

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Vliv rodinného prostředí a výchovy na motivaci k učení u dětí od 9 do 10 let

Bakalářská práce

Autor: Nikola Kadeřábková
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková
Oponent práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Nikola Kadeřábková
Studium:	P17K0258
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Vliv rodinného prostředí a výchovy na motivaci k učení u dětí od 9 do 10 let
Název bakalářské práce AJ:	The influence of family environment and education on the motivation to learn in children ages 9-10

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem mé práce je osvětlit, jaký vliv má rodinné prostředí a výchova na motivaci dětí k učení. V teoretické části přiblížím téma rodina, motivace, výchova a učení. V praktické části se zaměřím na to, jakým způsobem rodiče působí na děti a jak toto působení ovlivňuje děti, jak ho děti vnímají. V praktické části využiji kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

ČÁP, Jan. Psychologie mnohostranného vývoje člověka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22967-0. ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-205-x. PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN isbn80-7290-092-7. PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Knotková
Oponent:	Mgr. Leona Stašová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 4. 2020

.....

Nikola Kadeřábková

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Aleně Knotkové za odborné vedení práce, cenné rady, ochotu a za podporu a trpělivost při jejím vytváření.

Anotace

KADEŘÁBKOVÁ, Nikola. *Vliv rodinného prostředí a výchovy na motivaci k učení u dětí od 9 do 10 let*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 54 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá tématem rodinného působení a motivace. Konkrétně pojednává o vlivu rodinného prostředí a výchovy na motivaci dětí k učení. V první části jsou charakterizovány tři teoretické okruhy, které jsou pro tuto práci stěžejní. Jako první je charakterizováno téma rodiny, její typy, základní funkce a specifika současné rodiny. V druhé části je obecně přiblíženo téma motivace, které se v dalších kapitolách vztahuje více do kontextu s motivací k učení. V poslední části je vymezen střední školní věk a charakterizovány specifika dětí středního školního věku, které tvoří můj výzkumný vzorek v praktické části. Praktická část je zaměřena na to, jakým způsobem působí rodinné prostředí a výchova na motivaci dětí k učení, jak toto působení ovlivňuje děti a jak ho vnímají. Pro praktickou část bylo využito kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření u dětí od 9 do 10 let.

Klíčová slova: děti, motivace, rodinné prostředí, výchova

Annotation

KADERÁBKOVÁ, Nikola. *The influence of family environment and education on the motivation to learn in children ages 9–10*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 54 pp. Bachelor Degree Thesis.

The present thesis deals with the topic of family influence and motivation, specifically with the influence of family environment and education on motivating children to learn. In the first part are characterized three crucial theoretical areas. The first one concerns the theme of the family, its types, basic functions and specifics of the current family model. In the second part, the theme of motivation is approached in general. In the following chapters it relates more to the context of motivation for learning. The last part defines the secondary school age and characterizes the specifics of middle school age children, which form the research sample for the practical part. The practical part is focused on how the family environment and education affect the motivation of children to learn, how it affects them, and how they perceive it. In the practical part was used a quantitative research in the form of a questionnaire survey. The study subjects were children aged 9 to 10 years.

Keywords: education, family environment, children, motivation

Obsah

Úvod.....	9
1 Rodinné prostředí	11
1.1 Vymezení pojmu.....	11
1.2 Rodičovské styly výchovy	12
1.3 Typy rodin	15
1.4 Funkce rodiny	17
1.5 Současná rodina	19
2 Motivace.....	23
2.1 Vymezení pojmu motivace	23
2.2 Motivace k učení	24
2.2.1 Vnitřní a vnější motivace k učení.....	24
2.2.2 Význam rodinného prostředí pro motivaci dítěte.....	25
2.3 Odměny a tresty	26
3 Střední školní věk.....	28
3.1 Vymezení období.....	28
3.2 Charakteristické rysy období	28
4 Výzkumné šetření	30
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	30
4.2 Hypotézy.....	30
4.3 Předvýzkum	31
4.4 Metodologie výzkumu	31
4.4.1 Výběrový soubor	31
4.4.2 Výzkumná metoda sběru dat	31
4.5 Interpretace dat	33
4.5.1 Průběh výzkumného šetření a vyhodnocení dat.....	33
4.6 Závěry výzkumného šetření.....	42
4.6.1 Vyhodnocení hypotéz.....	43
4.6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek	44
Závěr.....	46
Seznam použitých zdrojů.....	47
Seznam obrázků	50

Seznam grafů	51
Přílohy	52

Úvod

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí a výchova na motivaci k učení u dětí od 9 do 10 let. Výzkumný vzorek v praktické části tvoří děti 1. stupně základní školy, konkrétně děti ve věku 9–10 let navštěvující pražskou školu.

Téma motivace a úspěchu, nejen toho školního, je téma, jež je důležité pro každou osobu, která se snaží dosáhnout určitého cíle. Proto, aby byly děti úspěšné ve škole, je třeba, aby měly motivaci k získávání nových znalostí a dovedností. S tím jim primárně pomáhají rodiče a jiné blízké osoby, se kterými bývá dítě často v kontaktu.

Rodina hraje velkou roli v životě každého jedince, protože podstatnou část života trávíme právě s rodinou. Rodinné prostředí na nás výrazně působí v procesu socializace a formování naší osobnosti. V rodinném prostředí se dítě učí dovednostem a návykům, které poté uplatňuje i v jiných sociálních prostředích. Jelikož se dítě učí především napodobou, jsou to právě rodiče a blízcí členové rodiny, kteří ovlivňují povahové rysy dítěte a mají značný vliv na to, jakým směrem se dítě bude dále ubírat.

Výstižně popsal dětskou mysl anglický filozof John Locke jako „Tabula Rasa“ – nepopsaný list, do kterého se vpisují vědomosti, znalosti a mravní zásady na základě vlastní zkušenosti. Záleží tedy z velké části na rodičích a celkově rodinném prostředí, jakým způsobem „list popíše“.

Na motivovanost dětí mají samozřejmě vliv i další faktory, jako např. genetická výbava dítěte nebo společnost, v níž žije. Který z těchto činitelů má větší vliv, je dodnes zkoumáno. Každopádně toto téma není předmětem této bakalářské práce. Zde je podstatné, jakým způsobem může ovlivnit motivaci dětí k učení rodinné prostředí a výchova.

V teoretické části jsou objasněny pojmy jako výchova, rodinné prostředí a motivace, které jsou pro práci stěžejní. Na základě těchto teoretických poznatků je stanoven výzkumný problém, ze kterého budou vycházet výzkumné otázky, na které se odpovídá v závěru praktické části. Z výzkumných otázek jsou zformovány hypotézy, které se později vyvrátí, či potvrdí. Ve finální části jsou graficky zpracovány a vyhodnoceny odpovědi respondentů. V závěru jsou uvedeny výsledky výzkumu a rozvedena zjištění ohledně zkoumaného problému.

V praktické části je užito kvantitativního šetření formou dotazníku. Práce je zaměřena na to, jakým způsobem rodina působí na děti a jak toto působení ovlivňuje děti, jak ho děti vnímají. Dále je zkoumáno, jak rodinné prostředí a výchova ovlivňuje motivaci dětí především ke školnímu učení. Kromě školního učení se práce dotýká i tématu motivace k mimoškolnímu učení a celkovému vztahu dětí k dozívání se nových informací.

1 Rodinné prostředí

Tato kapitola obsahuje základní vymezení pojmu rodinné prostředí (rodina). Dále jsou zde zahrnuta specifika daných výchovných stylů rozčleněná dle vybraných autorů. Dále se blíže popisují základní funkce a typy rodin. Jako poslední je charakterizována současná rodina skrze oblasti, v nichž došlo ke změnám.

1.1 Vymezení pojmu

Na rodinné prostředí můžeme nahlížet jako na základní a první životní prostředí člověka, které na něj působí a které odráží problémy dané doby. Člověk je bytostí přírodní, biologickou, ale hlavně společenskou, protože právě sociální bytí je faktorem, který působí na člověka v největší míře, a to primárně v rodinném prostředí. Konkrétní způsob života rodin zrcadlí kulturu, specifika konkrétní třídy, danou dobu, rasy, tradice a vztahy mezi rodiči a dětmi, sourozenci a manželi navzájem (Kohoutek, 1989). Existence rodiny byla již historicky důležitá proto, aby lidé mohli náležitě pečovat o své děti. Rodina je základní jednotkou každé lidské společnosti a hraje klíčovou roli v udržení lidstva (Matoušek, 1997).

Základní jednotkou rodinného prostředí je rodina, která může být definována jako: *„Institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár – muž a žena, tj, nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy vztah založený na partnerství osob opačného pohlaví, které má trvalejší ráz, a na příbuzenství. Výchozím znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78).

Největší vliv na utváření osobnosti dítěte a jeho vývoj mají rodiče a blízcí, kteří s dítětem žijí a dochází zde ke každodennímu kontaktu. V rodině si dítě osvojuje základní typy vztahů, jako je např. rovnocennost, soutěživost, žárlivost, vedení, podřízenost, láska atd., s nimiž se poté setká v budoucím životě. Vliv má kromě klimatu, vzájemných vztahů, postavení dítěte v rodině také např. věk rodičů, vzdělanost rodičů, osobnost členů rodiny, způsob výchovy, vyznávané náboženství, materiální podmínky, které zabezpečují základní potřeby, jako jsou např. spánek, obživa, ošacení, dále lokalita a prostředí, ve kterém rodina žije.

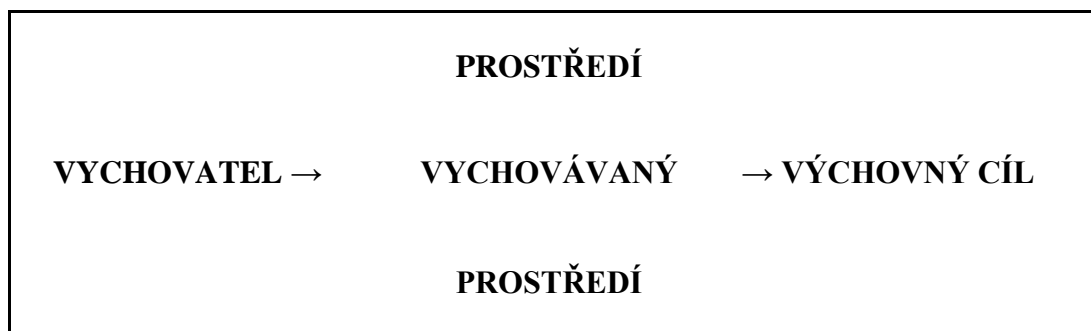
Rodina plní zásadní funkci při vrůstání jedince do společnosti, do tzv. socializace, díky které se u jedince vyvíjí pomocí sociálního učení různorodé vztahy k ostatním lidem, osvojuje si hodnoty, návyky, je vystaven konfliktům, osvojuje si postoje, dovednosti potřebné pro budoucí dospělý život (Kohoutek, 1989). Kromě sociální funkce rodiny plní rodina další funkce, které jsou více charakterizované v kapitole 1.4 Funkce rodiny.

Z pohledu sociologie můžeme hovořit o rodině jako o malé sociální skupině, tzn. o skupině, pro kterou jsou typické blízké vazby, vzájemná interakce, nejčastěji „face to face“, diferenciací rolí atd. Dále se vyznačuje rodina jako primární sociální skupina, tzn. skupina, ve které začíná proces socializace, s intimními vztahy, dlouhodobě trvající. Jako poslední můžeme hovořit o rodině jako o referenční skupině, tzn. o skupině, se kterou se jedinec ztotožňuje, je pro jedince důležitá a stojí o to být členem v této skupině (Buriánek, 2008).

1.2 Rodičovské styly výchovy

Výchovu obecně můžeme chápat jako záměrné, cílevědomé, systematické působení na jedince se smyslem dosáhnout pozitivní a trvalé změny v chování a osobnosti dítěte, na rozdíl od socializace, která probíhá nezáměrně, je výchova záměrným procesem (Pelikán, 1995). Kromě výchovy, která probíhá primárně v rodině, je dítě ovlivňováno výchovou např. ve škole, v zájmových zařízeních atd., kde dochází ke vzájemnému působení dětí, mladistvých a dospělých jedinců. V procesu výchovy se využívá výchovných prostředků a metod, jako je např. odměna, trest, pochvala, napomenutí, kladení požadavků, využívání osobního příkladu se snahou dosáhnout výchovných cílů (Čáp, 1996). Důležité je podotknout, že výchova se vždy odehrává v konkrétním sociálním a přírodním prostředí, do kterého zasahují jak vychovatel, rodič, tak vychovávaný, což znázorňuje schéma níže (Kraus, 1998).

Obrázek 1: Výchova a prostředí



Zdroj: KRAUS, Blahoslav. Sociální aspekty výchovy, 1998.

Dále se setkáváme s termínem, který úzce souvisí s výchovou – způsob výchovy, který definuje Čáp (1996, s. 135) jako „*celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.*”

Determinace způsobu výchovy

Na to, jakým způsobem je dítě v rodině vychováváno, má vliv celá řada faktorů. Mezi ně patří např. rysy, vlastnosti a zkušenosti osob, které dítě vychovávají. Významný vliv při výchově rodičů v rodině má způsob výchovy, kterým byl jedinec vychováván v orientační rodině. V dětství se jedinec nejčastěji v rodině nebo škole setkává s daným typem výchovy, který má často tendenci přenášet na děti, jež později v životě vychovává. Dále zde řadíme zkušenosti a vlastnosti dětí a poslední jsou to společenskohistorické podmínky. Těmi se myslí kulturní, ekonomické podmínky, specifika dané doby, tradice atd. (Čáp, 1996).

Vybrané konkrétní výchovné styly a jejich specifika jsou popsány níže. Kromě těchto uvedených existují samozřejmě i další typy výchovných stylů, např. model dvanácti polí, model devíti polí, kterým se zabýval Čáp (1996). Z moderních stylů výchovy je to pak např. nevýchova.

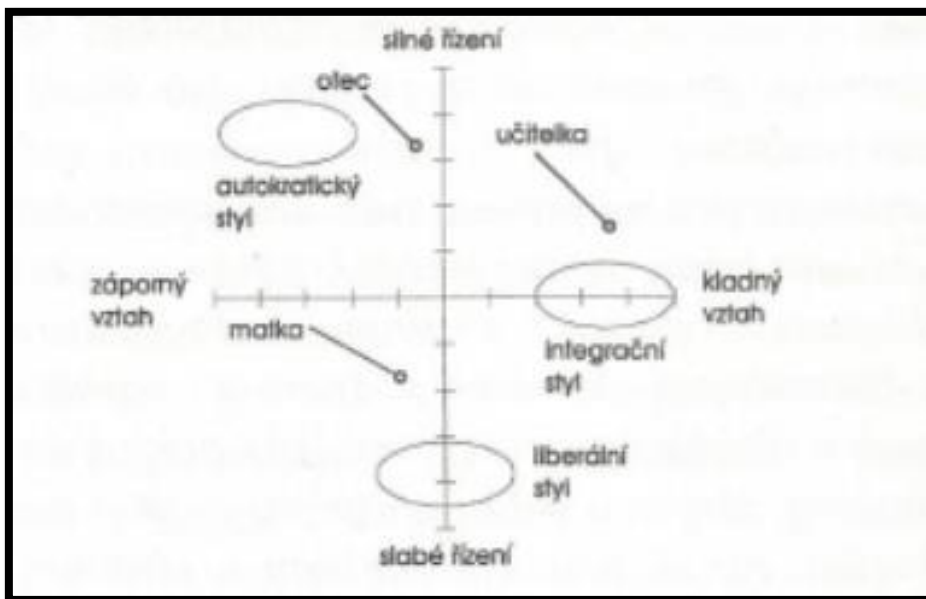
Styly výchovy podle Kurta Lewina

K. Lewin rozlišuje 3 styly výchovy, a to autokratický, liberální a demokratický. Autokratický, autoritativní či dominantní styl charakterizují tresty, rozkazování a hrozby. Autoritativní styl nepřihlíží k potřebám a přáním dětí, omezuje jejich samostatnost a iniciativu. U autokratického řízení se u dětí objevuje agresivita a podrážděnost. Děti mohou reagovat na autoritativní vedení různými způsoby, buď přilnutím k vychovávajícímu, poslušností, apatií nebo agresí vůči vedoucímu. Dalším typem je slabé řízení, tzv. liberální výchova, při níž vychovatel neřídí děti vůbec, nebo jen velmi málo. Nekontruluje a nevyžaduje důsledné plnění zadaného úkolu. K poslednímu typu řadíme typ sociálně integrační, demokratický styl, při němž vychovávající nevyužívá příliš trestů a zákazů a snaží se využívat jiných metod, např. osobního příkladu. Charakteristická pro tento styl je diskuze, podávání návrhů a podpora iniciativy dětí (Čáp, 1993; 1996).

Model dvou nezávislých dimenzí podle Earl S. Schaefera

Jako reakci a doplnění stylů výchovy Kurta Lewina rozpracoval v roce 1950 Earl S. Schaefer model dvou nezávislých dimenzí. První dimenze se člení podle vztahu k dítěti na kladný, nebo záporný vztah k dítěti. Druhá dimenze se člení podle stupně řízení na řízení slabé, nebo silné. Určování konkrétního typu se děje na základě dotazníků, kdy se po vyhodnocení vytvoří v modelu bod, podle kterého se určí konkrétní způsob výchovy (Čáp, Mareš, 2007).

Obrázek 2: Model dvou nezávislých dimenzí



Zdroj: ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha, 1996.

Výchovné styly podle Diany Baumrindové, Eleanory E. Maccobyové, Johna A. Martina

Autoritářský výchovný styl

V tomto stylu rodičovství se od dětí očekává, že se budou řídit přísnými pravidly, jež rodiče určují. Nedodržení těchto pravidel má obvykle za následek trest. Rodiče mají na dítě vysoké nároky a očekávají bezchybné plnění těchto nároků a stanovených cílů. Přesto, že mají tak přísná pravidla a vysoká očekávání, dělají jen málo pro to, aby dítěti s naplněním stanovených cílů pomohli, vysvětlili důvody svých požadavků a jednoduše očekávají, že je děti budou bezvýhradně poslouchat.

Autoritativně-vzájemný styl

Stejně jako u autoritářského stylu výchovy jsou zde přítomná stanovena pravidla a pokyny, podle kterých se děti řídí. Tento styl je však mnohem demokratičtější, je zde přítomná diskuze mezi dětmi a rodiči. Rodiče reagují na podněty svých dětí a jsou ochotni zodpovědět, naslouchat jejich dotazům. Tito rodiče mají vysoké očekávání od svých dětí, ale poskytují podporu v dosažení těchto cílů a zpětnou vazbu.

Zanedbávající styl

Zanedbávající rodičovský styl výchovy charakterizují nezainteresovaní rodiče, jež mají odmítavý postoj ke svým dětem. Rodiče, kteří volí tento styl výchovy, se snaží o naplnění základních potřeb dítěte, ale jsou často „oddělení“, „vzdálení“ od života dítěte. Rodiče nenabízí žádnou formu pravidel, vedení, struktury nebo dokonce podpory. Ve výchově je přítomno jen velmi málo limitů, požadavků. Působení rodičů se může zdát citově chladné. V extrémních případech rodiče dítě odmítají nebo zanedbávají jeho potřeby.

Shovívavý styl

Shovívaví rodiče o děti pečují, komunikují s nimi, nabízí emoční podporu. Snaží se své děti vychovávat v jakémisi „přátelském“ duchu bez přísných trestů. Na druhou stranu kladou jen velmi málo požadavků, mají relativně nízká očekávání a není jasně stanovena hranice. Tento typ výchovy je problematický v tom, že neposkytuje možnost učení se sebedisciplině (Gillernová, Kebza a Rymeš, 2011).

1.3 Typy rodin

Rodina může být na základě specifických charakteristik rozčleněna do jednotlivých kategorií. Nukleární rodinou je myšlena rodina, kterou tvoří děti a rodiče. Pokud rodinu tvoří rodiče, děti a další příbuzenstvo, např. prarodiče, jedná se o rozšířenou rodinu. Orientační rodinou se rozumí rodina, v níž vyrůstáme, a prokreační rodinou, rodina, kterou založíme (Kraus, Poláčková, 2001).

Úplná a neúplná rodina

Úplnou rodinu tvoří rodiče a děti. Takové soužití je optimální pro dítě v tom, že se dítě seznamuje se vzorem otce a matky, dochází k identifikaci s rodičem. Vliv rodičovského vzoru je nepochybný, dochází zde k napodobování rodiče stejného pohlaví, dcera napodobuje matku

a syn otce. Když rodičovský vzor není v rodině přítomný, může to představovat pro dítě vážně znevýhodnění (Kohoutek, 1989). Neúplná rodina je rodina, kde např. z důvodu rozvodu rodičů (nebo smrti) není přítomen jeden z rodičů. V neúplné nebo defektní rodině má dítě horší předpoklady pro utváření osobnosti než v rodině úplné. Pokud např. matka přijme nového partnera do původní rodiny, můžeme mluvit o rekonstruované rodině (Matoušek, 1997).

Funkční, afunkční, dysfunkční rodina

Funkční rodina plní své základní funkce, dochází v ní ke správnému vývoji dítěte. Vyskytuje-li se v rodině problém s plněním nějaké z funkcí rodiny, která ovšem zásadně nenarušuje fungování rodiny, mluvíme o afunkční rodině. V případě zásadního neplnění funkcí rodiny, která zasahuje do vývoje dítěte, hovoříme o dysfunkční rodině (Kraus, Poláčková, 2001). Dle Dunovského (1986) se můžeme setkat např. s poruchou ekonomicko-zabezpečovací funkce, která nastává v momentě, kdy se rodiče nemohou, nechtějí zapojit do výrobního procesu a nemohou obstarat dostatek prostředků potřebných k životu pro sebe a svou rodinu. Dále popisuje poruchu emocionální funkce nastávající např. při rozchodu rodičů, nedostatečným zájmem rodičů, týráním, zneužíváním dítěte. Jedinec kvůli těmto problémům čelí pocitům citového strádání, nedostatku pocitu jistoty a bezpečí. Mezi další závažné poruchy se řadí porucha socializačně-výchovné funkce, která se projevuje ve třech rovinách.

- a) Rodiče se nemohou o dítě postarat – důvodů vedoucích k tomuto problému může být více, např. přírodní podmínky (např. živelné katastrofy), problémy dané společností (např. války, nezaměstnanost). Dále pak problémy konkrétních členů rodiny, zde spadá např. smrt jednoho z rodičů, nemoc atd.
- b) Rodiče se nedovedou postarat o dítě – v tomto případě se vyskytují problémy především ve fungování rodinného systému nebo jedince. Může se jednat o situace, kdy jsou rodiče příliš mladí, nezralí, dále o situace, jež souvisí s narozením handicapovaného dítěte, nebo s narozením mimomanželského dítěte.
- c) Rodiče se o dítě starat nechtějí – v této kategorii se jedná o situace, kdy se rodiče o dítě starat nechtějí z důvodu poruchy osobnosti, narušeného vývoje jich samých, nebo protože trpí nějakou formou psychopatie.

1.4 Funkce rodiny

Pro funkčnost, stabilitu rodiny je podstatné, aby plnila své základní funkce. Spektrum funkcí zajišťovaných rodinou je široké, od hmotného zabezpečení až po podporu a ochranu dítěte. Funkce rodiny se s postupem času různě mění a přetvářejí. Řada funkcí rodiny byla rozptýlena mezi ostatní instituce, kromě funkce primární socializace a emoční podpory jedince, kterou si rodina zachovala (Kraus, Poláčková, 2001).

Biologicko-reprodukční funkce

Rodina je, z biologického hlediska, způsob, kterým si lidská populace zaopatřuje svoje místo mezi živočišnými druhy a svou reprodukcí. Zachování daného druhu a rozmnožování je jedním z nejzákladnějších živočišných pudů. Základ reprodukčního chování ovlivňuje instinkt a směřuje k rodičovství a zachování rodové linie (Hintnaus, 1998). Tato funkce v sobě nese kromě potřeby zachování rodové linie také potřebu uspokojení sexuálních potřeb (Kraus, 2014).

Sociálně-ekonomická funkce

Rodina je významnou součástí ekonomického systému. Členové rodiny vystupují v tomto prostředí jednak jako výrobní, distribuční jednotka zboží a služeb, tím že zastávají své profese, a také jako spotřebitelé, čímž se stává trh na rodině závislý. Většina produkce se zaměřuje na rodiny, protože právě rodina se snaží být dostatečně materiálně zaopatřena, k čemuž využívají různé typy produktů a služeb. Od narození dítěte se jedná o produkty, jako např. postýlka, pleny, dudlíky atd. Čím jsou děti starší, jejich potřeby se mění a rodiče na ně reagují, snaží se je uspokojit jinými typy produktů (Kraus, 2014).

Socializačně-výchovná funkce

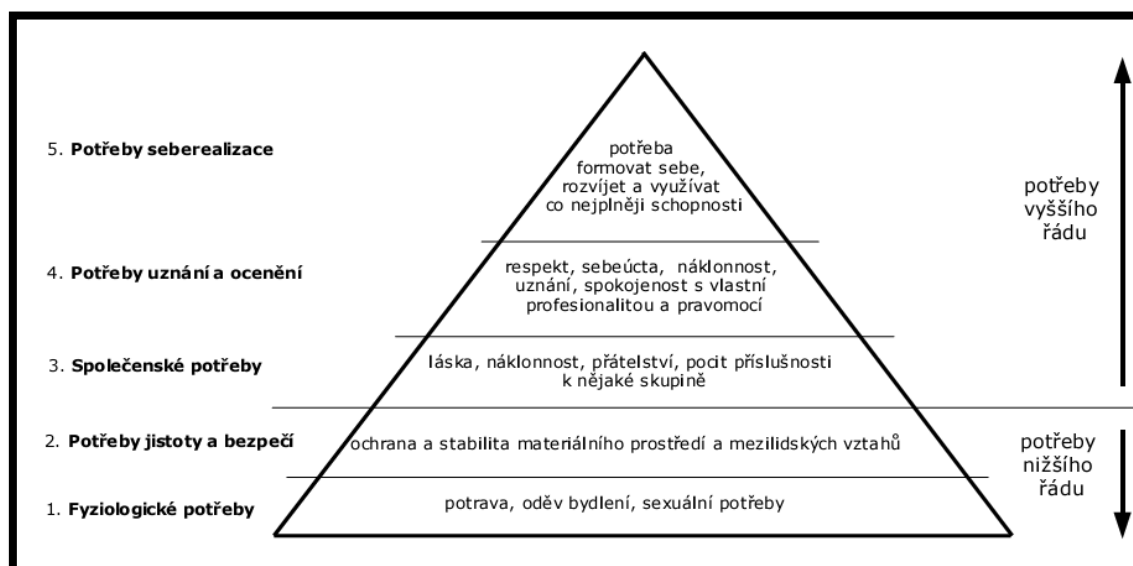
Jednou z nejzákladnějších a nejdůležitějších funkcí rodiny je socializační funkce. Rodina hraje v socializačním procesu důležitou roli, protože životem v rodině se dítě učí normám, hodnotám, morálce, kultuře a ideálům společnosti. Proces socializace má zásadní vliv na to, aby byl jedinec schopen správným očekávaným způsobem reagovat na různé sociální situace, přizpůsobit se sociálnímu prostředí a respektovat pravidla a normy společnosti, v níž žije. Jinými slovy se dítě v rodině učí, co je správné a žádoucí, a také to, co je špatné. Dalo by se říci, že rodiče působí na dítě jako první „učitel“, díky kterým se učí všemožným druhům neformálního vzdělávání (jako je disciplína, poslušnost, chování atd.)

jednak pomocí imitace, jako základního mechanismu lidského učení, a jednak přímým působením rodiny (Kohoutek, 1989). I přesto, že má rodina v tomto směru značný vliv, protože jsou to často právě rodiče nebo sourozenci, kteří tvoří vzor pro děti, zmiňuje Kraus (2014), že osobnost jedince se rozvíjí v průběhu jeho života i v souladu s jeho biologickými a psychickými potřebami, zkušenostmi a vlohami a „*dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace*“ (Kraus, 2014, s. 135).

Emocionální funkce

Jedná se o nezastupitelnou funkci, protože žádná jiná instituce nedokáže zajistit v potřebné míře dítěti pocity lásky, bezpečí, důvěry a vzájemné náklonnosti. Tyto pocity jsou pro děti nesmírně důležité, aby mohly být šťastné a úspěšné v životě. V důsledku špatného plnění (nebo neplnění této funkce) se u jedince může vyvinout nestabilní osobnost, psychická porucha a můžou se u jedince vyskytovat deviantní tendence (Kraus, 2014). Potřeby náklonnosti, lásky a bezpečí najdeme i v Maslowově pyramidě potřeb člověka (viz obrázek 3) hned po fyziologické potřebě. Právě rodina má zásadní vliv na regulaci a naplnění těchto základních a důležitých potřeb dítěte. Naplnění emociálních potřeb způsobuje, že se jedinec cítí ve světě chtěným, což je důležitým faktorem proto, aby mohl v budoucnosti dosáhnout v Maslowově pyramidě nejvýše postavené potřeby – seberealizace (Maslow, 2014).

Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: (Zápisy pro sextu B, 2011)

Ochranná funkce

Jinak se také nazývá pečovatelskou nebo zaopatřovací funkcí, jejíž význam se nachází v zabezpečení, naplnění životních potřeb všech členů rodiny, hlavně dětí. V rámci této funkce by se měla rodina starat o zdraví svých členů, jak těch mladých, tak těch starých, dále také zabezpečit biologické a hygienické potřeby. Dle Krause se v minulosti podílel stát více na zabezpečení ochranné funkce rodiny, v dnešní době je nutné větší zapojení členů rodiny, především jedná-li se o potřebu postarat se o nemocného nebo starého člena rodiny (Kraus, 2014). V souvislosti s touto funkcí můžeme také v dnešní době hovořit o tzv. sendvičové generaci, kterou tvoří lidé středního věku, jež se musejí starat, pomáhat s naplněním životních potřeb svých stárnoucích rodičů a zároveň pečovat o své děti, což může být pro současnou rodinu velice zatěžující situací (Bertini, 2013).

1.5 Současná rodina

Pro vymezení charakteristik současné rodiny je třeba vycházet ze změn, kterými prochází společnost jako celek. Mezi hlavní znaky naší doby patří celkové zrychlení životního tempa, technologický pokrok, větší kontakt s technologiemi a médii, vyšší nároky na člověka ve všech oblastech života, např. v pracovním životě, osobním rozvoji, a samozřejmě zde řadíme i změny v hodnotách, prioritách a normách společnosti. Aby rodina mohla v dnešním světě fungovat, je nutné, aby na dané změny reagovala a adaptovala se. Konkrétní změny spatřujeme v transformaci rolí rodičů, struktuře rodiny, přístupech k výchově a dalších oblastech, které jsou níže více charakterizovány (Kraus, Poláčková, 2001).

Demografická situace

Posouvání věkové hranice uzavírání sňatků

U mužů se věk, kdy uzavírají sňatky, posunul z 24 na 29 let a u žen z 21 na 27 let. Tento trend má spojitost s větší individualizací v životě. V důsledku toho, že se populace celkově dožívá vyššího věku, zbývá více času na realizaci v dalších sférách života, např. studováním, v oblasti práce budováním kariéry nebo cestováním (Kraus, 2014).

Pokles porodnosti

Vliv na tuto skutečnost má více faktorů. Zaprvé má na nižší porodnost vliv vynález antikoncepce, díky němuž se žena může svobodně rozhodnout, zda chce mít děti, kdy je chce mít a kolik, bez nutnosti celibátu (Možný, 2002). Dále to závisí na ekonomické situaci

a tendenci zvyšujícího se standardu života, který ovlivňuje to, že si někteří lidé zkrátka „nemohou dovolit mít a starat se o dítě“ a razí tvrzení, že „mít dítě je luxus“. Z tohoto důvodu je nižší porodnost a rodí se celkově méně dětí. Dnes se také setkáváme s lidmi, kteří se rozhodnou místo založení rodiny klást důraz na individuální potřeby, budovat kariéru a dítě vnímají jako bariéru k dosažení těchto cílů (Kraus, 2014).

Rozvodovost

Rozvod je bolestivá situace, která zanechává stopy na lidské duši a postihuje aktéry rozvodu i na několik let. Kliničtí pracovníci uvádějí, jak dlouho trvá, než se člověk vypořádá s rozvodem, a odhadují to na dva až pět let. U dětí proces trvá dle odborníků přibližně dva roky. Rozvedení manželé se občas postrádají, cítí úzkost, protože byli iniciátory rozvodu a považovali svůj rodinný život za nešťastný. I když se rodičům daří udržovat dobré vztahy, pro dítě je rozvod rodičů vždy náročnou životní situací. Rozvod se projevuje po stránce osobní, právní a ekonomické (Matoušek, 1997).

Nejčastějšími reakcemi dětí na rozvod bývá porucha soustředění, porucha spánku, agresivní zlobení v nepřítomnosti i přítomnosti rodičů, zhoršení prospěchu ve škole, psychosomatické obtíže. U starších dětí to pak bývají různé reakce, kterými se snaží uniknout před tíživou situací, jako např. útky z domova, požívání alkoholu nebo drog, záškoláctví. Hetheringová uvádí ve své studii, že až 25 % dětí, které pochází z rodiny s rozvedenými rodiči, má v dospělosti psychické problémy, nejčastěji deprese (Matoušek, 2015).

Demokratizace rodinného života

V průběhu posledních desetiletí se toho hodně změnilo, tyto změny se dotýkají i dynamiky rodiny, která se projevuje např. demokratizací v rodinném životě, změnou rolí a jinými přístupy rodičů k dětem a dětí k rodičům (Kraus, 2014).

K zásadním změnám došlo v roli žen, na kterou měla značný vliv snaha žen o rovnoprávnost, při níž se postupně měnily práva a možnosti žen. Tyto změny způsobily, že mají ženy v dnešní době možnost se vzdělávat a profesně realizovat (Kraus, 2014). S tím také souvisí pojem tzv. dvoukariérová manželství, kdy oba manželé pracují. Podle Maříkové mají manželé z dělnického prostředí větší tendence inklinovat k tradičnímu vymezení role ženy jako osoby, která pečuje o děti a domácnost, kde muž zajišťuje rodinu po materiální stránce. Ženy s vyšším vzděláním se s touto rolí identifikují méně (Maříková, 2000).

V souvislosti s rolí otce se hovoří o poklesu otcovské autority. Změna je zaznamenávána také ve vztahu rodičů k dětem, kdy je dnes přístup mnohem tolerantnější oproti obdobím, kdy bylo naprosto běžné, že děti rodičům vykaly, byly využívány různé fyzické tresty. V dnešní době je více zastoupená diskuze, společné řešení problémů, společné plánování volného času a děti mají celkově více prostoru vyjádřit svůj názor a podílet se na chodu domácnosti (Kraus, 2014).

Sociálně ekonomická situace rodiny

Socioekonomická situace rodiny zahrnuje nejen příjem, ale také vzdělání, profesní prestiž a subjektivní vnímání sociálního postavení a sociální třídy. Socioekonomický status může mít vliv na život rodiny, protože s ním souvisí i příležitosti a výsady, jež jsou poskytovány lidem ve společnosti (Novotná, 2008). Na základě socioekonomické situace rodiny dochází k tzv. diferenciaci. Můžeme se setkat s rodinami, jež se nachází ve špatné finanční situaci, např. se může jednat o rodiny, ve kterých je přítomen handicapovaný člen, rodiny s malým či nedostatečným příjmem pro bezproblémové fungování rodiny atd. Tato situace ovlivňuje potažmo celou rodinu, protože jsou to právě finanční zdroje, na základě kterých může rodina rozhodnout, jakých služeb bude využívat, které spotřební zboží bude nakupovat atd. V reálném životě dítěte se socioekonomická situace rodiny může projevit např. v tom, jaké oblečení nosí, zda vlastní mobilní telefon, jestli může využívat placených kroužků atd. Dětem, které se svou socioekonomickou situací liší od většiny dětí, hrozí riziko sociálního vyloučení, šikany (Kraus, 2014).

Dezintegrace rodinného života

Jednou z negativních změn ve fungování rodiny je její dezintegrace, kdy členové rodiny žijí spíš vedle sebe než spolu. Ubývá času, který spolu rodina tráví, společného sdíleného zážitku, ale i sdílení trápení, se kterými se každý někdy setká. Děti mají menší kontakt s rodinou a snížený zájem o rodinné záležitosti. Je narušena komunikace mezi členy, která se často týká jen sdělení si nejnnutnějších věcí. Tento způsob soužití není pro dítě nejideálnější, protože komunikace je pro rodinu klíčová v tom, že díky ní upevňuje vnitřní vazby mezi členy. Právě sdílením svých pozitivních, ale i negativních zážitků, myšlenek a pocitů se rozvíjí důvěra ke členům rodiny a také důležitá schopnost komunikovat o svých problémech a hledat cesty, jak si vzájemně pomoci (Kraus, 2014).

Životní styl současné rodiny

Změny lze zaznamenat i v životním stylu současných rodin, na který má vliv opět mnoho faktorů, jako např. technický pokrok, díky kterému se elektronická media stávají součástí běžného života a zasahují do způsobu trávení volného času dětí, ale i rodičů. Kromě změny ve způsobu trávení volného času rodiny se mění i hodnotová orientace členů rodiny, která se čím dál tím více ubírá k materiálním statkům, a hodnoty duchovního charakteru se dostávají do pozadí. Ke změně hodnot přispívají právě media, která nám konzumní životní styl, potřebu materiálních statků pravidelně připomínají, např. prostřednictvím reklam, které jsou všudypřítomné. S konzumním životním stylem se pojí termín „zpeněžování dětství“, kdy rodiče nemají tolik času věnovat se dostatečně svému dítěti, a tak jim nahrazují lásku a náležitý zájem kupováním všemožných věcí, které si dítě přeje (Kraus, 2014).

2 Motivace

Tato kapitola obsahuje základní vymezení pojmu motivace, v dalších podkapitolách se více vztahuje do kontextu s motivací k učení. Dále jsou zde popsány rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací k učení. Jako poslední je v kapitole uveden význam rodinného prostředí pro motivaci dětí.

2.1 Vymezení pojmu motivace

Pojem motivace definují autoři různými způsoby. Lokša a Lokšová (1999, s. 11) definují motivaci jako: „*Souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.*“ Dalším, kdo definoval motivaci, byl P. T. Young, který motivaci vymezuje jako „*proces vzbuzení nebo podněcení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy*“ (Mrkvička, 1971, s. 13). Jako poslední vybranou definici motivace můžeme uvést definici Hrabala, Mana a Pavelkové, kteří motivaci definují jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Pavelková, 2002, s. 12).

Ačkoliv se definice od sebe liší, jejich hlavní myšlenka se navzájem dosti podobá. Motivace představuje jakousi hybnou sílu při dosahování cílů. Motivace odpovídá na otázku a vyjasňuje, proč se člověk chová nebo nechová jistým způsobem, co zapříčiňuje jeho chování. Důvody, jež způsobují, že se jedinec začne chovat určitým způsobem, nazýváme motivy. Jedná se např. o hodnoty, potřeby (Lokšová, Lokša, 1999). Motivace se dělí na motivaci vnější a vnitřní. U vnější motivace jedince povzbuzují k danému chování vnější vlivy, události, druzí lidé. Oproti tomu motivace vnitřní vychází z člověka samotného (Pavelková, 2002). Více popsáno v kapitole 2.2.1.

K tématu motivace se vztahuje řada teoretických přístupů, které motivaci vykládají různými způsoby. Některé z nich se spíše zaměřují na to, jak motivy ovlivňují chování jedince. Druhý typ teorií se spíše zabývá tím, co člověka motivuje, jaké existují motivy a jaké mají mezi sebou vazby. Lokšová a Lokša uvádějí např. členění na behaviorální, humanistickou a kognitivní teorii. V behaviorální teorii je zdroj motivace spatřován v dosažení pozitivních, příjemných důsledků daného chování nebo naopak ve snaze zamezit negativním, nepříjemným důsledkům. Humanistická koncepce se zakládá na tvrzení, že se jedinec snaží překonat stav svého bytí tím, že realizuje vlastní vývojové možnosti.

Kognitivní přístup vychází z toho, že člověk prostřednictvím kognitivních procesů přijímá a zpracovává informace, na základě kterých pak činí rozhodnutí (Lokšová, Lokša, 1999).

2.2 Motivace k učení

„Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i prokázání toho, co se naučil. Pokud není dítě ke školní práci motivováno, nepracuje na úrovni svých schopností. Proto je důležité vědět, co si děti o škole a o učení myslí, jaký má pro ně význam“ (Vágnerová, 2001, s. 174).

S úspěchem ve škole kromě inteligence, úrovně rozvinutí poznávacích schopností žáka souvisí také motivace, která je pro úspěšné studium žádoucí, důležitá, ne-li přímo zásadní. Jistě se můžeme shodnout na tom, že zájem o poznání, v jaké míře je nebo není přítomna u dítěte motivace, by měli mít rodiče i učitelé. Je nezbytné, aby se rodiče i učitelé snažili vytvořit správné prostředí, jež podporuje motivaci dítěte a vybízí děti, aby dál vyvíjeli úsilí zlepšovat se. Jinak řečeno, aby byl žák motivovaný a motivaci neztrácel. Pro příznivý rozvoj žákovy osobnosti by měly být vhodným způsobem užity prostředky, které rozvíjí vnější a vnitřní motivaci jedince. Při vhodném využití prostředků může učitel i rodič u žáka pozitivně ovlivnit zájem o dané učivo nebo ovlivnit celkový přístup žáka k učení. Naopak při užití nevhodných motivačních prostředků může dítě zaujmout k učení negativní přístup nebo dokonce i odpor (Lokšová, Lokša, 1999).

2.2.1 Vnitřní a vnější motivace k učení

Vnitřní motivace k učení vychází z potřeby poznávat. Často přináší jedinci pocit osobní spokojenosti a souvisí se zájmem nebo potěšením z učení. Žák se učí a poznává nové, protože ho to baví, zajímá se proto, že očekává vnější podnět, jako např. ocenění od rodičů nebo odměnu. Vnitřní motivace žáků se pozitivně odráží i v jejich školních výsledcích. Vnitřně motivovaní žáci bývají v určité učební činnosti více zainteresovaní, dokáží lépe porozumět souvislostem, dosahují lepší školní úspěšnosti. U žáků s vnitřní motivací je i větší pravděpodobnost, že si zapamatují více informací o dané problematice než žáci s vnější motivací (Lokšová, Lokša, 1999).

Oproti tomu vnější motivace je motivace, ve které se děti neučí kvůli svému zaujetí, nadšení pro učení, ale protože na ně působí vnější motivační vlivy. Důvody pro učení

vycházejí ze snahy něco dostat nebo se vyhnout určitým negativním dopadům při neplnění činnosti, takovéto chování můžeme nazvat jako instrumentální chování. Tento způsob chování představuje jakýsi nástroj, díky kterému mohou děti dosáhnout např. odměny, pochvaly, pozornosti nebo naopak vyhnout se trestu (Lokšová, Lokša, 1999). Z dlouhodobého hlediska se může jednat o snahu zastávat prestižní zaměstnání nebo být přijat na vysněnou školu (Pavelková, 2002). U žáků, u nichž převládá vnější motivace, se objevuje větší tendence hůře se vyrovnat se situacemi, ve kterých nejsou úspěšní, např. když dostanou špatnou známku a celkově se hůře přizpůsobují školnímu prostředí (Lokšová, Lokša, 1999).

V odborné literatuře se můžeme setkat s dělením podle míry vnější motivace a kontroly chování na externí regulaci. Jedná se o nejvíce kontrolovanou formu motivace typicky jinou osobou a je nejméně autonomní. Dítě je motivováno snahou docílit odměny nebo obavou z trestu při neplnění úkolu. Dalším typem je introjektovaná regulace, v níž jedinec pasivně přejímá regulaci chování, ale chování není zvnitřněné. Jde o chování, kdy jedinec jedná daným způsobem, aby se např. vyhnul pocitům viny. Je-li jedinec ztotožněn, přijímá-li dané hodnoty a pravidla za své, nazýváme tento typ identifikovanou regulací. Nejvyšším stupněm vnější motivace je motivace integrovaná, která je v souladu s hodnotami, zájmy a potřebami. Můžeme říci, že jedinec vykonává daný úkol z vlastní vůle, stále se ale jedná o motivaci vnější, protože plnění úkolu nevytvěrá ze zájmu, ale spíše z touhy dosáhnout dobrých výsledků (Pavelková, 2002).

2.2.2 Význam rodinného prostředí pro motivaci dítěte

Na úspěšnost školních výsledků a motivaci žáka může mít vliv mnoho faktorů, ovšem prvořadý je přístup samotného jedince k učení. Dalšími faktory působící na motivaci mohou být vlivy, jako např. hodnocení učitelů, školní známkování, nároky rodičů (Vágnerová, 2001). Rodina celkově zastává klíčovou roli v motivaci dítěte k učení a může zásadně přispět k pozitivnímu školnímu prospěchu. Opačně mohou mít vliv i školní výsledky na rodinnou konstelaci. V rodině, kde se ke vzdělání přistupuje jako k hodnotě, mohou mít školní výsledky dítěte vliv na celkové klima v rodině (Vágnerová, 1997).

Pro rozvoj motivace dětí je velice důležité, jaký rodina ke vzdělávání a učení zastává postoj. Životem v rodinném prostředí s členy rodiny si dítě postupně osvojuje hodnoty a normy dané rodiny. Pokud tedy rodiče nevidí význam ve vzdělávání, není pro ně vzdělávání až tak důležité a rodina spíše inklinuje k životnímu stylu, kde na hodnotovém žebříčku stojí výše postavené hodnoty, jako příjem a materiální statky. Je velice pravděpodobné, že i dítě

bude přikládat těmto hodnotám větší význam než učení. Děti spíše přijmou takové hodnoty, jimiž se rodina opravdu řídí, podle kterých žije než ty, které se jim rodiče snaží verbálně vštípit. V rodinách, kde školní úspěch není až tak důležitý, nemá ani dítě motivaci se příliš snažit o to, aby mělo dobré známky, protože rodinní příslušníci nejeví zájem, „nadšení“ o to, zda se dítěti daří nebo ne. Rodiče v tomto případě nevyužívají motivačních prostředků, jako jsou např. odměny, pochvala (Vágnerová, 2001).

Na motivaci dětí k učení má vliv i struktura, stabilita rodinného prostředí a vztahy mezi členy rodiny. Kvalita rodinného prostředí souvisí s fyzickým, intelektuálním a emočním vývojem dítěte. Pokud dítě žije v rodině, v níž jsou vztahy členů (nebo celková struktura rodiny) negativně narušeny, např. špatnými vztahy mezi rodiči, rozvodem rodičů, nemusí dítě přijímat požadavky rodičů. Příčinou může být zpochybnění základního hodnotového uspořádání, do něhož spadá i přístup k výkonu a který je jejím rozpadem ohrožen (Vágnerová, 2001).

Dalším aspektem v motivaci dítěte je jeho zkušenost, která ovlivňuje přístup ke školní práci. Na zkušenost jedince má vliv jednak škola, a to více právě ve středním školním věku, kdy jsou výsledky žáků více diferenciované, než tomu bývá např. v první třídě ZŠ, a dítě vnímá, do jaké „škatulky“ je zařazeno. Za druhé ovlivňují zkušenost dítěte rodiče, kteří říkají, které výsledky lze považovat za dobré a které už za špatné. Očekávání rodičů mají vliv na to, jaký vztah si dítě vytváří k výkonu, dokonce i ke škole jako takové (Vágnerová, 2001).

V širším pojetí je rodina důležitá pro jedince a jeho motivaci i z toho důvodu, že uspokojuje jeho základní psychické a biologické potřeby, jako je např. potřeba spánku, jídla atd. Při neplnění těchto základních potřeb by jedinec jen těžko dosahoval motivace, protože by pro něj v danou chvíli bylo přednější uspokojení těchto základních potřeb (Vágnerová, 1997).

2.3 Odměny a tresty

Mezi výchovné a vnější motivační prostředky patří i odměny a tresty. Problematika odměn a trestů je spojena nejen s výchovou jako takovou, ale i s motivací k učení, k výkonu, protože jsou to často právě školní výsledky, jež vedou k užití odměn a trestů (Vaníčková, 2004). V dnešní době je téma odměn a trestů stále aktuální a diskutované, hovoří se např. o upouštění od fyzických trestů v důsledku více demokratické výchovy (Kraus, Poláčková, 2001).

Odměna může být charakterizována jako takové působení, které vyvolává u dětí příjemný pocit, který budou chtít zažít znovu a budou tedy opakovat chování, které k odměně vedlo. Při správném užití odměn může dojít u dítěte k posílení chování, jež je žádoucí. Důležité je uvědomit si, že dítě bude motivováno pouze odměnou, která má pro něj nějaký význam, je pro něj určitým způsobem lákavá, a ne tím, co považuje za odměnu rodič nebo učitel. Jinými slovy při volbě odměn hraje důležitou roli vidět svět „očima dítěte“. V případě rodičů, kteří své dítě dobře znají a vědí, po čem touží, by neměl být problém určit vhodnou odměnu (Matějček, 1993).

Mezi konkrétní typy odměn se řadí odměny fyziologické, které jsou v systému odměn zařazeny nejnižší. Jedná se např. o dárky, sladkosti. Dále sem spadají odměny duševní, které působí na city jedince. Typickým příkladem duševní odměny je pochvala. Jako nejvýše postavený typ odměn můžeme vidět odměny duchovní, které jsou nejvýznamnější. Do této kategorie patří třeba láska a porozumění (Matějček, 1993).

Oproti tomu trest vyvolává v dítěti nepříjemné pocity, pocity hanby, kterým se bude snažit v budoucnosti vyhnout. Čáp a Mareš (2007, s. 253) charakterizují trest jako *„působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání“* a *„přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“*

Dle Matějčka (1993) třídíme tresty na tři skupiny. Jako první jsou zastoupeny tresty fyzické, které jsou jedinci tělesně nepříjemné, je to např. pohlavek, facka, „vařečkou na zadek“. Dále jde o tresty psychické, působí negativně na city dítěte. Jedná se např. o ponížení, odpírání projevů lásky, opovržení. Do poslední skupiny řadíme duchovní úroveň trestů, kam spadá např. zahanbování. Dále se při výchově dětí využívají tresty – zákazy, odepření něčeho, co má dítě rádo, tresty spojené s prací, např. domácí práce (Hrabal, Man a Pavelková, 1984).

Ačkoliv jsou tresty běžnou součástí výchovy ve škole i v rodině, s užíváním fyzických a psychických trestů se pojí jistá rizika. U fyzických trestů bylo zjištěno, že vyvolávají u dítěte (dříve či v pozdějším věku) agresivní chování, ponížení. Negativně působí na to, jak dítě samo sebe hodnotí. Psychické tresty působí na svědomí dítěte. Dítě, které je psychicky trestané, může zažívat pocity viny, nejistoty, úzkosti (Čáp, 1996).

3 Střední školní věk

Tato kapitola obsahuje základní vymezení a specifické rysy dětí středního školního věku. Tyto děti tvoří v praktické části výzkumný vzorek.

3.1 Vymezení období

Členění tohoto vývojového období není úplně přesně předepsáno a každý autor využívá trochu jiného rozdělení. Obecnějšího členění mladšího školního věku využívá např. Říčan (2004) a Langmaier s Krejčířovou (2006), kteří jako mladší školní věk obecně označují období od 6 do 7 let, které se pojí s nástupem do školy. Od 11 do 12 let dítěte, kdy se pozvolna začínají projevovat znaky pohlavního dospívání společně se změnou v psychických projevech, se toto období nazývá starším školním věkem. Matějček (2007) dělí toto období na mladší školní věk, který zahrnuje přibližně dva první roky školní docházky, dále střední školní věk, který se vymezuje přibližně od 8 do 12 let, a jako poslední starší školní věk, který se pojí s nástupem puberty. Pro účely této práce bylo zvoleno vymezení dle Matějčka, je více konkrétní.

3.2 Charakteristické rysy období

Pro období je charakteristické, že zde dochází spíše k pozvolným změnám ve vývoji (než např. v předškolním věku nebo v období dospívání, pro které jsou poměrně rychlé, markantní tělesné a psychické změny typické). V tomto období se postupně zlepšuje hrubá a jemná motorika, což lze pozorovat v písemném projevu nebo na obrázcích, které děti kreslí. Dětský pohyb se stává více koordinovaný, zvětšuje se svalová síla, rychlost pohybů. Zvyšuje se zájem o sportovní aktivity vyžadující rychlost a sílu (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Na rozdíl od dětí v předškolním věku jsou děti v tomto období již více ukotveny v realitě a dochází ke změně ve stylu myšlení. U dětí se rozvíjí kritické myšlení, dokáží posoudit souvislosti a vztahy, rozeznat nesmyslné, absurdní tvrzení. *„Rozvoj myšlení mladších školáků se projevuje používáním takového způsobu uvažování, který se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality (ať už v její aktuální podobě, nebo na úrovni zafixované zkušenosti). Malý školák je realistou, dovede uvažovat o tom, co zná. Ve svém poznávání už není tak egocentrický a neomezuje se jen na jeden aspekt zkoumané skutečnosti“* (Vágnerová, 2001, s. 48).

I v oblasti kognitivních funkcí dochází ke změnám. Dítě se dokáže již déle soustředit, je vytrvalejší. Rozvíjí se krátkodobá a dlouhodobá paměť, která se stává více stabilní. Dítě si učení záměrně plánuje, volí si metody, které mu v učení vyhovují, např. si organizuje učební materiály, volí strategii opakování. Zlepšuje se také mluvený projev dítěte. Rozšiřuje se slovní zásoba, věty jsou složitější a delší, ve škole se dítě v rámci formálního vzdělávání setkává s novými slovy a učí se jejich významu a je schopno pak tato slova vhodně užívat. Zlepšuje se také větná skladba (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Na emoční vývoj a socializaci v tomto období má vliv kontakt se školním prostředím, kde se jedinec setkává s dalšími lidmi. To jsou kromě učitelů (a dalších pracovníků školy) také spolužáci – děti přibližně stejného věku, se kterými je jedinec běžně v interakci a učí se sociálním dovednostem, jež se v dané skupině nabízí. Konkrétněji se může jednat např. o interakce, které vybízí jedince ke spolupráci, soutěživosti, pomoci slabšímu atd. Rozvíjí se také schopnost sociálního porozumění, které s sebou nese respekt, pochopení rozdílnosti v názorech, potřebách a přáních druhých lidí. V tomto období se jedinec lépe orientuje v tom, co může od okolí očekávat, v konkrétní situaci požadovat. Také lépe chápe své pocity, což zapříčiňuje, že se u dítěte rozvíjí schopnost seberegulace, tzn. zříct se v danou chvíli něčeho, co bych ráda dělala na úkor toho, co je v danou chvíli potřebné (Langmaier, Krejčířová, 2006). V rámci socializace si ve škole také děti osvojují sociální role, jedná se primárně o role žáka a role spolužáka, z nichž vyplývá očekávané chování a povinnosti (Vágnerová, 2001).

4 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat vliv rodinného prostředí a výchovy na motivaci k učení u dětí ve věku 9–10 let. Výzkumným vzorkem jsou děti 1. stupně základní školy, konkrétně děti ve věku 9–10 let, což odpovídá 3. až 5. ročníku základní školy navštěvující pražskou školu. Tato část práce se zaměřuje na to, jakým způsobem rodiče působí na děti a jak je toto působení ovlivňuje, jak ho vnímají. Praktická část je dále zaměřena především na to, jak rodinné prostředí a výchova ovlivňuje motivaci dětí ke školnímu učení. Kromě školního učení je v práci zmíněno i téma motivace jako takové. Metodou se stalo kvantitativní šetření ve formě elektronického dotazníku.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného problému je zmapovat, jak rodinné prostředí a výchova ovlivňuje motivaci dětí k učení. Zjistit, zda je významná souvislost mezi tím, v jakém rodinném prostředí děti žijí a jak přistupují k učivu a získávání nových znalostí. **Hlavní výzkumnou otázkou je zjistit, jak výchova a rodinné prostředí ovlivňují motivaci dítěte k učení.** Dále je cílem odpovědět na tyto konkrétní výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem jsou děti motivovány k dobré známce?
- 2) Zajímají se děti o konkrétní téma, které je zaujme, i nad rámec napsání domácích úkolů ve svém volném čase?
- 3) Jakým způsobem se nejčastěji podílejí rodiče na přípravě dítěte do školy?
- 4) Jaké příčiny žáci vidí za neúspěchem ve škole?

4.2 Hypotézy

- **H₁: S dětmi se do školy připravují více rodiče než ostatní lidé.**
- **H₂: Vzor matky volí více děvčata než chlapci.**
- **H₃: Při motivaci k dobré známce hraje větší roli odměna než trest.**

4.3 Předvýzkum

Pro ověření srozumitelnosti vytvořeného dotazníku bylo využito pomoci přátel, kteří mají děti ve věku 9 a 10 let. Konkrétně se jednalo o 4 děti. Jelikož byla zvolena forma elektronického dotazníku, internetový odkaz byl dětem poslán na email, aby jej mohly vyplnit. Po vyplnění dotazníků byly dětem položeny otázky, zda v dotazníku bylo něco, čemu nerozumí, nebo co jim připadalo nesmyslné. Děti otázkám porozuměly a dotazník měly během krátké doby vyplněný, nebyl proto důvod dotazník měnit.

4.4 Metodologie výzkumu

4.4.1 Výběrový soubor

Pro tento výzkum byli zvoleni žáci od 9 do 10 let, což odpovídá třetímu až pátému ročníku základní školy. Tento věk byl vybrán záměrně, protože bylo potřeba dostatečné vyzrálosti dětí k tomu, aby mohly dotazník bez problému přečíst a porozumět mu. Na druhou stranu nebylo žádoucí, aby respondenty ovlivňovaly jiné faktory, proto nebyly vybrány děti starší (např. okolo 13 let a výše). Jejich odpovědi by mohlo ovlivnit dospívání, které se vyznačuje citovou nestabilitou, negativismem, osamostatněním se od rodiny atd.

Celkový počet dotazovaných dětí byl 94, přičemž bylo vyřazeno 12 dotazníků. Byly tedy využity dotazníky 82 dětí (48 chlapců a 34 dívek). Jednalo se o děti z pěti různých pražských základních škol. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě škol, které byly ochotny na studii spolupracovat.

4.4.2 Výzkumná metoda sběru dat

K výzkumu bylo využito kvantitativního šetření formou dotazníku. Dotazník je užíván k výzkumu velkého počtu osob a dat, což je pro tuto práci žádoucí. To, jak kvalitní informace dostaneme, závisí na mnoha faktorech. Mezi hlavní faktory patří: zaprvé – jak kvalitně je dotazník sestaven, zadruhé – záleží na odpovědích dotazovaných osob, které mohou odpovědi záměrně zkreslovat k tomu, jak by to mělo být, ale ne jak to reálně je. Zatřetí – důležitá je také správná formulace otázek, měly by být dostatečně srozumitelné pro respondenty, což bylo ověřeno v předvýzkumu (Gavora, 2008).

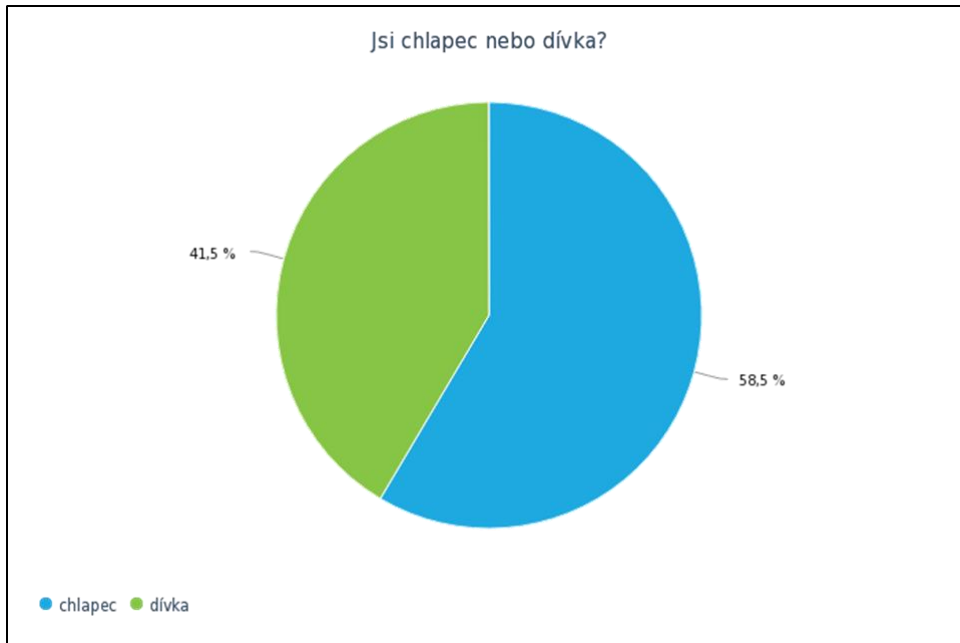
Pro výzkum byl osloven velký počet základních škol v různých částech Prahy. Škol, které spolupráci přijaly, bylo pět. Aby škola a konkrétní učitelé měli zájem se podílet na výzkumu, byli seznámeni s tím, že se jedná o výzkum pro bakalářskou práci a že tím děti, škola ani nikdo jiný nebudou poškozeni. Jednalo se o kompletně anonymní dotazníky. Dotazník tvoří 13 uzavřených otázek a dvě otevřené otázky. Pro práci byla zvolena forma elektronického dotazníku pro atraktivnost a přehlednost. Dalším důvodem pro volbu elektronického dotazníku bylo jeho intuitivní a jasné vyplnění, což bylo ověřeno v předvýzkumu (děti, aniž by pokládaly dotazy, věděly, jak mají postupovat). Tato forma dotazníku je účelná i v tom, že eliminuje problémy spojené s nečitelností odpovědí, problém s nevyplněnými otázkami, protože v tomto dotazníku nelze pokračovat další otázkou, pokud není vyplněna předchozí.

Děti lépe a přirozeněji reagují na známého učitele než na cizího člověka. Pro práci bylo zapotřebí dosáhnout co nejvíce autentických odpovědí, proto v případě této práce byly dotazníky zaslány učitelům, kteří je předali žákům. Všichni učitelé byli seznámeni s tématem práce a otázkami, jež budou žáci vyplňovat, především kvůli tomu, aby mohli reagovat na případné dotazy žáků. Dotazník byl sestaven v rozumné míře (ani ne moc krátký, ani ne moc dlouhý) tak, aby žáci byli schopni se koncentrovat na vyplnění.

4.5 Interpretace dat

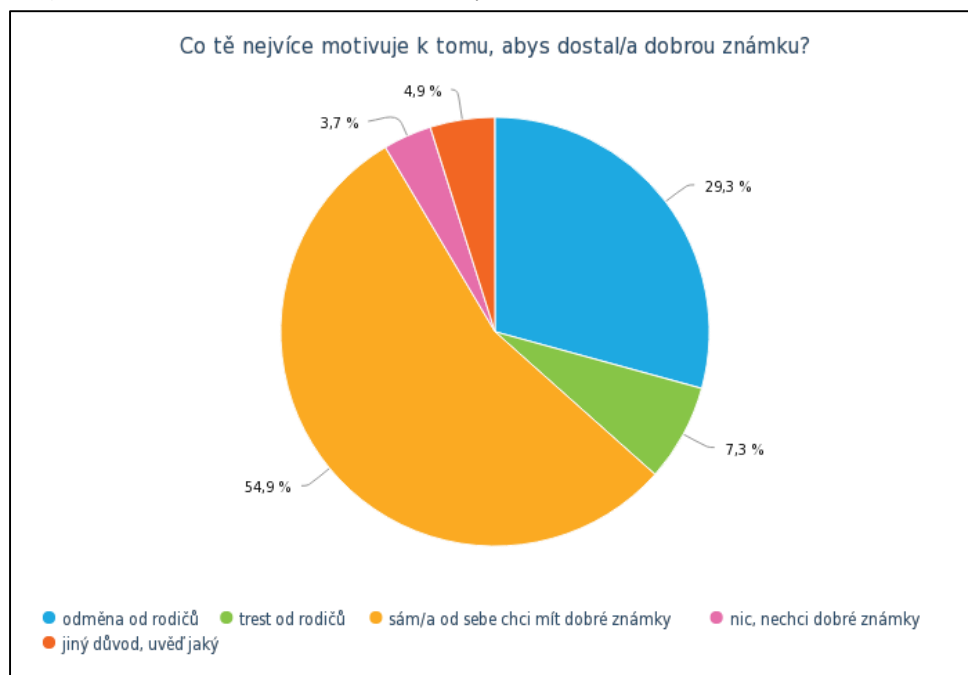
4.5.1 Průběh výzkumného šetření a vyhodnocení dat

Graf 1: Pohlaví



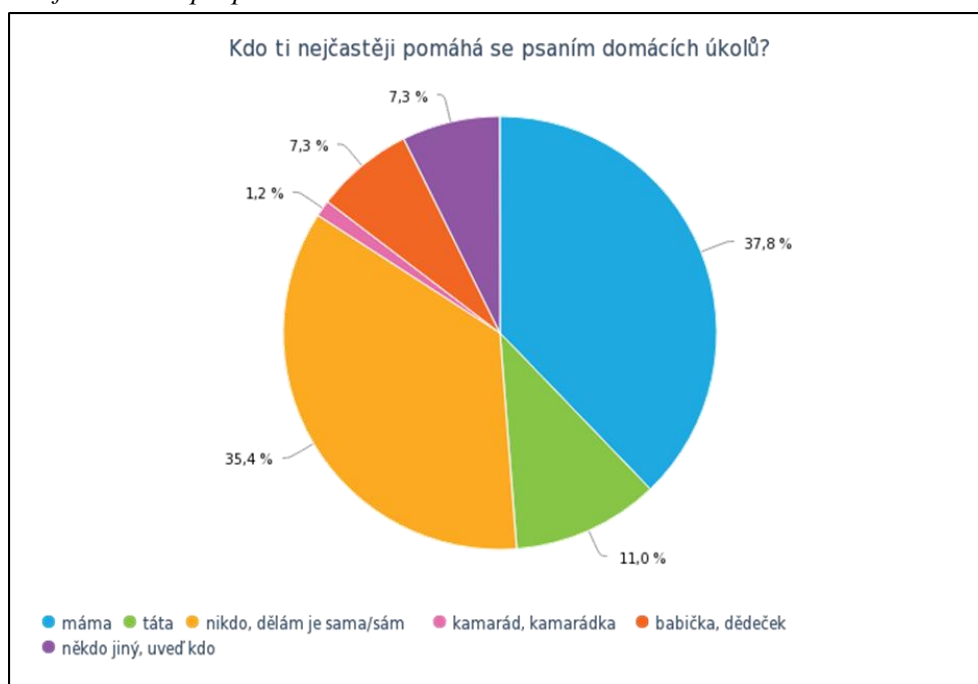
Na tomto grafu můžeme vidět strukturu výzkumného vzorku. Chlapců je o 14 více než dívek. Výzkumný vzorek je proto pouze s menším rozdílem genderově vyvážený.

Graf 2: Motivace k získání dobré známky



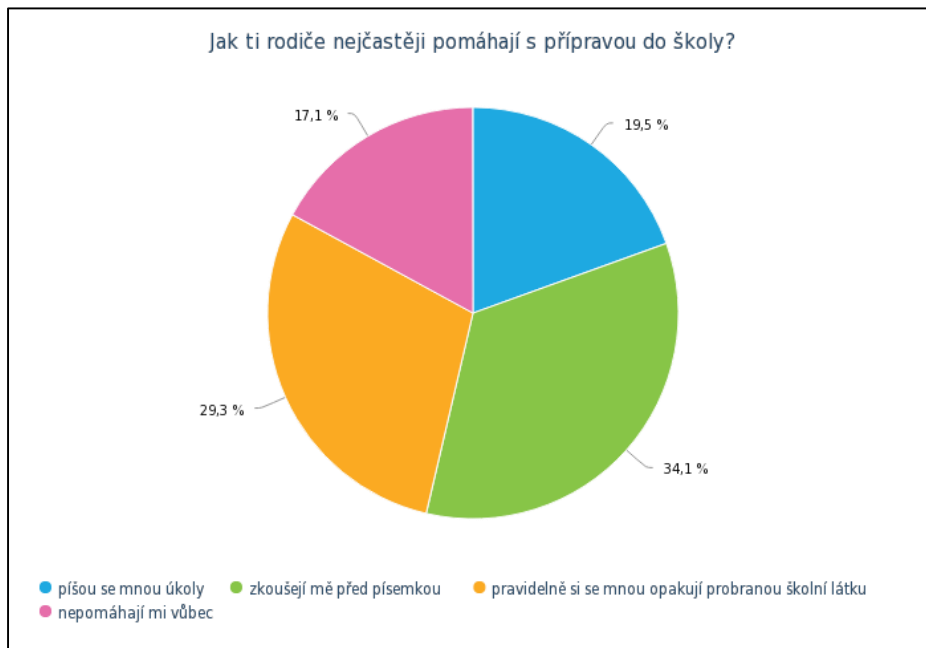
Z tohoto grafu vyčteme, že u výzkumného vzorku je více zastoupena vnitřní motivace oproti vnější motivaci. Rozdíl činí 15 dětí (18,3 %). Ty více volily odpověď, že jsou motivované samy od sebe než děti, které jsou motivované odměnou nebo obavou z trestu. I u dětí, které uvedli, že jsou motivované jinak, se v největší míře objevovaly odpovědi spojené s vnitřní motivací, jako např. že chtějí mít dobré známky pro svůj dobrý pocit. Jako pozitivní shledávám odpověď s velice malým počtem dětí, které o dobré známky nestojí vůbec.

Graf 3: Pomoc při psaní domácích úkolů



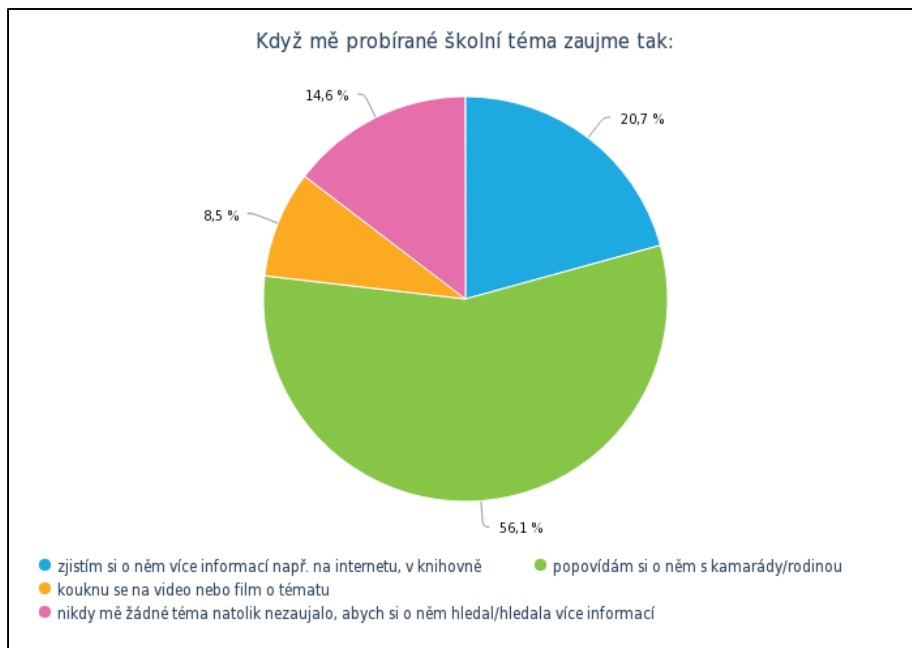
V této otázce bylo potřeba zjistit, která osoba nejčastěji dítěti pomáhá s domácími úkoly. Nejvíce zastoupená odpověď byla matka. S velice malým rozdílem se velká část žáků také připravuje sama. Dále se zde jako pomáhající člověk objevuje otec. Z tohoto můžeme soudit, že z rodinných příslušníků nejvíce dětem pomáhají se psaním úkolů otec a matka. Zastoupení dalších rodinných příslušníků a kamarádů, kteří pomáhají při úkolech, bylo minimální.

Graf 4: Pomoc s přípravou do školy



Cílem této otázky bylo zjistit, jakým způsobem se rodiče nejvíce podílejí na přípravě dítěte do školy. Nejčastěji tedy rodiče zkouší děti před písemným testem. Druhou nejčastější odpovědí je, že s dětmi pravidelně opakují probranou školní látku. Jako další, že s nimi píšou domácí úkoly. Nejméně, avšak s nevelkým rozdílem oproti psaní domácích úkolů, pak děti volily odpověď, že jim rodiče vůbec nepomáhají.

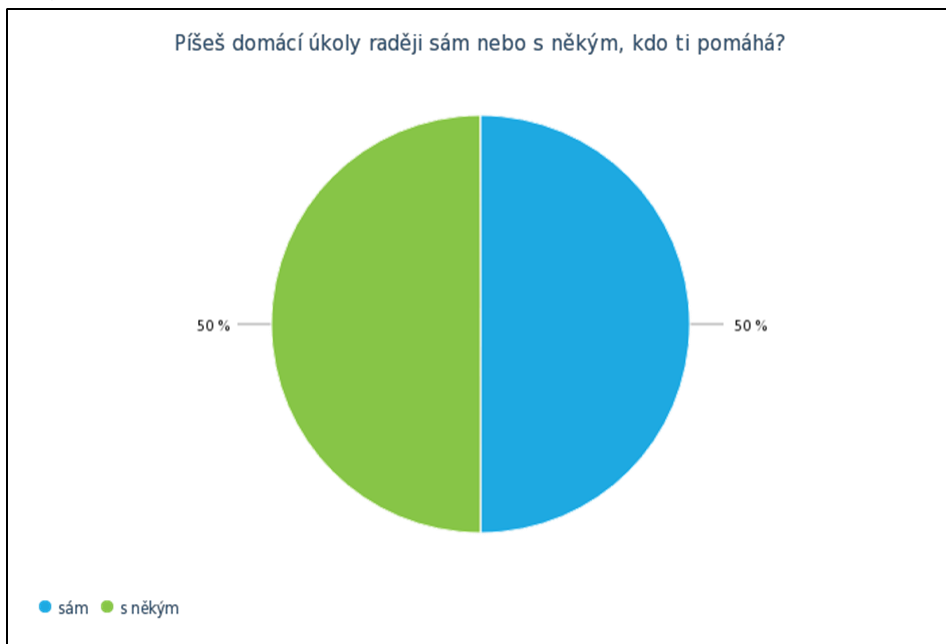
Graf 5: Zaujetí probíraným školním tématem



Z grafu vyplývá, že většina dětí je nějakým způsobem zaujata tématem, které ve škole probírá a má motivaci o něm komunikovat, zjišťovat další informace, případně se podívat

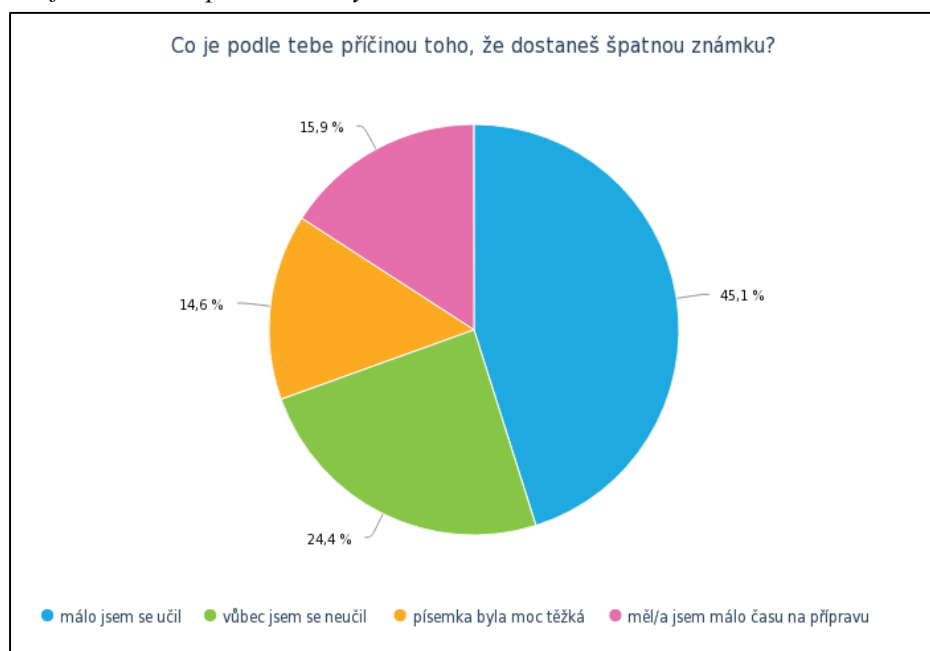
na video nebo film, který se vztahuje k danému tématu. Pozitivní je, že zastoupení dětí, které nikdy žádné školní téma nezaujalo, je mnohem menší než dětí, které je zaujalo.

Graf 6: Psaní domácích úkolů



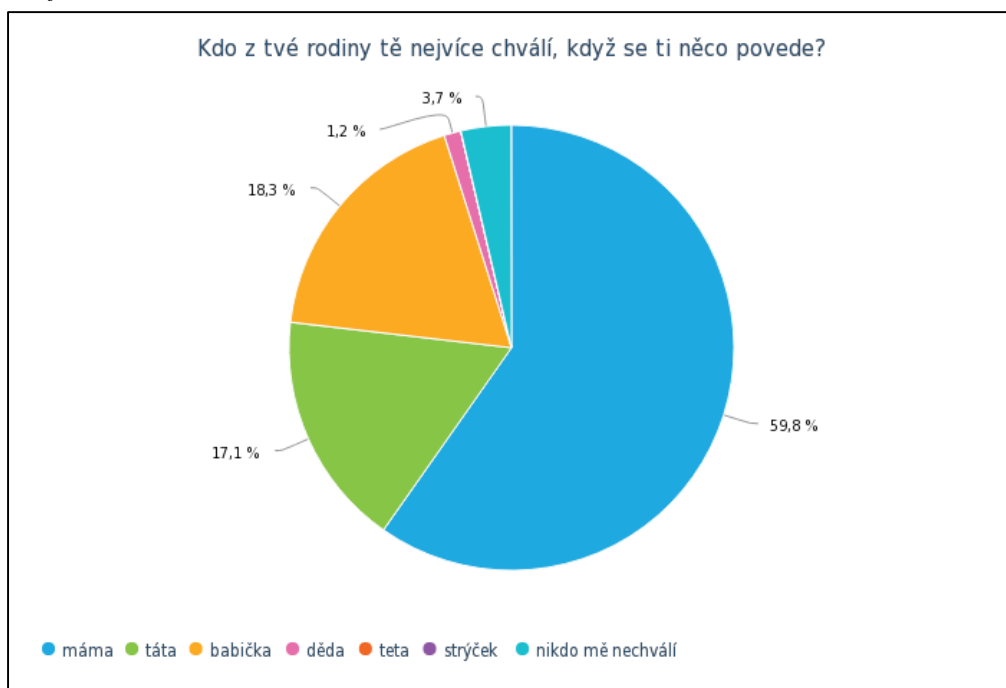
V otázce č. 3 bylo zjištěno, že osobou, která nejvíce pomáhá dětem s přípravou do školy, je matka. Tato otázka byla položena z toho důvodu, že by bylo zajímavé zjistit, jestli děti vnímají pomoc rodičů nebo ostatních lidí jako žádoucí anebo nikoliv. Z grafu vyplývá, že je to přesně polovina dětí, které o pomoc s domácími úkoly stojí a polovina, která preferuje psaní úkolů samostatně.

Graf 7: Příčina špatné známky



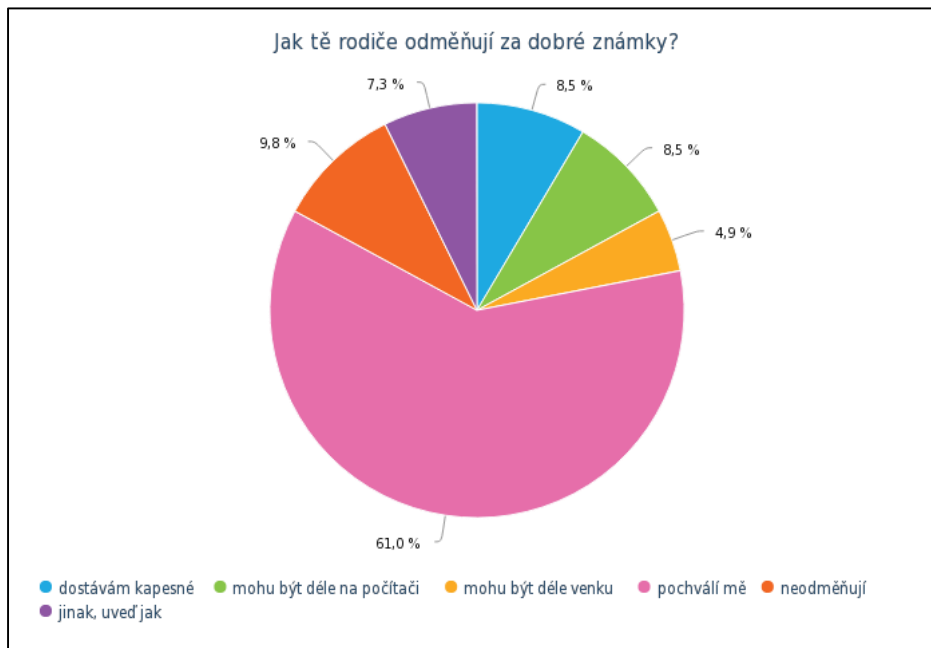
Tato otázka byla do dotazníkového šetření zahrnuta proto, že by bylo třeba zjistit, co děti vidí za svým neúspěchem. Zda jsou už samy schopné rozpoznat, zda díky své snaze mohou děkovat za výsledky a dobrý prospěch, nebo v opačném případě, zda si dokážou připustit, že zanedbaly přípravu a selhaly. Nebo viní za své selhání vnější faktory? Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že většina dětí si je vědoma důsledků při podcenění přípravy.

Graf 8: Chvála v rodině



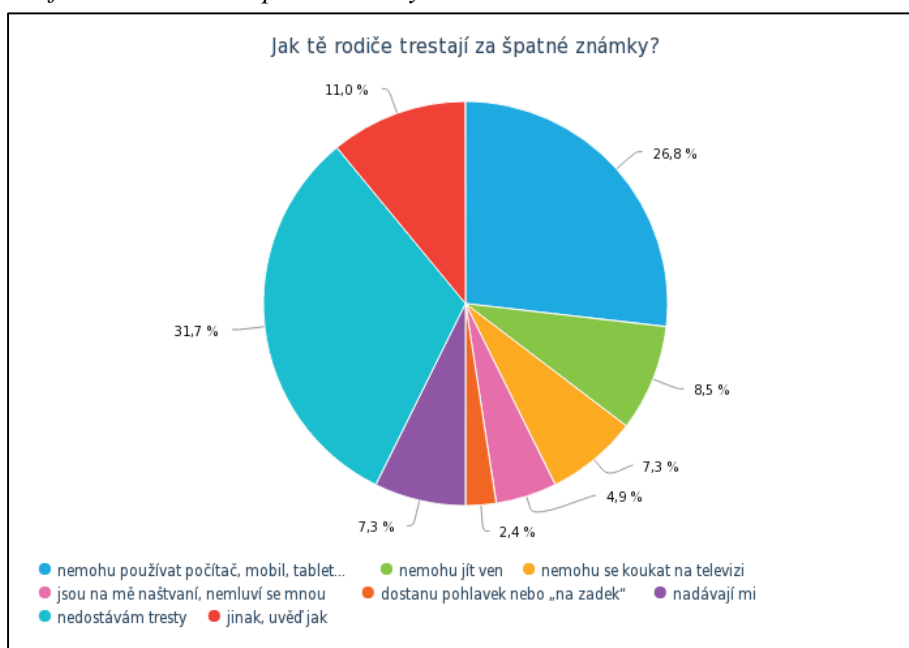
V této otázce bylo zjišťováno, který rodinný příslušník nejvíce motivuje dítě pomocí ocenění. Nejvíce děti odpovídaly, že matka, což není překvapivé vzhledem k tomu, že je to nejčastěji matka, která tráví s dítětem hodně času a je dětem často nejbližší. V tomto grafu vidíme značný rozdíl (35 responzí) mezi matčinou pochvalou a tou otcovou, kdy se jeho pochvala jen s nepatrným rozdílem liší v počtu odpovědí s babiččinou pochvalou.

Graf 9: Odměňování za dobré známky



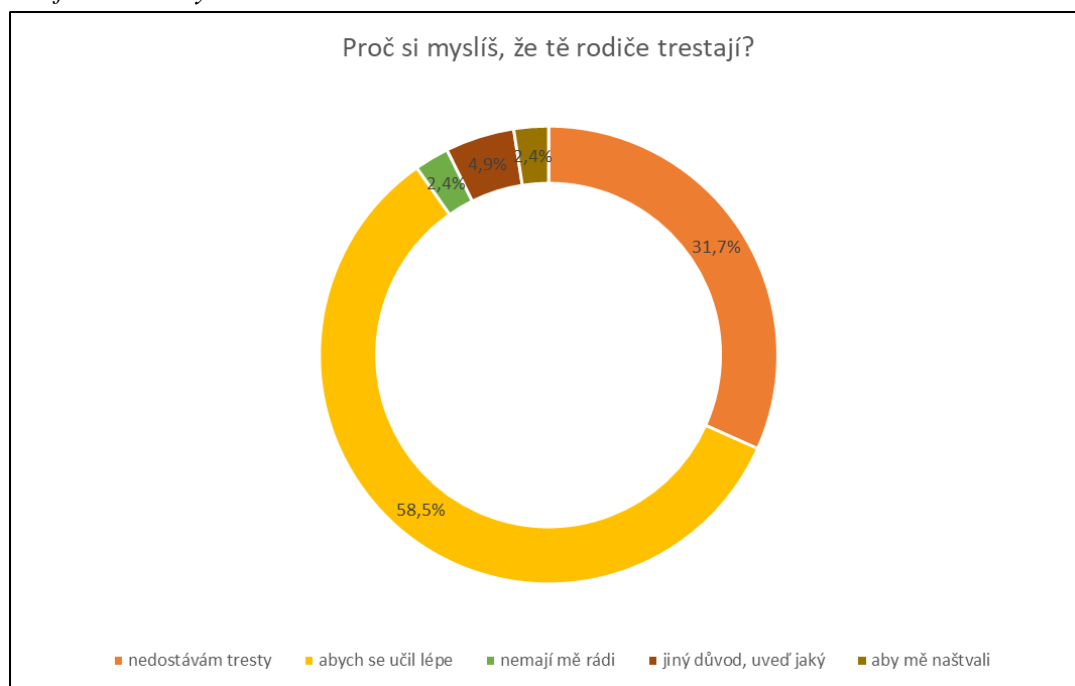
V této otázce bylo zjišťováno, jakými způsoby odměňování se rodiče snaží dosáhnout motivace dětí k učení. Nejvíce zastoupená odpověď je v tomto případě pochvala rodičů. Druhá, ač s velkým rozdílem, je odpověď, že děti nejsou odměňovány. Poté jsou s podobnými počty odpovědí zastoupeny ostatní varianty odpovědí. V rámci odpovědi, že jsou děti odměňované jiným způsobem, uváděli děti nejvíce, že dostanou dárek v různých formách (sladkosti, videohra apod.).

Graf 10: Trestání za špatné známky



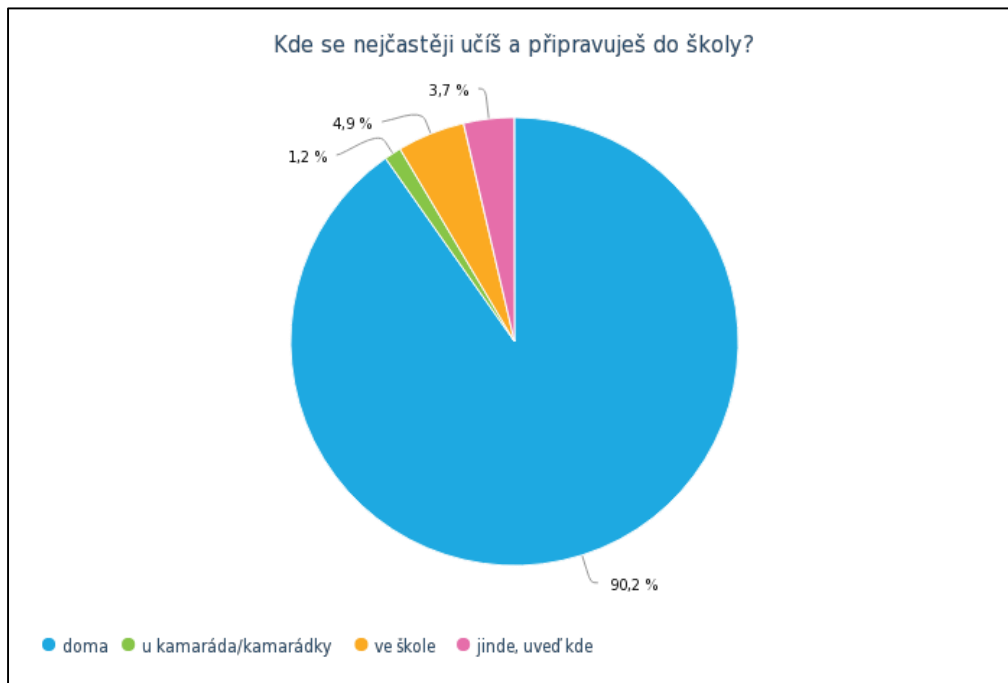
V této otázce byla nejvíce zastoupena odpověď – nedostávám tresty. Jak se u této otázky předpokládalo, je zde vidět velký vliv moderních technologií, který zasahuje i do motivace a výchovy dětí, protože odpověď „nemohu používat počítač, mobil, tablet“ byla druhou nejvíce zastoupenou odpovědí. Je překvapující, že bylo o dost méně dětí, které mají zákaz koukat na televizi v porovnání se zákazem používání počítače a mobilu. Možné vysvětlení tohoto jevu by mohlo spočívat v tom, že většina moderních telefonů má v sobě již zabudovaný internet, na kterém si lze televizní pořady a filmy vyhledat podle svého gusta, což může být pro děti atraktivnější. Jako třetí nejčastější odpovědí byla odpověď, že jsou děti trestány jiným způsobem, kde se několikrát v jiném znění objevila odpověď, že je dětem pouze řečeno, aby se zlepšily, a některé děti ještě následně odpověď specifikovaly v tom smyslu, že jim rodiče s tím, co jim nejde, pomohou. Fyzické tresty jsou v porovnání s ostatními tresty zastoupeny v malé míře.

Graf 11: Důvody trestání



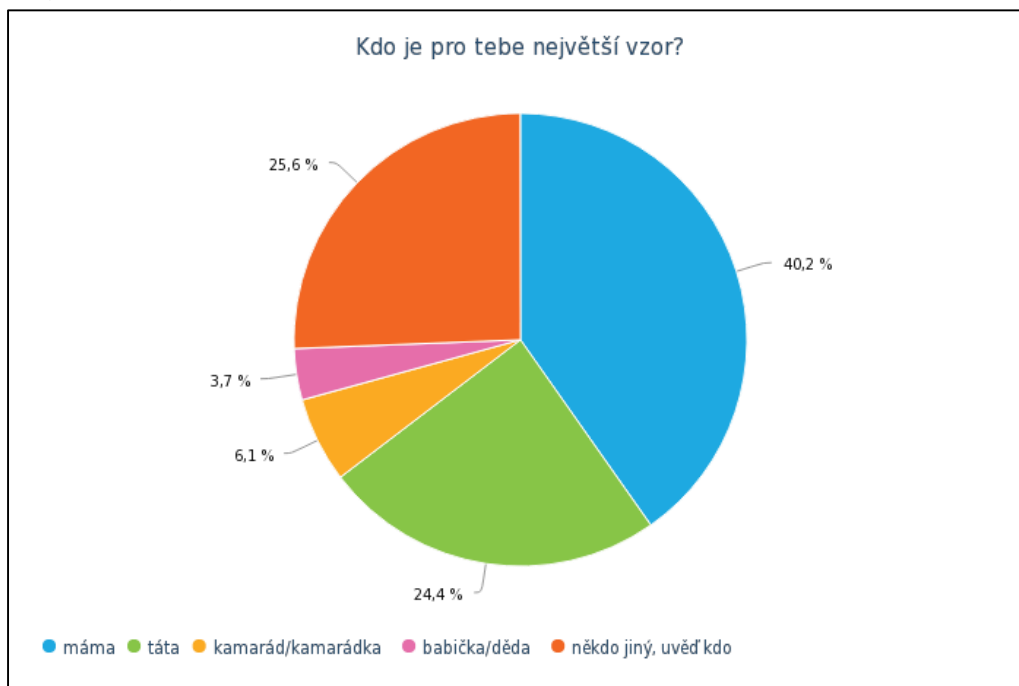
Tato otázka byla zvolena pro zajištění spolehlivosti výzkumu. Tato otázka tedy logicky navazuje na předchozí otázku: Jak tě rodiče trestají za špatné známky. Byly tedy vyřazeny dotazníky s odpověďmi, které si logicky odporují. Jinými slovy byly vyřazeny dotazníky, ve kterých děti odpovídaly, že trestané nejsou, a poté uvedly formu odpovědi, která si s tímto tvrzením odporuje. Z grafu vyplývá, že nejvíce dětí si je vědomo, že tresty dostávají z toho důvodu, aby se lépe učily.

Graf 12: Místo učení a přípravy do školy



Tato otázka byla zvolena proto, aby bylo zjištěno, kde nejčastěji probíhá příprava dětí do školy. Z grafu je jednoznačné, že nejvíce se děti připravují doma.

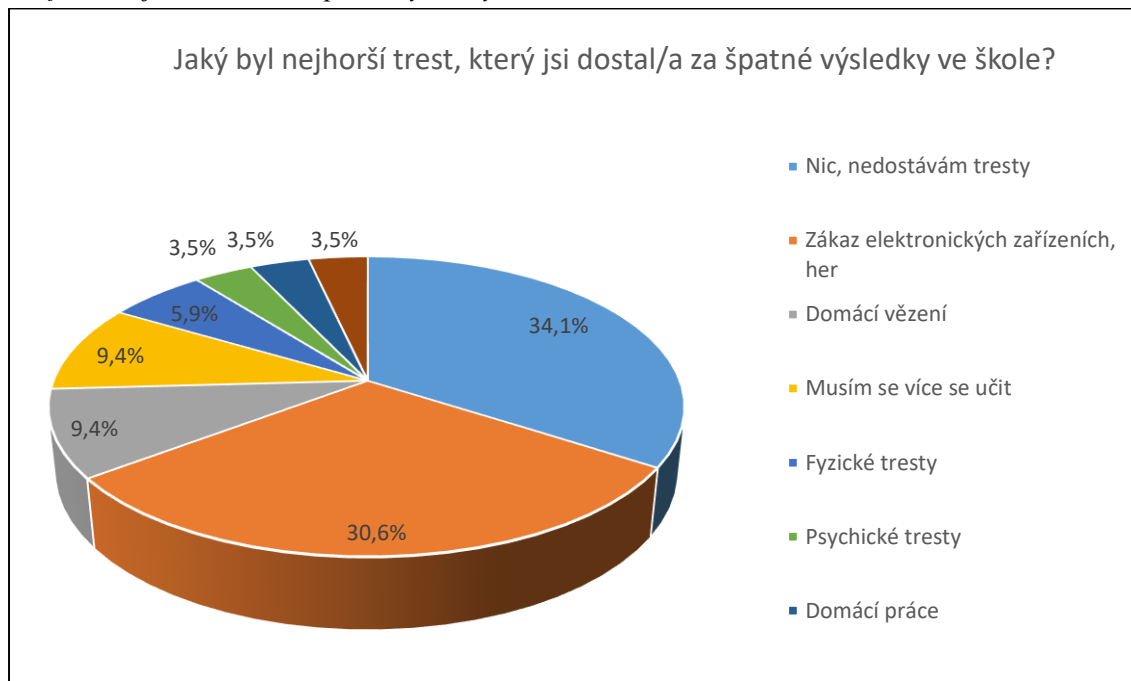
Graf 13: Vzory



Tato otázka byla zvolena z důvodu, že jsou to právě rodinní příslušníci, kteří často tvoří vzory dětí, jak již bylo popsáno v teoretické části práce. Cílem této otázky bylo potvrdit, zda jsou mezi vzory opravdu nejvíce zastoupeni rodiče nebo jiní rodinní příslušníci či úplně jiní lidé. Z grafu je patrné, že nejvíce je zastoupena odpověď „matka“ a hned po tom „někdo

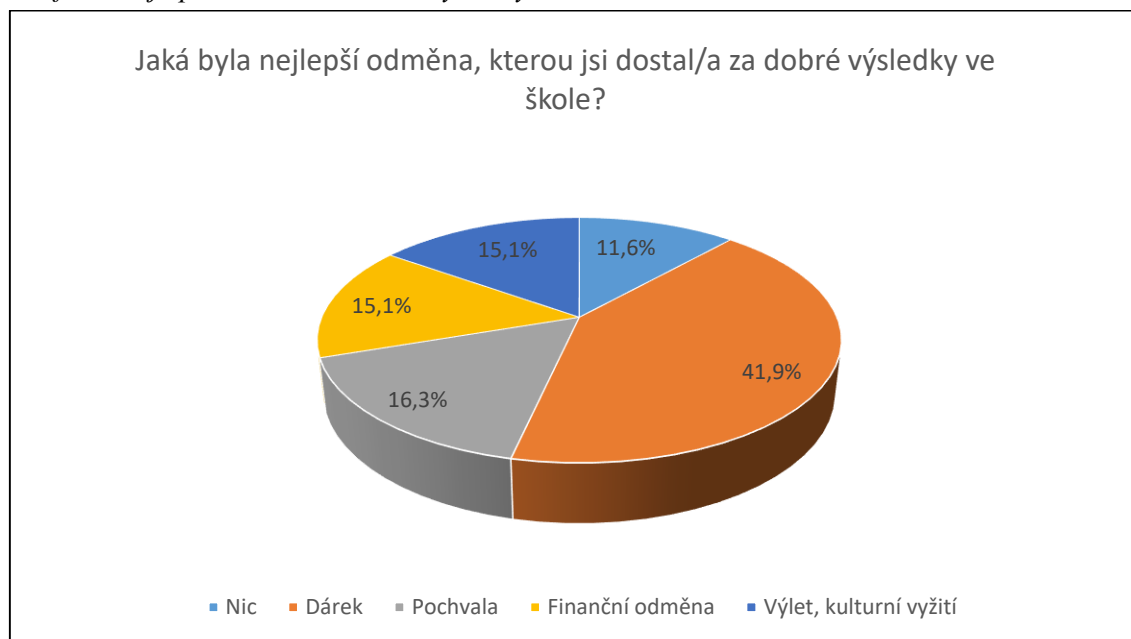
jiný“, kam ovšem děti uváděly vesměs odpovědi jako celá rodina, nebo oba dva rodiče, popřípadě různé kombinace prarodičů a rodičů a objevily se pouze dvě odpovědi, které uváděly jako největší vzor někoho jiného.

Graf 14: Nejhorší trest za špatné výsledky ve škole



V této otázce byla zvolena forma otevřené odpovědi. Následně bylo snahou o zařazení do nejvíce zastoupených kategorií. Nejvíce zastoupena kategorie byla, že děti nedostávají tresty vůbec, anebo pro ně nebylo nic nejhorším trestem. Jako druhá nejvíce zastoupená odpověď byla zákaz elektronických zařízení, her. Děti uváděly nejrůznější zákazy spojené s různými typy elektronických zařízení od telefonů, tabletů, playstationů po zákaz koukání na televizi. Konkrétně zákaz nebo zabavení telefonu se objevoval v této kategorii nejvíce. Dále se umístily odpovědi: „domácí vězení“ a že se děti „musí více učit“.

Graf 15: Nejlepší odměna za dobré výsledky ve škole



I v této otázce byla zvolena forma otevřených odpovědí. Největší zastoupení měly v této otázce odpovědi spojené s obdarováním. Dárky měly různé formy, např. domácí mazlíčci, různé pochutiny, lístky do kina, nové kolo a opět se zde v největším zastoupení objevila odpověď, že jsou děti obdarované různými elektronickými zařízeními, např. sluchátka, počítač, nový mobil. Jako druhá nejčastější je odpověď spojená s pochvalou, kterou děti dále specifikovaly, např. v míře (hodně mě pochválí apod.), přidávaly hrdost rodičů nebo, že jsou rodiče rádi, že mají děti dobrý prospěch.

4.6 Závěry výzkumného šetření

Výsledky výzkumu potvrdily, že rodinné prostředí, především matka a otec, zastávají naprosto klíčovou roli v motivaci dětí k učení. Zprvč z výzkumu vyplývá, že nejčastějšími vzory dětí jsou rodiče, zadruhé rodiče mohou motivaci k učení ovlivňovat užitím trestů a odměn, které jsou mezi rodiči výzkumného vzorku nejvíce využívány. Podstatný je také výběr druhů odměn, kdy je v tomto zkoumaném vzorku nejvíce využívána forma duchovní motivace – pochvala.

Cílem výzkumného problému bylo zmapovat, jak rodinné prostředí a výchova ovlivňuje motivaci dětí k učení, zjistit, zda je významná souvislost mezi tím, v jakém rodinném prostředí děti žijí a jak přistupují k učení a získávání nových znalostí. Dále bylo cílem odpovědět na výzkumné otázky. Cíl práce byl splněn. Byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky a byly potvrzeny všechny 3 hypotézy.

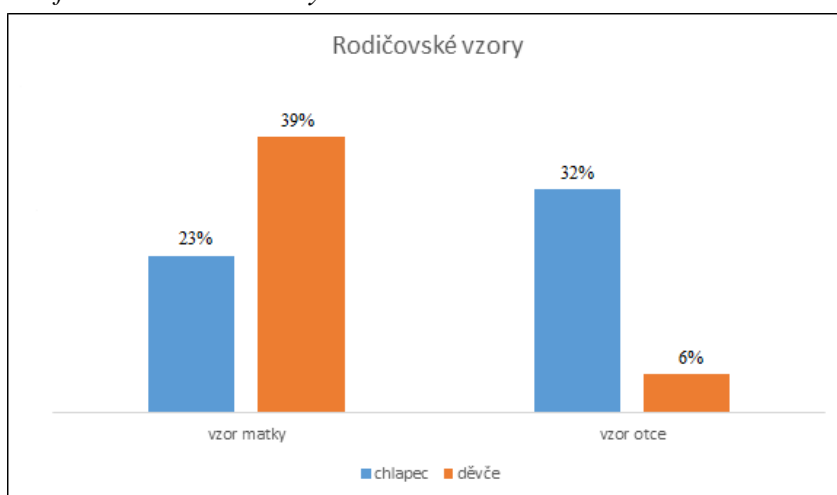
4.6.1 Vyhodnocení hypotéz

H₁: S dětmi se do školy připravují více rodiče než ostatní lidé → potvrzeno.

K této hypotéze se váže otázka č. 3. „Kdo ti nejčastěji pomáhá se psaním úkolů do školy?“. Výsledky výzkumu potvrdily, že nejvíce se s dětmi do školy připravuje matka a poté je z dalších členů rodiny zastoupen, i když s menším zastoupením odpovědí, otec. Zastoupení dalších rodinných příslušníků, jako např. prarodičů, strýčků, tetiček a kamarádů, kteří pomáhají dětem s přípravou do školy, bylo minimální.

H₂: Vzor matky volí více děvčata než chlapci → potvrzeno.

Graf 16: Rodičovské vzory



Odpověď na tuto hypotézu nalezneme v otázce č. 13. „Kdo je pro tebe největší vzor?“. Jednoznačně se potvrdilo, že nejvíce tvoří vzory dětí rodiče. Po vyhodnocení jednotlivých odpovědí respondentů byl vytvořen tento graf, ze kterého lze vyčíst, že nejvíce volí vzor matky děvčata, čímž je hypotéza potvrzena. Oproti tomu chlapci volí více vzor otce.

H₃: Při motivaci k dobré známce hraje větší roli odměna než trest → potvrzeno.

Tato hypotéza souvisí s otázkou č. 2. „Co tě nejvíce motivuje k tomu, abys dostal dobrou známku?“. Zkoumaný vzorek je 4x více motivován odměnou než trestem, který hrozí za špatné známky, čímž je hypotéza potvrzena. Konkrétněji se pak tématem odměn a trestů zabírala otázka č. 9. „Jak tě rodiče odměňují za dobré známky?“ Také otázka č. 10. „Jak tě rodiče trestají za špatné známky?“ a nakonec otázka, na kterou navazuje otázka č. 11. „Proč si myslíš, že tě rodiče trestají?“ Jako poslední se k tomuto tématu vztahuje otázka č. 14 „Jaký byl nejhroší trest, který jsi dostal/a za špatné výsledky ve škole?“ a otázka č. 15 „Jaká byla nejlepší odměna, kterou jsi dostal/a za dobré výsledky ve škole?“

4.6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO₁) Jakým způsobem jsou děti motivovány k dobré známce?

Z výzkumu vyplývá, že jsou děti nejvíce motivovány vlastní motivací k dobrým školním výsledkům. Jak již bylo řečeno, v teoretické části k motivaci k učení je prvořadý především přístup samotného jedince. Výzkum dokazuje, že téměř 55 % dotazovaných má k učení kladný vztah, tedy snaží se mít dobrý prospěch z vlastní iniciativy. Jako dalšími dvěma nejvíce zastoupenými faktory, které mají vliv na motivaci zkoumaného vzorku k učení, je odměna a v ještě menší míře trest. Děti vidí 4x větší motivaci v odměňování než v trestech, které hrozí za špatné známky. Odměna a trest jsou často využívané výchovné a motivační prostředky, a to nejen u rodičů, ale ve všech výchovných zařízeních, což dokazují i výsledky tohoto výzkumu. Výsledky dále ukazují, že 61 % dotazovaných odměňuje rodiče za dobré známky formou pochvaly, jež přichází nejčastěji ze strany matky. Respondenti vidí jako nejlepší odměnu, kterou dostaly za dobré školní výsledky, dárek v různých formách. Nejvíce zastoupenou formou trestu u zkoumaného vzorku jsou zákazy elektronických zařízení, které děti vnímají také jako ten nejhorší trest, který za špatné známky dostaly. V teoretické části bylo v souvislosti se specifiky současné rodiny zmíněno, že se postupně dostávají fyzické tresty do pozadí, což potvrdil i tento výzkum, který ukazuje, že pouze 2,4 % dětí je fyzicky trestáno za špatné známky. Tresty psychického rázu byly zastoupeny více, konkrétně v 12,2 %. Více než polovina dotazovaných dětí vnímá to, že dostává tresty z důvodu, aby se lépe učily.

VO₂) Zajímají se děti o konkrétní téma, které je zaujme, i nad rámec napsání domácích úkolů ve svém volném čase?

Z výsledků vychází, že valná většina, konkrétně 85,3 % dotazovaných dětí, byla někdy nějakým školním tématem natolik zaujata, aby si o něm popovídala s rodinou nebo kamarády, zjistila si o něm více informací na internetu nebo v knihovně, podívala se na video nebo film. Za povšimnutí stojí fakt, že v jiných otázkách se více promítal vliv moderních technologií. V otázce, co děti dělají, když je školní téma zaujme ovšem více než polovina dětí uvádí, že si o tématu popovídá s rodinou nebo s přáteli. Z toho se usuzuje, že zájem rodičů, nejen o školní výsledky, ale i o daná probíraná školní témata, může hrát velkou roli v roli tom, jak u dítěte probudit motivaci k učení, např. vedením diskuzí s dítětem o tématu.

VO₃) Jakým způsobem se nejčastěji podílejí rodiče na přípravě dítěte do školy?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jakým způsobem se rodiče nejčastěji podílejí na přípravě dítěte do školy a který konkrétní rodinný člen se podílí na přípravě nejvíce. Nejčastěji se dle odpovědí podílejí rodiče na přípravě dětí tím, že je zkouší před písemným testem a s rozdílem 4,8 % rodiče s dětmi pravidelně opakují probranou školní látku. Nejvíce pomáhajícím člověkem byla matka. Tuto odpověď si je možno vysvětlit tím, že matky tráví s dětmi přirozeně hodně času, např. už na mateřské dovolené, kde mezi nimi vzniká silný vztah, dítě je od útlého věku zvyklé, že mu matka pomáhá v mnoha směrech. Dále výsledky ukázaly, že pouze s rozdílem 2,4 % oproti pomoci od matky, je ve výzkumném vzorku zastoupení dětí, které se připravují do školy samy. Dle počtu odpovědí se matka se znatelným rozdílem 26,8 % připravuje s dětmi do školy více než otec. Zastoupení dětí, které preferují pomoc se školní přípravou, je individuální, protože polovina dětí ji vnímá jako žádoucí a polovina dětí volí raději samostatnou přípravu. Výsledky dále jednoznačně potvrdily, že nejvíce se děti do školy připravují doma.

VO₄) Jaké příčiny žáci vidí za neúspěchem ve škole?

Zde bylo třeba zjistit, jak se děti staví k neúspěchu ve škole, zda jsou schopné si uvědomit vlastní nedostatečnou přípravu, když se jim ve škole něco nezdaří, anebo zda vidí za svými neúspěchy jiné faktory. Z výzkumu vyplynulo, že většina dětí si je vědoma toho, když přípravu podcení, protože se učily málo, anebo vůbec.

Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí a výchova na motivaci dětí k učení. Cíl práce byl naplněn, protože (jak již bylo několikrát s oporou o odbornou literaturu v teoretické části zmíněno) rodinné prostředí a rodina hraje ve vývoji dítěte zásadní roli, ovlivňuje mnoho aspektů života jedince a není tedy nějak překvapivé, že se její vliv promítá i do motivace k učení. Matoušek (1997, s. 8) uvádí, že: *„Stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je dnes považována za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte. Další takovou podmínkou je bezpečí domova jako stabilního a chráněného prostředí. Obojí může dítěti poskytnout jen rodina a to nezastupitelně.“* Výzkumná část práce potvrdila značný vliv a důležitost rodinného prostředí, protože rodina ovlivňuje ve značné míře, jaké výchovné a motivační prostředky jsou využity, podílí se na přípravě dítěte do školy, tvoří vzory dětí a je to onen domov, kde se děti do školy nejčastěji připravují.

V teoretické části práce byla přiblížena s oporou o odbornou literaturu témata týkající se rodinného prostředí, výchovy a motivace, která poskytla základní poznatky pro tvorbu praktické části. Jako první bylo charakterizováno téma rodiny, její typy, základní funkce a specifika současné rodiny. Ve druhé části bylo obecně přiblíženo téma motivace, které se v dalších kapitolách vztahuje více do kontextu s motivací k učení. V poslední části se vymezuje střední školní věk a charakterizují specifika dětí středního školního věku. Na základě těchto teoretických poznatků byl stanoven výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy. V praktické části bylo využito kvantitativního šetření ve formě dotazníku.

Tato práce může být užitečná především pro rodiče, protože hodně vypovídá o specifikách dětí dnešní doby, jejich vnímání výchovných a motivačních prostředků, prostřednictvím kterých se rodiče snaží dosáhnout výchovného cíle. Důležitost vidím ve využívání pochval při motivování dětí už od útlého dětství, aby se u nich mohla rozvíjet vnitřní motivace. Je důležité najít to, v čem má dítě zálibu a v tom dítě soustavně podporovat, dávat mu další podněty k učení, a především komunikovat o tom. Povídat si nejen o tom, co se dítě naučilo, ale také o tom, jaký má na to názor, co by ho ještě zajímalo, a tak v něm udržovat přirozenou zvědavost. Dále práce poukazuje na důležitost role rodičů a jejich působení, což může být minimálně důvodem k zamyšlení se nad rodinným prostředím v konkrétní rodině.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje

- BERTINI, Kristine. *Sendvičová rodina: souběžná péče o malé děti a seniory*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0478-7.
- BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: uvedení do základů sociologie pro gymnázia, vyšší odborné školy a neborové vysokoškolské studium*. Vyd. 3., upr. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-028-4.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum).
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- HINTNAUS, Ladislav. *Člověk a rodina: Smysl a funkce rodiny : (anatomie, fyziologie a patologie lidské rodiny)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7040-315-2.
- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Rodinné prostředí*. Brno: Pedagogický ústav města Brna, 1989.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-841-9.

- KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŘÍKOVÁ, Hana a Marie ČERMÁKOVÁ, ed. *Proměny současné české rodiny: (rodina - gender - stratifikace)*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-93-1.
- MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0968-3.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie. ISBN 80-86429-05-9.
- MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. Praha: Avicenum, 1971. Život a zdraví (Avicenum).
- NOVOTNÁ, Eliška. *Základy sociologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2396-9.

- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

Internetové zdroje

- Zápisy pro sextu B. *Zápisy pro sextu B: Emoce a motivace* [online]. 12. října 2011 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <http://zapisy.blogspot.com/2011/10/emoce-motivace-emoce-cit-chovani.html>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Výchova a prostředí.....	12
Obrázek 2: Model dvou nezávislých dimenzí	14
Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb	18

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví	33
Graf 2: Motivace k získání dobré známky	33
Graf 3: Pomoc při psaní domácích úkolů	34
Graf 4: Pomoc s přípravou do školy	35
Graf 5: Zaujetí probíraným školním tématem	35
Graf 6: Psaní domácích úkolů	36
Graf 7: Příčina špatné známky	36
Graf 8: Chvála v rodině	37
Graf 9: Odměňování za dobré známky	38
Graf 10: Trestání za špatné známky	38
Graf 11: Důvody trestání	39
Graf 12: Místo učení a přípravy do školy	40
Graf 13: Vzory	40
Graf 14: Nejhorší trest za špatné výsledky ve škole	41
Graf 15: Nejlepší odměna za dobré výsledky ve škole	42
Graf 16: Rodičovské vzory	43

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Ahoj děti,

ráda bych vás poprosila o pomoc s vyplněním tohoto dotazníku, který potřebuji pro svou školní práci. Prosím, abyste odpovídali, co nejvíce pravdivě. Dotazník je anonymní a vaše odpovědi budou použity pouze pro mou školní práci.

Moc děkuji za váš čas a za pomoc!

1. Jsi chlapec nebo dívka?

- A. chlapec
- B. dívka

2. Co tě nejvíce motivuje k tomu, abys dostal dobrou známku?

- A. odměna od rodičů
- B. trest od rodičů
- C. sám/a od sebe chci mít dobré známky
- D. nic, nechci dobré známky
- E. jiný důvod, uveď jaký.....

3. Kdo ti nejčastěji pomáhá se psaním domácích úkolů?

- A. máma
- B. táta
- C. nikdo, dělám je sama/sám
- D. kamarád/kamarádka
- E. babička, dědeček
- F. někdo jiný (uveď kdo).....

4. Jak ti rodiče nejčastěji pomáhají s přípravou do školy?

- A. píšou se mnou úkoly
- B. zkoušejí mě před písemkou
- C. pravidelně si se mnou opakují probranou školní látku
- D. nepomáhají mi vůbec

5. Když mě probírané školní téma zaujme tak:

- A. zjistím si o něm více informací např. na internetu, v knihovně
- B. popovídám si o něm s kamarády/rodinou

- C. kouknu se na video nebo film o tématu
D. nikdy mě žádné téma natolik nezaujalo, abych si o něm hledal/hledala více informací
- 6. Píšeš domácí úkoly raději sám nebo s někým, kdo ti pomáhá?**
- A. sám
B. s někým
- 7. Co je podle tebe příčinou, že dostaneš špatnou známku?**
- A. málo jsem se učil
B. vůbec jsem se neučil
C. písemka byla moc těžká
D. měl/a jsem málo času na přípravu
- 8. Kdo z tvé rodiny tě nejvíce chválí, když se ti něco povede?**
- A. máma
B. táta
C. babička
D. děda
E. teta
F. strýček
G. nikdo mě nechválí
- 9. Jak tě rodiče odměňují za dobré známky?**
- A. dostávám kapesné
B. mohu být déle na počítači
C. mohu být déle venku
D. pochválí mě
E. neodměňují
F. jinak/ uveď jak.....
- 10. Jak tě rodiče trestají za špatné známky?**
- A. nemůžu používat počítač, mobil, tablet apod.
B. nemůžu jít ven
C. nemůžu se koukat na televizi
D. jsou na mě naštvaní, nemluví se mnou
E. dostanu pohlavek nebo „na zadek“
F. nadávají mi
G. nedostávám tresty
H. jinak, uveď jak
- 11. Proč si myslíš, že tě rodiče trestají?**
- A. nedostávám tresty
B. abych se učil lépe
C. nemají mě rádi
D. aby mě naštváli
E. jiný důvod, uveď jaký.....

12. Kde se nejčastěji učíš a připravuješ do školy?

- A. doma
- B. u kamaráda/kamarádky
- C. ve škole
- D. jinde, uveď kde.....

13. Kdo je pro tebe největší vzor?

- A. máma
- B. táta
- C. kamarád/kamarádka
- D. babička/děda
- E. někdo jiný, uveď kdo

14. Jaký byl nejhorší trest, který si dostal/a za špatné výsledky ve škole?

.....

15. Jaká byla nejlepší odměna, kterou si dostal/a za dobré výsledky ve škole?

.....