>
- [7] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, c1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. ISBN 0-306-42022-8.
- [8] DECI, Edward L., James P. CONNELL a Richard M. RYAN, 1989. Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology* [online]. **74**(4), 580-590 [cit. 2023-08-06]. ISSN 1939-1854. Dostupné z: doi:10.1037/0021-9010.74.4.580
- [9] DECI, Edward L., Rosemary HODGES, Louisa PIERSON a Joseph TOMASSONE, 1992. Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities* [online]. **25**(7), 457-471 [cit. 2023-08-06]. ISSN 0022-2194. Dostupné z: doi:10.1177/002221949202500706
- [10] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* [online]. **11**(4), 227-268 [cit. 2023-08-06]. ISSN 1047-840X. Dostupné z: doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- [11] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. ISBN 1-58046-108-5.
- [12] EMMONS, Robert A., 1999. *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: The Guilford Press. ISBN 1-57230-935-0.
- [13] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

- [14] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [15] HAYES, Nicky, 2011. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-909-5.
- [16] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [17] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [18] KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ, 2014. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
- [19] KURELOVÁ, M. a M. HANZELKOVÁ. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: PdF UP, 1996, s. 161-167.
- [20] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [21] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- [22] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- [23] LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- [24] LINKOVÁ, Marie, 2001. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. Konference ČAPV*. Ostrava: ČAPV – Pedagogická fakulta OU, s. 42-46.
- [25] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.
- [26] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [27] MAREŠ, Jan a Jiří MAREŠ, 2014. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*. **64**(1), 81-98. ISSN 2336-2189.
- [28] MASLOW, Abraham Harold, 2021. *Motivace a osobnost*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1728-2.

- [29] *Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decennální revize*, 1996. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. ISBN 80-901856-4-9.
- [30] NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [31] POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- [32] POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- [33] POULÍČKOVÁ, Štěpánka, 2015. *Motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 74 s., 6 s. příloh. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/33390>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Hrbáčková, Karla.
- [34] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [35] PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- [36] ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- [37] SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
- [38] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [39] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [40] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9.
- [41] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Základy obecné psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-283-8.
- [42] VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- [43] VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.
- [44] VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

[45] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1734-0.

[46] WILLIAMS, Geoffrey C., Myra W. WIENER, Kathryn M. MARKAKIS, Johnmarshall REEVE a Edward L. DECI, 1994. Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine* [online]. **9**(6), 327-333 [cit. 2023-08-06]. ISSN 0884-8734. Dostupné z: doi:10.1007/BF02599180

[47] ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
CNS	Centrální nervová soustava
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
Např.	Na příklad
Odst.	Odstavec
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PAS	Porucha autistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SVPU	Specifické vývojové poruchy učení
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Srovnání hierarchie potřeb	14
Obrázek 2 Kontinuum autoregulace	18
Obrázek 3 Odlišnosti v chování u žáka s vnitřní nebo vnější motivací.....	23
Obrázek 4 Hladiny poznání podle kognitivních cílů B. S. Blooma.....	28
Obrázek 5 Vybrané motivační faktory kontextu školního prostředí.....	34
Obrázek 6 Schéma metod sběru dat.....	62
Obrázek 7 Vizuální modifikace dotazníku Naše třída (MCI), (orig. Michalíková podle J. Lašek, 2001).....	66
Obrázek 8 Výsledky šetření klimatu tříd	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Typ školy a zvolený výzkumný vzorek	50
Tabulka 2	Žák A1 (třída A)	53
Tabulka 3	Žákyně A2 (třída A).....	53
Tabulka 4	Žák A3 (třída B).....	54
Tabulka 5	Žákyně B1	56
Tabulka 6	Žákyně B2.....	56
Tabulka 7	Žák B3	57
Tabulka 8	Žákyně B4.....	57
Tabulka 9	Žákyně C1.....	60
Tabulka 10	Žákyně C2.....	60
Tabulka 11	Žák C3	61
Tabulka 12	Žák C4	61
Tabulka 13	Žák A1 (třída A) - vyhodnocení	76
Tabulka 14	Žákyně A2 (třída A) - vyhodnocení.....	77
Tabulka 15	Žák A3 (třída B) - vyhodnocení.....	80
Tabulka 16	Žákyně B1 – vyhodnocení	83
Tabulka 17	Žákyně B2 – vyhodnocení	83
Tabulka 18	Žák B3 – vyhodnocení.....	84
Tabulka 19	Žákyně B4 – vyhodnocení	84
Tabulka 20	Žákyně C1 – vyhodnocení	90
Tabulka 21	Žákyně C2 – vyhodnocení	91
Tabulka 22	Žák C3 – vyhodnocení.....	92
Tabulka 23	Žák C4 – vyhodnocení.....	93
Tabulka 24	Souhrnná tabulka dosažené regulace u zkoumaných žáků	94

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Záznamový arch k rozhovoru – Typ dosažené motivace

Příloha P II: Záznamový arch – Školní klima

Příloha P III: Záznamový arch – Míra podpory učitele

Příloha P IV: Škály upravené pro žáky se SVP

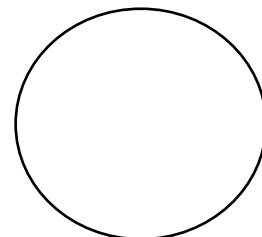
Příloha P V: Souhlas s účastí ve výzkumu

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU – TYP DOSAŽENÉ MOTIVACE

Datum:

Moje značka:

Proč to dělám?



1. Pracuji na svých úkolech proto, aby na mě paní učitelka nekřičela.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

2. Pracuji na svých úkolech, protože chci, aby si paní učitelka myslela, že jsem dobrý žák.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

3. Ve vyučování pracuji, protože se chci učit nové věci.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

4. Ve vyučování pracuji, protože budu mít ze sebe špatný pocit, když to neudělám.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

5. Ve vyučování pracuji, protože je to zábava.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

6. Ve vyučování pracuji, protože je to pravidlo.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

7. Práce ve třídě mě baví.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> a)



8. Snažím se ve třídě odpovídat i na těžké otázky, protože chci, aby si ostatní děti myslely, že jsem chytrý.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

9. Snažím se ve třídě odpovídat i na těžké otázky, protože bych měl ze sebe špatný pocit, kdybych to nezkusil.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

10. Snažím se odpovídat i na těžké otázky, protože odpovídat na těžké otázky je zábava.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

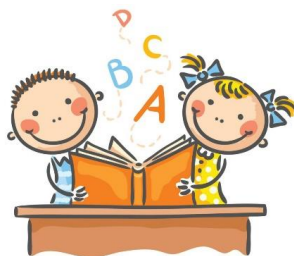
b)

11. Snažím se odpovídat i na těžké otázky, protože to mám dělat, očekává se to ode mě.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

12. Snažím se odpovídat i na těžké otázky, abych zjistil, jestli mám pravdu nebo ne.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



13. Snažím se být ve škole dobrý žák, protože to mám dělat, očekává se to ode mě.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

14. Snažím se ve škole dobře pracovat, aby si moji učitelé mysleli, že jsem dobrý žák.

VŽDY	VĚTŠINOU	NĚKDY	NIKDY
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

15. Snažím se ve škole dobře pracovat, protože ve škole rád odvádím dobrou práci.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

16. Snažím se ve škole dobře pracovat, protože když nebudu, budu mít problémy.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

17. Snažím se ve škole pracovat dobře, protože se budu cítit opravdu špatně, když se mi nebude dařit.

VŽDY

VĚTŠINOU

NĚKDY

NIKDY

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH – ŠKOLNÍ KLIMA

Start

1. V naší třídě děti práce ve škole baví.

ANO NE

2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

ANO NE

3. V naší třídě mezi sebou děti často soutěží, aby zjistily, kdo je nejlepší.

ANO NE

4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.

ANO NE

5. V naší třídě je každý mým kamarádem.

ANO NE

6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.

ANO NE

7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

ANO NE

8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.

ANO NE

9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.

ANO NE

10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.

ANO NE

11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.

ANO NE

12. Mnoho dětí z naší třídy dělá s svým spolužákům naschvály.

ANO NE

13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.

ANO NE

14. V naší třídě umí pracovat ieu bystré děti.

ANO NE

15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé.

ANO NE

16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.

ANO NE

17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.

ANO NE

18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.

ANO NE

19. Práce ve škole je namáhavá.

ANO NE

20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.

ANO NE

21. V naší třídě je legrace.

ANO NE

22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.

ANO NE

23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.

ANO NE

24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.

ANO NE

25. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

26. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

27. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

28. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

29. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

30. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

31. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

32. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

33. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

34. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

35. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

36. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

37. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

38. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

39. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

40. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

41. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

42. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

43. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

44. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

45. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

46. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

47. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

48. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

49. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

50. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

51. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

52. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

53. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

54. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

55. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

56. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

57. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

58. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

59. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

60. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

61. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

62. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

63. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

64. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

65. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

66. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

67. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

68. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

69. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

70. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

71. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

72. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

73. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

74. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

75. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

76. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

77. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

78. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

79. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

80. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

81. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

82. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

83. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

84. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

85. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

86. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

87. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

88. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

89. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

90. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

91. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

92. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

93. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

94. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

95. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

96. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

97. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

98. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

99. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

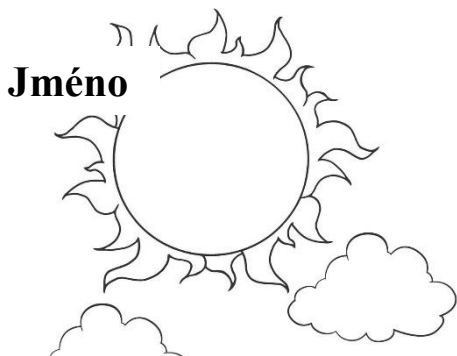
100. Děti z naší třídy se mezi sebou mají rády jako přátelé.

ANO NE

Cíl

hot

PŘÍLOHA P III: ZÁZNAMOVÝ ARCH – MÍRA PODPORY UČITELE



Jméno

Úvodní otázky:

Jak dlouho chodíš do této školy, od které třídy?

Chodil jsi i do jiné školy? Kde se Ti víc líbilo?

Kde máš více kamarádů?

Kdyby sis mohl vybrat, chodil bys raději do jiné školy? Proč?

Kolik máš ve třídě kamarádů?



1. Cítím, že mi moje paní učitelka dává na výběr a já si mohu vybrat z různých možností.

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊

2. Cítím, že mi paní učitelka rozumí.

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊

3. Moje paní učitelka věří, že dokážu ve škole dobře pracovat.

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊

c)

4. Moje paní učitelka mě povzbuzuje, abych se ptal a pokládal otázky.

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊

5. Moje paní učitelka naslouchá tomu, jak bych chtěl vyřešit úkol.

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊

6. Moje učitelka se snaží pochopit, jak věci vidím já, než navrhne nový způsob, jak problém řešit. (Zajímá ji můj názor a moje návrhy řešení.)

☹️ **Naprosto nesouhlasím** 1 2 3 4 5 6 7 **Naprosto souhlasím** 😊



PŘÍLOHA P IV: ŠKÁLY UPRAVENÉ PRO ŽÁKY SE SVP

1. Škála pro zjištění míry podpory učitele (Learning Climate Questionnaire)

Naprosto nesouhlasím Naprosto souhlasím

	1	2	3	4	5	6	7	
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Naprosto nesouhlasím Naprosto souhlasím

	1	2	3	4	5	6	7	
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Škála pro zjištění převažujícího typu motivace u žáka (Self-Regulation Questionnaire – Academic)

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

VŽDY

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

VĚTŠINOU

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

NĚKDY

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

NIKDY

PŘÍLOHA P V: SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU



Pedagogická
fakulta

Genius h

Souhlas s účastí ve výzkumu

Pro výzkumný projekt: Diplomová práce

Období realizace: září 2022 – prosinec 2023

Řešitelé projektu: Bc. Štěpánka Michalíková

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit jaká je **motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu školního prostředí**. Tento výzkum probíhá jako šetření k diplomové práci studentky studující obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Účast na výzkumu je pro Vás a Vaše dítě zcela dobrovolná a anonymní. Dítě vystupuje pouze pod svým křestním jménem nebo přezdívkou, kterou si zvolí.

Pro Vás znamená účast na výzkumu **krátký, patnácti minutový rozhovor, který bude nahráván pro účely přesného zpracování odpovědí**.

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážít, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy

jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu, zákonného zástupce:

...Zákonný zástupce.....

...Žák.....

V _____ dne:_____

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Bc. Štěpánka Michalíková

Tel. [redacted]

stepanka.michalikova01@upol.cz

Souhlas s účastí ve výzkumu - instituce

Pro výzkumný projekt: Diplomová práce
Období realizace: září 2022 – prosinec 2023
Řešitelé projektu: Bc. Štěpánka Michalíková

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit jaká je **motivace k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu školního prostředí**. Tento výzkum probíhá jako šetření k diplomové práci studentky studující obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Účast na výzkumu je pro Vás zcela dobrovolná a anonymní. Dítě vystupuje pouze pod svým křestním jménem nebo přezdívkou, kterou si zvolí. Škola vystupuje pod písmenným označením (Škola A, Škola B...).

Pro Vás znamená účast na výzkumu **orientační dotazníkové šetření ve třídě a desetiminutový rozhovor s vybranými žáky, který bude nahráván pro účely přesného zpracování odpovědí.**

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží instituce a druhý řešitel projektu.

Instituce – razítko a podpis

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Bc. Štěpánka Michalíková

Tel. _____

stepanka.michalikova01@upol.cz