

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2018

Monika Černá

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Výkonová motivace žáků 4. a 5. tříd
Diplomová práce

Autor: Bc. Monika Černá
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková
Oponent práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Hradec Králové

2018

Zadání diplomové práce

| | |
|-------------------------------|---|
| Autor: | Bc. Monika Černá |
| Studium: | P12770 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Název diplomové práce: | Výkonová motivace žáků 4. a 5. tříd |
| Název diplomové práce AJ: | Achievement motivation of fourth and fifth grade pupils |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zmapovat fenomén výkonové motivace u žáků 1. stupně ZŠ. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k tématu, tj. motivace a její druhy, charakteristika výkonové motivace a její formování včetně možnosti jejího ovlivnění ve vyučování. Pro empirickou část práce bude u žáků využit Dotazník školní výkonové motivace, který umožní porovnat výši výkonové motivace žáků prvního a druhého stupně ZŠ. Tyto výsledky budou dále zkoumány ve vztahu s působením pedagogů na míru výkonové motivace u jejich žáků v obou dílčích komponentách (potřeba úspěšného výkonu a obava z neúspěchu).

PLHÁKOVÁ, A. (2007). Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3
PAVELKOVÁ, I. (2002). Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7
LOKŠA, J. & LOKŠOVÁ, I. (1999). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X
HELUS, Z. (2004). Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0

| | |
|-------------------------------|--|
| Garantující pracoviště: | Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta |
| Vedoucí práce: | Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková |
| Oponent: | Mgr. Martin Skutil, Ph.D. |
| Datum zadání závěrečné práce: | 18.12.2015 |

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Ing. et Ing. Marii Faltýnkové za pomoc a podporu při psaní diplomové práce.

Poděkování patří rovněž učitelkám ZŠ, které mi pomohly se sběrem dat, a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

ČERNÁ, Monika. Výkonová motivace žáků 4. a 5. tříd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 76 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zmapovat fenomén výkonové motivace na prvním stupni základních škol.

Je rozdělena na dvě části. Teoretická část nejprve vymezuje základní pojmy jako výkonová motivace, potřeba dosáhnout úspěchu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Zároveň popisuje vývoj potřeb jedince a zabývá se nástroji zvyšování výkonové motivace ve školním prostředí. Empirická část shrnuje poznatky z výzkumu. První část výzkumu se snaží porovnat výši výkonové motivace u žáků prvního a druhého stupně na základě dotazníkové metody (Hrabal, Pavelková, 2011).

Další část výzkumu se zabývá vztahem mezi výkonovou motivací žáků a činností jejich učitelů a ověřuje, jestli postupy, které učitelé využívají, mohou vést ke zvýšení výkonové motivace jejich žáků.

Klíčová slova: výkonová motivace, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu

Annotation

ČERNÁ, Monika. Achievement motivation of fourth and fifth grade pupils. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2018. 76 s. Diploma Thesis.

The goal of the thesis is to present the phenomenon of the achievement motivation of first grade pupils.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part includes the definition of basic terms such as achievement motivation, motive to approach success and motive to avoid failure.

It also describes the development of children's needs as well as the possibilities to increase their achievement motivation at school.

The practical part summarizes the knowledge gained from the research. The research uses the diagnostic questionnaire (Hrabal, Pavelková, 2011) and compares the achievement motivation of fourth and fifth grade pupils and secondary school students.

The aim of the second part of the research is to verify the relationship between the achievement motivation of the pupils and activities of their teachers.

Key words: achievement motivation, motive to approach success, motive to avoid failure

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 2 |
| Teoretická část | 3 |
| 1 Motivace..... | 4 |
| 1.1 Teorie motivace | 5 |
| 1.1.1 Maslowova hierarchie potřeb..... | 5 |
| 1.1.2 Murrayho teorie potřeb..... | 7 |
| 1.2 Vývoj potřeb jedince | 7 |
| 2 Motivace k učení | 9 |
| 2.1 Poznávací potřeby | 11 |
| 2.2 Sociální potřeby | 11 |
| 2.3 Výkonové potřeby..... | 12 |
| 3 Výkonová motivace | 13 |
| 3.1 Vývoj výkonových potřeb | 15 |
| 4 Faktory ovlivňující motivaci žáků ve vyučování | 17 |
| 4.1 Vliv učitele | 17 |
| 4.2 Vnitřní a vnější motivace | 19 |
| 4.3 Odměny a tresty | 21 |
| 4.4 Hodnocení..... | 23 |
| 4.5 Nástroje zvyšování motivace žáků ve vyučování | 24 |
| 4.6 Demotivující činitelé učení..... | 26 |
| Empirická část..... | 28 |
| 5 Výzkumné cíle a hypotézy | 29 |
| 5.1 Výzkumné hypotézy..... | 29 |
| 6 Metoda- kvantitativní výzkum | 31 |
| 6.1 Dotazník školní výkonové motivace | 31 |
| 6.2 Dotazník pro učitele | 33 |
| 6.3 Výzkumný soubor | 34 |
| 7 Vyhodnocení výzkumné části | 36 |
| 7.1 Předvýzkum | 36 |
| 7.2 Průběh výzkumu | 36 |
| 7.3 Metody analýzy dat | 37 |
| 8 Výsledky výzkumu | 38 |
| 8.1 Popisné statistiky | 38 |
| 8.2 Výsledky testování hypotéz..... | 42 |
| 8.3 Jakým způsobem podporují učitelé snahu žáků dosáhnout úspěchu?..... | 49 |
| 8.4 Jakým způsobem se učitelé snaží zmírňovat obavy svých žáků? | 53 |
| 9 Diskuze..... | 56 |
| 9.1 Možné zdroje zkreslení a limitace výzkumu | 60 |
| 9.2 Implikace pro další výzkum | 61 |
| Závěr..... | 61 |
| Použitá literatura | 64 |
| Seznam příloh..... | 67 |
| Přílohy..... | 68 |

Úvod

Motivace je složitý konstrukt, který se v dnešní době těší pozornosti nejen pedagogů, psychologů, vychovatelů a dalších, ale i široké veřejnosti. Zájem o tuto problematiku souvisí s proměnami dnešního školství. Učitelé si stěžují, že děti škola nezajímá, děti si stěžují, že je škola nebaví. Rodiče svalují vinu na školu a učitelé hledají hlavní příčinu v rodině. Asi každý učitel si občas klade otázku, jakým způsobem nejlépe motivovat svoje žáky.

Bohužel o motivaci žáků k učení toho víme velmi málo. Řada výzkumů se zaměřuje na žáky na druhém, nebo třetím stupni vzdělávání, nicméně se domnívám, že pokud chceme získat komplexnější pohled na to, jak nejlépe motivovat žáky k učení, nevyhneme se sledování celého vývoje motivace jedince a detailnější analýze jeho proměn s ohledem na faktory, které na něj působí.

V rámci mé práce jsem se rozhodla věnovat výkonové motivaci žáků čtvrté a páté třídy základní školy.

Zajímá mě, jak se liší výše jejich výkonové motivace od žáků na druhém stupni a jestli na ní má vliv působení jejich učitelů.

Moje práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části práce se věnuji motivaci obecně. Jsou zde zmíněna teoretická východiska, snažím se stručně osvětlit principy fungování motivace s důrazem na její vlivy ve vyučování. Moje hlavní pozornost směřuje ke konceptu výkonové motivace a jejích dvou komponent- potřeby dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu. Věnuji se vývoji výkonové motivace a uvádím konkrétní nástroje jejího zvyšování ve škole.

Teoretická část je východiskem pro část empirickou, ve které jsem se rozhodla navázat na výzkumy z oblasti výkonové motivace realizované na českých školách.

Ve svém výzkumu vycházím z dotazníku Školní výkonové motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 20011), který ověřuje míru výkonové motivace u žáků na druhém stupni základních škol a u studentů středních škol. Na základě dat získaných z toho výzkumu porovnávám v empirické části motivaci těchto žáků a studentů s žáky prvního stupně, konkrétně čtvrtých a pátých tříd.

Zároveň pomocí vlastního dotazníku pro učitele ověřuji, zda chování učitelů přispívá k rozvoji výkonové motivace u těchto žáků.

Věřím, že závěry vyvozené z výsledků empirické části mohou přispět k lepšímu porozumění fungování motivace žáků k učení.

Teoretická část

1 Motivace

Motivace je jedním ze základních konstruktů obecné psychologie. Tato problematika patří k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům, kterými se jako věda zabývá. Pátrání po příčinách lidského chování a prožívání má dlouhou historii, přesto, jak upozorňuje Nakonečný (1997), nemá pojem zcela jednotný obsah.

Původ slova se vztahuje k latinskému *movere*, což znamená hýbat (Plháková, 2004). Jak zdůrazňuje Zimbardo (in Nakonečný, 1997), motivaci však nikdy nikdo neviděl a jedná se tak o hypotetický konstrukt, s jehož pomocí se můžeme pokusit interpretovat určitá pozorovaná fakta o lidském chování.

Již sama definice odráží různost pohledů na tento konstrukt. Hartl a Hartlová (2000, str. 328) např. zdůrazňují její biologický základ, když hovoří o motivaci jako o *procesu usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů*.

Podle Plhákové (2004, str. 319) pak motivace není proces, ale „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*.”

O motivech hovoří také Říčan (2010, str. 96) a definuje je jako „*faktory, které uvádí do pohybu*”. Může se podle něj jednat o pohyb v prostoru, případně pohyb myšlenek, představ, nebo přání, které vedou člověka k aktivitě.

Ve shodě s Plhákovou (2004) a Říčanem (2010) definuje motivaci jako hybnou sílu lidského chování také Výrost a Slaměník (2008), kteří dále rozlišují síly aktuální, v tomto případě hovoříme o motivace jako o psychickém procesu a síly potenciální, které chápeme jako motivační dispozice.

Jednotlivé motivační síly vytváří v průběhu života člověka složitou motivační strukturu. Jejich zdrojem jsou jednak biologické potřeby, které jsou vrozené a dále sociální potřeby, které jsou získané a utvářejí se na základě zkušenosti. Nabývají generalizované podoby, což znamená, že určitá tendence se projevuje různě v různorodých situacích. (Výrost, Slaměník, 2008)

Právě tyto situace potom mají zásadní vliv na konečnou podobu chování, které je ovlivněno jednak pohnutkou, neboli důvodem k tomuto jednání a naším kognitivním vyhodnocením situace. (Nakonečný, 1998)

Jak již bylo řečeno, je zdrojem motivace nějaké pohnutka, neboli motiv. Nakonečný (1997) upozorňuje, že pohnutky k činnosti vychází z různých podnětů, které mohou být různého typu

a kterých si ani nemusíme být vědomi (podněty podvědomé, bezděčné). Málokdy navíc naše chování ovlivňuje jedna jediná pohnutka. Chování člověka je výslednicí mnoha různých faktorů, motivy, které na něj působí, mohou být protichůdné, mohou se dostávat do konfliktu, nebo, jak již bylo uvedeno výše, mohou být nevědomé. Který z motivů převládne a bude mít rozhodující vliv na konečné chování člověka, závisí na mnoha okolnostech.

Motivy, které aktuálně působí na chování člověka, vždy směřují k uspokojení nějaké potřeby. Potřebu chápeme jako „stav lidského organismu, který znamená porušení vnitřní rovnováhy nebo nedostatek ve vnějších vztazích, kdy opakem je stav rovnováhy, nepřítomnost aktuální potřeby.“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 444)

Můžeme říci, že smysl lidského chování spočívá v uspokojování vzbuzených aktuálních motivů a směřuje k uspokojování řady potřeb. Různí lidé se potom v různých situacích chovají různě na základě zkušenosti s dosahováním svých cílů. (Nakonečný 1997)

1.1 Teorie motivace

Motivace je poměrně složitý koncept a sám obsah tohoto pojmu je nejednotný. Z toho důvodu neexistuje jednotná teorie motivace, která by byla všeobecně přijímána.

Vybrala jsem dvě vlivné teorie motivace, které pracují s klíčovými pojmy mé práce a které rozvedu a popíši na základě dostupné literatury. Domnívám se, že tyto koncepty mohou poskytnout teoretický rámec pro další úvahy v rámci mé práce.

1.1.1 Maslowova hierarchie potřeb

Maslow předpokládá, že jádro lidských potřeb je biologicky determinované, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy. Člověk má přitom některé možnosti, které nenalzáme u jiných živočišných druhů- patří sem především potřeba seberealizace a sebeaktualizace. (Plháková, 2004)

Potřeby člověka Maslow rozdělil do pěti úrovní, a to od nejnižších po nejvyšší:

- 1) Fyziologické potřeby- hlad, žízeň, sex..
- 2) Potřeby bezpečí- jistota, stabilita, spolehlivost..

- 3) Potřeby lásky a náklonnosti, potřeba někam patřit
- 4) Potřeby uznání, dosažení úspěšného výkonu
- 5) Potřeby seberealizace, tendence uskutečnit své možnosti a s tím úzce související potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby

První čtyři potřeby označuje Maslow jako nedostatkové, neboli deficitní. Tyto potřeby fungují na principu napětí, které jedinec pocítuje, nejsou-li jeho potřeby uspokojeny. Potřeby seberealizace se od deficitních zásadně liší. Jedná se o růstové potřeby, s jejichž uspokojováním se jejich intenzita nesnižuje, ale spíše roste, přičemž neuspokojené potřeby nižší úrovně vždy zvítězí nad potřebami vyšší úrovně. Teprve když je nižší potřeba gratifikována, může dominovat vyšší potřeba, z čehož vyplývá, že seberealizace vyžaduje gratifikaci všech ostatních potřeb. (Plháková, 2004)

Veškerá chybná síla je uvnitř člověka- Maslow (in Plháková) věřil, že jsme vnitřně puzeni (tj. motivováni) k tomu, se rozvíjet. Základní vliv na duševního zdraví a rozvoj má pak podle Maslowa rané dětství.

Vliv raných zkušeností z dětství na správný vývoj jedince patří dnes již k nezpochybnitelným závěrům vývojové psychologie (např. Langmeier, Krejčířová, 2007)

Původní Maslowova hierarchie se dnes neseťkává s všeobecným přijetím. Plamínek (2010) upozorňuje na rozdílnou hierarchii potřeb různých lidí, Plháková (2004) zmiňuje výjimky, které tuto teorii vyvracejí- např. umělce a vědce, kteří se věnovali náročné tvůrčí práci, přestože neměli zajištěny základní podmínky ve smyslu Maslowových nejnižších úrovní, nebo lidé, kteří v rozporu s Maslowovými předpoklady v pozdějším vývoji dokázaly překonat nepříznivé vlivy raného dětství.

I dnešní psychologie vychází z hierarchického uspořádání potřeb, které ovšem existují ve velmi složitých vzájemných vztazích. Vývojovým základem jsou potřeby fyziologické, neboli primární (potřeba potravy, kyslíku atd.) a během života se pak utváří potřeby sekundární (psychické), které podléhají vlivům učení a jsou sociálně podmíněny. (Pavelková, 2002)

Přestože ani ve školním prostředí může mít rozhodující vliv na žáka potřeba primární, budu ve své práci hovořit zejména o potřebách sekundárních, které podle Pavelkové hrají rozhodující roli ve školní motivaci a mezi které patří i výkonové potřeby, o kterých pojednávají další kapitoly. (Pavelková, 2002)

1.1.2 Murrayho teorie potřeb

Základem Murrayho teorie je pojem potřeba, kterou definuje jako *konstrukci, která symbolizuje sílu v oblasti mozku, sílu, která organizuje percepci, proces myšlení, snažení a jednání tak, že přeměňují existující neuspokojivou situaci v určité zaměření.* (in Madsen, 1972, str. 157)

Potřeby dělí Murray (in Madsen, 1972) na viscerogenní (potřeba vody, kyslíku..) a psychogenní, které nejsou bezprostředně spojeny s fyziologickými procesy. Tyto potřeby jsou na základě činnosti mozku zakotveny v psychickém či povahovém uzpůsobení- jejich vzorce tvoří povahu osobnosti. Každý člověk má sice všechny tyto potřeby, ale existují značné individuální rozdíly v jejich úrovni a intenzitě. Těchto potřeb je celkem dvacet a jsou rozděleny do pěti oblastí:

- 1) Ambice- potřeba úspěšného výkonu, uznání, předvádění se
- 2) Vztah k neživým předmětům- potřeba prisvojování, pořádku, uchování a tvoření
- 3) Obrana sociálního statusu- potřeba vyhýbat se nezdaru, hájit se, bránit se
- 4) Moc- potřeba nadvlády, podřizování, nezávislosti, opozice, agrese, ponížení
- 5) Citové vztahy k lidem- potřeba sdružování, odmítání, pečování, nechat o sebe pečovat a potřeba hry
- 6) Výměna informací- potřeba poznávání a poučování

Henry Murray (in Plháková, 2004) předpokládal, že tyto motivy jsou určité vrozené programy v mozku člověka, které se aktivují a rozvíjejí především v dětství a v průběhu interakce s blízkými lidmi. Na rozdíl od předchozí teorie zde tedy lze předpokládat velký vliv vnějších podmínek. Většina současných psychologů mu dává za pravdu.

Potřeba úspěšného výkonu jako jeden z několika relativně samostatných motivů spadá do oblasti výkonové motivace, o které pojednává samostatná kapitola.

1.2 Vývoj potřeb jedince

Podle Vágnerové (2007) se lidské potřeby resp. motivy mění v závislosti na dosažené vývojové úrovni a z toho vyplývajících možnostech. Protože každá fáze vývoje člověka má

své specifické znaky, je možné určit i potřeby, které jsou v této době či pro další rozvoj nejdůležitější.

Pojetí Sikorové (2011) odpovídá hierarchickému uspořádání potřeb. Podle autorky dochází u dítěte v rámci osobnostního rozvoje k vymaňování se z plné závislosti na nižších potřebách, spjatých s výchozím pudovým založením a plnou závislostí na pečovatelské osobě a postupnému vývoji potřeb vyšších, jež může být zpomalen deprivací, způsobenou neuspokojením potřeb nižších. Při vývoji vyšších potřeb je podle ní nezbytné uspokojování těchto potřeb, a to zejména v raném období života.

V kojeneckém věku je zásadní potřeba jistoty a bezpečí, kterou saturuje zejména vztah s matkou a dále potřeba stimulace, zajišťující optimální rozvoj dítěte. (Vágnerová, 2007)

V batolecím věku narůstá potřeba aktivity, zejména pohybové a potřeba emancipace, která se podle Vágnerové objevuje v návaznosti na předchozí období pouze tehdy, jestliže se dítě cítí jisté a bezpečné. Potřeba aktivity je nadále důležitá i v období předškolního věku, stejně jako potřeba nových podnětů a informací. Narůstá potřeba sociálního kontaktu, která se projevuje především ve vztahu s vrstevníky. (Vágnerová, 2007)

Školní věk, který je ústředním tématem celé této práce a proto na něj bude zaměřena vyšší pozornost, je definován jako fáze pílě a snaživosti. Jedinec je vystaven mnoha zkouškám. Protože se jedná o poměrně dlouhé období, ve kterém dochází k celé řadě proměn, můžeme ho rozdělit na několik dílčích period.

Mladší školní věk definuje Langmeier a Krejčířová (2007, str. 117) jako: „*období od 6.-7. roku do 11.-12. roku, je většinou obdobím nástupu dítěte do školy a započatím povinné školní docházky.*”

Podle Vágnerové (2007) narůstá v tomto období potřeba výkonu, potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Svou roli hraje také potřeba společenského uznání a pozitivního hodnocení- dítě potřebuje, aby byl jeho výkon oceňován. Významná je zároveň i potřeba citové akceptace, touha někam patřit a být přijímán. Uspokojení těchto potřeb lze dosáhnout v rodině, ve škole, nebo ve vrstevnické skupině.

Čáp a Mareš (2007) kladou důraz na spolupráci rodiny a školy. Pokud budou rodiče mít pozitivní vztah ke škole a budou vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj a učení se, pak i dítě bude mít kladný vztah ke škole a ke školním osobám. Proto je důležité být dobrým vzorem a motivovat dítě k lepším výsledkům.

Na potřebu výkonu, spojenou zejména se světem školy, upozorňuje také Langmeier a Krejčířová (2007). Podle nich vstupuje žák do školy obvykle s dychtivou touhou po učení a získávání nových poznatků, nové školní dovednosti přijímá jako výzvu. V průběhu školní

docházky ale jejich zájem o učivo, vnitřní motivace, která nepotřebuje vnější pobídky, klesá (více o vnitřní motivaci v následujících kapitolách).

Na tuto změnu vztahu k učení upozorňuje také Vágnerová (2007), podle které v období staršího školního věku dochází k významné změně ve vztahu ke školnímu výkonu. Pro dítě se stává důležitá potřeba smyslu učení. Pokud dítěti není jasný smysl učení, klesá i jeho motivace. Důležitá je potřeba kontaktu s vrstevníky, kteří se stávají preferovanou identifikační skupinou, dítě touží po konformitě, objevuje se potřeba stejnosti, snaha jednat jako celek. Důležitá je potřeba seberealizace.

Následuje období staršího věku, neboli pubescence, které Langmeier a Krejčířová (2007) vymezují obdobím od 11- 12 roku do nástupu pubescence.

V tomto období (cca od 15 let) roste potřeba emancipace, odpoutání ze závislosti na rodině, resp. na dospělé autoritě a dále roste potřeba sounáležitosti s vrstevnickou skupinou. Dospívající začíná být schopen uvažovat abstraktně, hypoteticky, přemýšlet o své budoucnosti (zatímco mladší děti jsou více vázány na přítomnost, více také kapitola týkající se perspektivní orientace). Dále narůstá potřeba seberealizace, která ale není zaměřena jen na aktuální úspěch, ale i na uplatnění ideálů, které směřování jedince určují. (Vágnerová, 2007)

V rámci obecných zákonitostí ale probíhá individuální vývoj osobnostní sféry každého jedince, který je podmíněn jednak charakterem jeho interakce se sociálním světem a jednak vrozenými zvláštnostmi každého jedince. Individuální hierarchie potřeb dává vzniknout motivačnímu zaměření osobnosti člověka, což vytváří podklad pro vznik trvalejších struktur, jako jsou zájmy a hodnoty. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

2 Motivace k učení

Vycházím z předpokladu, že motivace hraje zásadní roli při vyučovacím procesu. Domnívám se, že se jedná se o důležitý faktor, který může napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky, které jsou ve školním prostředí na dítě kladeny a vybavením, kterým disponuje žák.

Lokšová a Lokša (1999) rozlišují užší a širší pojetí motivace k učení. V užším pojetí chápeme motivaci k učení jako připravenost jedince na provedení určité aktivity, od které si slibuje získání poznatků. V tomto případě směřuje žák k určitému cíli a usiluje o nárůst vědomostí a kompetencí. V širším pojetí je pak žák připraven na činnost, aniž by měl jasnou vizi cíle. Je motivován k činnosti, aniž by znal pravý účel prováděných činností.

Také Pavelková (2002) rozlišuje dvojí pohled na žákovskou motivaci, i když v trochu jiném smyslu. Jednak prostřednictvím motivace zvyšujeme efektivitu učení, jednak jde o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic.

Proces autoregulace je podle Hartla a Hartlové (2000, str. 66) „*proces řízení vlastního stavu organismu*“ a v tomto smyslu můžeme chápat autoregulační dispozice jako dispozice k vlastnímu řízení.

Helus (2004) dává tento proces do souvislosti s vývojem identity, při jejímž hledání se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej regulují zvnějšku.

Kulič (1992) potom vidí jediný smysl vnějšího řízení v tom, aby se nakonec stalo zbytečným a skrze nástroje vnějšího řízení podporovalo rozvoj jedince.

Žákovskou motivaci můžeme také klasifikovat z hlediska délky trvání, resp. působení. Z dlouhodobého hlediska máme na mysli výše zmíněný rozvoj motivačních dispozic. Z krátkodobého hlediska uvádí Pavelková (2002) dvě možnosti motivace žáků. První předpokládá navození podmínek, které obsahují silné incentive pro danou skupinu potřeb, což umožní motivovat všechny žáky. Druhá vychází z individualizace vyučování, která může mít různé podoby.

Podle Vališové a Kasíkové (2011) může být individualizace vyučování zaměřena dvojím směrem- ke vzdělávacímu obsahu (žák si volí obsah podle obtížnosti a podle svého zájmu) a k individuálnímu učení, kdy je důraz kladen na samostatnou učební činnost žáka a individuální tempo.

V pedagogickém procesu je potom ideální oba způsoby motivace žáků kombinovat. Důležitou roli hrají faktory jako složení třídy, typ učiva, charakteristiky a dovednosti učitele a další. Zatímco univerzální lidské potřeby jako je zvědavost, potřeba autonomie a potřeba kompetence lze aktualizovat u všech žáků, aktualizace diferencovaných potřeb se podaří vždy jen u některých. (Pavelková, 2002)

Lokša a Lokšová (1999) rozlišují tři zdroje motivace učební činnosti. Jedná se o poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby. Všechny tři typy jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách.

2.1 Poznávací potřeby

Tyto motivy lze zahrnout pod pojem "vnitřní motivace"- žák se učí proto, protože pro něj učení představuje zdroj poznání. Poznávací potřeby jsou tak aktualizovány a uspokojovány nejen v průběhu učební činnosti samotné, ale jsou i výsledkem této činnosti- získanými poznatky. Jedná se o sekundární potřeby, které se u žáka mohou, ale také nemusí rozvinout. (Lokša, Lokšová, 1999)

Hrabal, Man a Pavelková (1989) upozorňují na to, že pokud jsou tyto potřeby rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a motivačním zdrojem učení. Ve shodě s těmito autory uvádí Lokša a Lokšová (1999), že rozvojem poznávacích potřeb žáka a jejich aktualizací vytváříme kontinuální motivaci k učení, která přetrvává i po skončení školní docházky.

Můžeme říci, že zde dochází k rozvoji dlouhodobé motivace a rozvoji motivačních dispozic, směřujících k vlastnímu řízení a autoregulaci jedince.

Holeček (2015) ve shodě s Hrabalem, Manem a Pavelkovou (1989) rozlišuje poznávací potřeby receptivní, neboli pouhé pasivní přijímání poznatků a heuristické, při nichž žáci sami objevují cestu k řešení problému.

Mohlo by se zdát, že naším cílem ve vyučování by měla být zejména podpora heuristických poznávacích potřeb, nicméně podle obou autorů mají obě potřeby ve vzdělávání své místo a měly by být v rovnováze.

Podle Hrabala (1989, str. 36) patří mezi základní znaky situací, které aktualizují poznávací potřeby *novost, problémovost a neurčitost*.

Lokša a Lokšová (1999) vidí jako jednu z metod aktualizace poznávacích potřeb u žáků problémové vyučování, které je charakteristické problémovou situací a rozporem mezi žádoucím stavem a nynějším stavem. Podle autorů musí problémové úlohy vyvolávat v žácích konflikt, který je aktivuje k poznávací činnosti.

2.2 Sociální potřeby

Sociální potřeby se týkají sociálních vztahů působících během učební činnosti. Škola by vedle svých dalších cílů měla mít také na mysli sociální rozvoj žáka, jeho začlenění do mezilidských společensko- kulturních vztahů, jako základní podmínku pro realizaci lidské kvality života (Pavelková, 2002).

Také podle Langra (1984) jsou tyto motivy ve vyučování stěžejní. Vyvíjejí se přitom již od narození. Vývojově se u dítěte nejprve vytvářejí takové potřeby, které jsou vázány bezprostředně na blízké osoby- matku, otce atd., se kterými se dítě později může identifikovat. Potřeba identifikace může v mladším školním věku usnadňovat učitelovo působení na dítě, které si záměrně osvojuje některé způsoby chování učitele a je přístupno vzorům, které mu učitel předkládá.

V dalším období zesiluje vliv vrstevníků. Je velmi důležité, s jakými vzory, nabídkami, možnostmi a ideály se dítě setkává v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje a jak s tímto prostředím komunikuje, jak ho zpracovává. Způsob uspokojení potřeby identifikace ovlivňuje i to, co žák čte, na co se dívá a podobně. (Pavelková, 2002)

Rozvoj sociálních potřeb závisí na typu vztahů, na které se dítě orientuje. Pokud se dítě ve vztahu s vrstevníky orientuje více na partnerské, kooperativní vztahy, rozvine se u něj pravděpodobně potřeba afiliace, neboli pozitivních vztahů. Pokud se setká se vztahy, kdy je spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu, rozvine se u něj spíše potřeba vlivu a prestiže. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Lokša a Lokšová (1999) upozorňují na velký vliv učitele na sociální motivaci žáků. Ta se rozvíjí v procesu interakce, která je ovlivněna celkovou atmosférou ve třídě, na kterou má učitel svým chováním a stylem vedení vyučovacího procesu základní vliv.

2.3 Výkonové potřeby

Podle Plhákové (2004) se vývojové potřeby utváří již v raném dětství a to od doby, kdy je dítě schopno cíleně provádět nějakou činnost, vnitřně motivovanou, která je následně hodnocena okolím.

Základ potřeby vzniká už v rodině na základě raných, ale adekvátních nárocích na dítě, jeho povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti výkonu. (Lokša, Lokšová, 1999)

Tyto potřeby se aktualizují ve výkonových situacích, vyvíjejí se a souvisí s aspirační úrovní jedince. Pokud je aktualizovaná potřeba výkonu, vzniká motiv, důvod, pro který člověk jedná určitým způsobem. Ve výkonové situaci realizuje úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí subjektivními standardy dobrého výkonu. (Plháková, 2004)

Jako výkonové situace můžeme označit všechny situace, které vyžadují činnost, jejímž výsledkem je hodnotitelný výkon, bez ohledu na druh činnosti. Hodnocení provádí druhá osoba nebo samotný jedinec (aktér). (Pavelková, 2002, str. 32)

Zde je třeba upozornit na problematiku rozlišování mezi školou tzv. výkonovu (s důrazem na výkon, výsledky, produkty, efektivitu a vědomosti) a tzv. školu zaměřenou na osobnostní rozvoj (se zaměřením na proces, postoje, prožitky, životní aspirace a rozvoj osobnosti). Podle Pavelkové (2002) se jedná o umělé rozlišení. Rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, mající mimo jiné velký dopad právě na kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek a lze tedy rozvoj výkonové motivace považovat za podstatnou součást školy zaměřenou na osobnostní rozvoj.

Protože výkonová motivace je hlavním tématem mé práce, je jí věnována samostatná kapitola.

3 Výkonová motivace

Výkonová motivace se projevuje tím, že každá člověk realizuje úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí subjektivními standardy dobrého výkonu.

Podle Mareše (2013) je pojem výkonová motivace poměrně složitým konstruktem, který obsahuje dvě základní složky: naděje na úspěch, která se projevuje snahou dosáhnout vysokého výkonu, a dále strach z neúspěchu, jenž se projevuje snahou vyhnout se výkonovým situacím.

Tyto dvě složky popisují i další autoři, např. Pavelková (2002) upozorňuje na jejich nezávislost. Podle ní tvoří základ výkonové motivace, kterou tvoří dále ještě stupeň přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobností očekávaného výsledku.

Potřebu úspěšného výkonu definoval jako první Henry Murray (in Plháková, 2004, str. 372) jako „*potřebu překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a dobře, jak je to jen možné.*”

Atkinson (in Plháková, 2004) ve svých výzkumech ověřil, že lidé s odlišnou úrovní výkonové motivace volí různě obtížné úlohy.

“*Úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje a jejichž dosažení očekává*” můžeme označit pojmem aspirační úroveň (Mareš, 2013, str. 138).

Podle Hartla a Hartlové (2000, str. 656) se jedná o „*očekávanou míru výkonu, či pozici, které chce jedinec dosáhnout*“.

Různí lidé mají různou aspirační úroveň, která může mít zásadní vliv na jejich výkon. Např. žáci ve škole se mohou přeceňovat a stanovovat si nespílitelné cíle, nebo naopak žáci, kteří se soustavně přeceňují a vybírají si snadné cíle, tak činí, aby se neztrapnili. (Mareš, 2013)

Podle Plhákové (2004) má aspirační úroveň jedince vliv na jeho volbu úkolů. Lidé s velkou potřebou úspěšného výkonu preferují středně obtížné úkoly, které jsou pro ně výzvou, nicméně jejich zvládnutí reálně odpovídá jejich schopnostem. Tito lidé jsou soutěživí, chtějí ukázat sobě i druhým, že vynikají v některé oblasti. Netrpí úzkostí ze selhání, vybírají si oblasti realizace, které nejlépe odpovídají jejich schopnostem.

Nicholls a Dwecková (in Pavelková, 2002) uplatňují sociálně- kognitivní přístup. Předpokládají, že existují dvě hlavní cílové perspektivy, jež nacházejí uplatnění ve výkonových konceptech. První je tzv. *úkolová angažovanost*, při které se percepce vztahují k sobě samému a subjektivnímu zvyšování prožitku vlastního výkonu. *Ego- angažovanost* odvozuje subjektivní úspěch od srovnání vlastních schopností se schopnostmi druhých.

Podobně popisuje typy žákovské motivace Carole Ames (1992). Rozlišuje *learning goals*, které orientují jedince na rozvoj jeho schopností a dovedností, pochopení souvislostí atd. Tento typ cílů v podstatě zahrnuje motivaci k samotnému učení jako takovou- jedinec se snaží dosáhnout *mastery* ve zvoleném oboru a *performance goals*, které směřují ke snaze být lepší než ostatní, v neustálém porovnávání s ostatními, nebo ve snaze dosáhnout úspěchu s minimálním vynaloženým úsilím. Výkon jedince je závislý na "publiku", jedinec se neučí pro učení, učení je jen nástrojem k dosažení dalších cílů. V důsledku toho může být ohroženo sebepojetí jedince v případě, že vynaložené úsilí nevede ke kýženým cílům.

Je důležité si uvědomit, že obě tyto výkonové orientace jsou vyvolány rozdílnými požadavky prostředí a vedou k rozvoji kvalitativně odlišné struktury motivace. Podle Ames (1992) bylo prokázáno, že tyto rozdílné výkonové orientace vedou k vývoji odlišného sebepojetí a odlišným vzdělávacím strategiím. Zatímco *mastery goals* vedou z rozvoji chování zaměřeného na dosažení úspěchu, jsou *performance goals* spojovány s rozvojem tendence vyhnout se neúspěchu.

Jak bude dále rozvedeno v následující kapitole, výkonové potřeby žáka se vyvíjejí a diferencují. Nejinak je tomu i ve smyslu *mastery* a *performance goals*, jak o nich hovoří Ames. Upozorňuje, že i u dítěte, které přichází do školy s rozvinutými *mastery goals*, může dojít pod vlivem důrazu na rychlost, perfektní výkon, hodnocení, porovnávání a zkoušení k rozvoji odlišné motivační struktury. (Ames, 1990)

Podle Lokši a Lokšové (1999) závisí rozvoj motivace žáků k učení především na zpevnování a posilování potřeby úspěšného výkonu, čehož může učitel dosáhnout postupným dávkováním a zvyšováním náročnosti úkolů.

Jak bude dále rozvedeno v následující kapitole, mají zkušenosti s různě obtížnými úkoly základní vliv na formování výkonové motivace.

3.1 Vývoj výkonových potřeb

Výkonové potřeby se rozvíjejí od dětství a odvíjejí se požadavků, které na jedince klade jeho okolí.

Pavelková (2002) uvádí, že obě výkonové komponenty (potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu) se začínají vyvíjet velmi brzy, v podstatě od doby, kdy je dítě schopno provádět nějakou cíleně zaměřenou činnost, jejíž výsledky hodnotí okolí dítěte.

Jako základní podmínku rozvoje potřeby úspěšného výkonu uvádí Lokša a Lokšová (1999) adekvátní nároky na dítě, jeho povzbuzování k samostatnosti a přesnosti výkonu.

Jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li povzbuzováno k samostatnosti, přesnosti výkonu a jsou-li jeho výkony oceňovány, je velmi pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Výkonová situace se pak spojí s příjemným prožitkem. Dítě si postupně osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe (tedy adekvátní aspirační úroveň) a má tendenci vynaložit potřebné úsilí k dosažení úspěchu při výkonových činnostech. (Plháková, 2004)

Je-li naopak dítě opakovaně přetěžováno a je-li okolí zaměřeno především na neúspěchy a jejich kritiku, začne se u něj pravděpodobně rozvíjet potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Vznik této potřeby je v podstatě obranným mechanismem, který má chránit jedincovo JÁ před nepříjemnými prožitky ze selhání, ze kterých se snaží uniknout. V situaci, kdy na dítě v podstatě nejsou kladeny žádné požadavky (při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu dítěte), bude rozvoj výkonových potřeb brzděný a nedostatečný. (Pavelková, 2002)

Je zřejmé, že vývoj výkonových potřeb bude záviset i na dalších proměnných. Mimo charakteru požadavků na dítě vstupuje do hry také výkonová orientace rodičů. Plháková (2004) upozorňuje, že děti si v dětství internalizují výkonové požadavky svých rodičů a v dospělosti potom soutěží hlavně se s svými vnitřními standardy excelentní výkonnosti.

Podle Pavelkové (2002) se u výkonově orientovaných rodičů se vytváří atmosféra, v níž se dítě již velmi brzy stává citlivým na vlastní úspěchy a neúspěchy.

Podle Lokši a Lokšové (1999) nahlíží děti s rozdílnou výkonovou motivací odlišně na příčiny svých úspěchů a neúspěchů.

Ve školním prostředí se následně dítě setkává s hodnocením odlišného charakteru. Dostává nové úkoly, je vystaveno srovnání s ostatními spolužáky, zažívá školní úspěch a neúspěch a postupně se u něj vytváří tzv. specifické školní výkonové potřeby, které nemusí být zcela v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka. Podle Hrabala (in Pavelková, 2002) může dojít i k situaci, kdy jsou žáci jinak výkonově orientovaní v různých předmětech- tento jev nazývá diferenciací.

Zprvu nediferencovaná potřeba úspěšného výkonu se postupem času diferencuje v různých oblastech činnosti. Výzkumy ukazují, že menší tendenci k diferenciaci projevuje potřeba vyhnout se neúspěchu. Podle Hrabala (in Pavelková, 2002) není její inhibující vztah ke školnímu výkonu zcela jednoznačný, na druhou stranu potřeba úspěšného výkonu má stabilní pozitivní vliv na školní výkon.

Rozdíly v charakteristikách žáků s vyhraněnou výkonovou motivací jednoho či druhého typu (žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu a žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu) uvádím v následující tabulce.

Tab.1 Charakteristiky žáků s vyhraněnou výkonovou motivací dle Hrabala (in Pavelková, 2002)

| Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu | Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu |
|---|--|
| mají-li možnost, vybírají úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň), příliš snadné úkoly jsou pro ně nezajímavé | volí úkoly buď příliš lehké, nebo příliš těžké (neadekvátní aspirační úroveň) |
| rádi soutěží s rovnocennými partnery | nerádi soutěží |
| pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti | pracují s úzkostí z možného neúspěchu |
| úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch nedostatku úsilí | úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (např. schopnostem) |
| jsou cílově orientovaní, pracovití, mají tendenci vykonávat práci dobře, mají | vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit skutečnou |

| | |
|---|--|
| tendenci k dynamické časové percepci, bývají orientovaní na budoucnost | úroveň jejich schopností, vyvolává strach ze selhání) |
| usilují o úspěch a uznání- neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucnosti | hlavním motivem je strach |
| mají tendenci nevzdat se, vytrvat při řešení úkolu i přes překážky, mají tendenci vrátit se k přerušené aktivitě | mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemných pracích, větší tendence podvádět, opisovat) |

Vývoj výkonových potřeb podmiňuje i zkušenost dítěte s odměnou a trestem, pro objasnění těchto jevů ve školním prostředí je tomuto aspektu věnována samostatná kapitola.

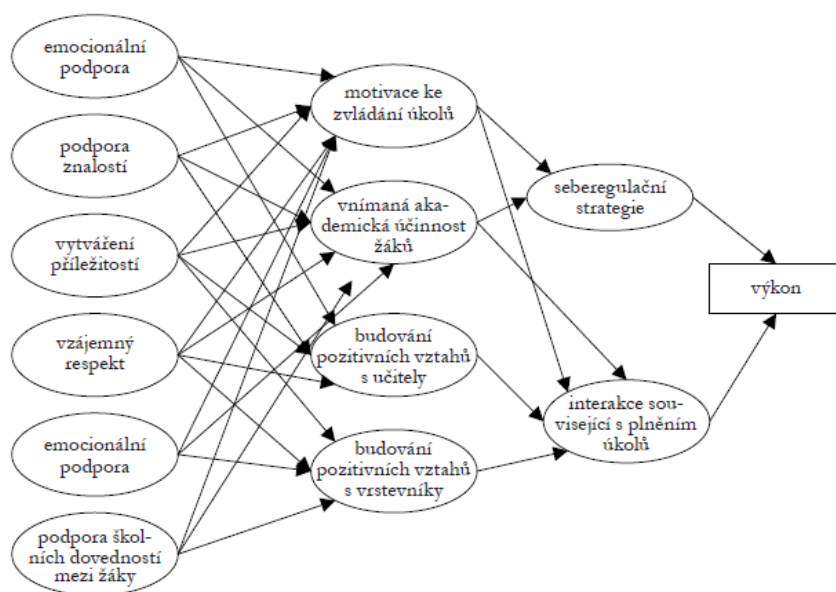
4 Faktory ovlivňující motivaci žáků ve vyučování

V následující kapitole se pokusím popsat různé faktory, které mohou mít vliv na formování výkonové motivace.

4.1 Vliv učitele

Asi každý učitel si klade otázku, do jaké míry může ovlivnit motivaci svých žáků.

Domnívám se, že odpovědět na ni není tak jednoduché. Motivace je složitý konstrukt, na který působí celá řada různých faktorů a vlivů. Ozřejmení původu těchto vlivů není jednoduché. Jejich složitost dokládá např. následující obrázek č.1



Obr.1 Interakce proměnných prostředí školní třídy a učebního procesu, které ovlivňují motivaci žáků (převzato Patrick, Ryan, Kaplan, 2007, s. 84 in Krejčová, 2009)

Tento model ukazuje, jak různé složky života třídy, interakcí mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli přispívají k rozvoji motivace žáků, která se následně společně s dalšími prvky školního prostředí promítá do jejich školních výkonů. Model pak zohledňuje zejména sociální vlivy, které působí na motivaci žáků. (Krejčová, 2009)

Mimo různé faktory působící ve vyučování pak vstupují do hry také další proměnné, jako jsou individuální charakteristiky žáka a vlivy rodinného prostředí. Na důležitost spolupráce rodinného a školního prostředí a jejího vlivu na výkon žáka upozorňuje např. Fontana (2010), který o rodině a škole hovoří jako o základních institucích, které mají vliv na výkon a formování žáka.

Podle Pavelkové (2002) je motivace jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšného školního výkonu.

Kolář a Vališová (2009) považují schopnost motivovat žáky za jednu z nejdůležitějších povinností učitele a to zejména v případě, kdy není žák ke studiu motivován rodinou, svými vlastními aspiracemi či vlastnostmi.

Ames (in Krejčová, 2009) vymezila tři základní proměnné, které mohou s ohledem na svou kvalitu ovlivnit motivaci žáků ve škole. V první řadě to jsou úkoly, které jsou pestré a žáci rozumí jejich významu, tj. jejich užitečnosti. Forma prezentace úkolů, jejich souvislost s životem třídy apod. tvoří rámeček sociálního aspektu, který může zvýšit zájem žáků.

Dalším aspektem je hodnocení učitelů, které by mělo vést k posílení schopností žáků s důrazem na sebehodnocení, které jim dovolí lépe si uvědomit pokroky, kterých dosáhli.

Třetí proměnnou, která vstupuje do hry je pak edukační styl učitelů, zejména s ohledem na míru direktivity a autonomie, které učitel svým žákům poskytuje.

Petty (1993) podává celý výčet nejběžnějších důvodů, proč se žáci učí. Patří sem např. získaná kvalifikace, pocit úspěchu, příznivý ohlas učitele/spolužáků, snaha vyhnout se nepříznivým důsledkům, užitečnost pro život, zajímavost a zábavnost učiva a další.

Osobně se domnívám, že nelze opomenout také působení učitele jako modelu chování.

Petty (1993) upozorňuje, že jedním z klíčů k probuzení zájmu žáků je nadšení učitele pro svůj obor, nebo osobní rozměr vyučování.

O vlivu osobnosti učitele na zájem žáků o daný předmět upozorňuje také De Carli (1995) a shrnuje obecně známý fakt: neoblíbenost nějakého předmětu bývá nezřídka vyvolána na základě nesympatií k učiteli. Učitel může být odborníkem na daný předmět, nicméně jestliže neovládá „umění učit“ a probouzet v žácích zvědavost, může u žáků vyvolat antipatie k danému předmětu, které mohou přetrvávat, i přestože předmět vyučuje někdo jiný.

Možnosti působení učitele na motivaci žáků jsou popsány v následujících kapitolách.

4.2 Vnitřní a vnější motivace

Ve shodě s Lokšou a Lokšovou (1999) se domnívám, že aby mohl učitel správně působit na motivaci žáků, musí rozlišovat mezi vnitřní a vnější motivací.

Vnitřní motivace je motivace plynoucí z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že pro něj učení představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). (Pavelková, 2002)

Lokša a Lokšová (1999) uvádějí, že o vnitřní motivaci lze hovořit tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu, nebo jinou odměnu.

Pavelková (2002) si však klade otázku, zda je vnitřní motivace dostatečnou motivací pro celou škálu nároků, které na nás život klade- často jsme totiž postaveni do situace, že musíme provádět nějaké aktivity, které pro nás osobně nejsou zajímavé. Upozorňuje také, že vymezení vnitřní a vnější motivace není zcela jednoznačné.

Vnější motivaci můžeme definovat jako situaci, kdy se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Lokša a Lokšová (1999) hovoří o tom, že žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.

Podle Pavelkové (Deci- Ryan 1985, Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan 1991, Mareš, Man, Prokešová in Pavelková,) může mít vnější motivace různé podoby, záleží na časovém hledisku a míry přiblížené se motivaci vnější, viz. následující přehled.

- 1) **Externí regulace**- motivace iniciovaná výlučně vnějšími činiteli (odměna, trest, špatná známka)
- 2) **Introjektovaná regulace**- pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně není regulace přijímána- žák přijímá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje
- 3) **Identifikovaná regulace**- žák přijímá pravidla, ztotožňuje se s nimi, bere je za své, začíná se identifikovat s hodnotami požadovaného chování
- 4) **Integrovaná regulace**- vývojově nejvyšší forma vnější motivace, kdy je regulace plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho zájmy, potřebami, hodnotami. Umožňuje plnou autodeterminaci, na rozdíl od vnitřní motivace není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku.

Lokša a Lokšová (Lokša, Lokšová, 1999) uvádí následující znaky vnější motivace:

- učení motivované snahou získat dobré známky
- snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
- závislost na pomoci učitele
- orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Je zřejmé, že i zde dosáhne motivační struktura určitých proměn s věkem žáků. Pavelková (2002) ve shodě s Lokšou a Lokšovou (1999) uvádí dřívější nástup vnější motivace. Nástup vnitřní motivace se odvíjí od procesem interiorizace vnější regulace, přicházející od autorit žákova sociálního prostředí (rodičů, učitelů).

Podle Lokši a Lokšové (1999) převládá v prvních ročnících mladšího školního věku vnější motivace, navozovaná aktivitami z vnějšku (největší motivační účinek mají vnější vlivy- zejména odměna a trest).

Podstatnou roli pro nástup vnitřní motivace bude sehrávat pocit zvládnutí situace a z něj plynoucí sebedůvěra, podněcování úsilí o získávání poznatků, přibližování jejich smyslu a významu. Ve škole bude mít rozhodující vliv způsob a vedení (řízení) učebních činností učitelem, prostor a podpora přechodu k sebeřízení, způsoby hodnocení, přiměřený prostor pro sebeuplatnění apod. (Pavelková, 2002)

V následujících kapitolách jsou rozvedeny některé nástroje zvyšování motivace žáků prostřednictvím vnější motivace.

4.3 Odměny a tresty

Odměna je jednou z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky, nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy. Odměna má přinejmenším dvě funkce: informační (dává zprávu o správnosti postupu nebo chování) a motivační (navozuje u žáka prožitek úspěchu, radosti, chuti do další práce, zvyšuje pravděpodobnost, že se žák pokusí tuto činnost zopakovat. Žák v odměně vidí ještě třetí funkci a to vyjádření pozitivního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev důvěry, vyjádření perspektivního vztahu. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Učitel může prostřednictvím odměn a trestů formovat vztah žáka k učení a školní práci vůbec. Důležitou roli zde hraje očekávání- představa odměny/trestu má velký vliv na výkon již ve fázi přípravy na něj. Učitel však musí vědět, s jakou frekvencí a intenzitou je má používat, aby na dítě působily co nejúčinněji. Musí neustále sledovat aktuální účinek odměny nebo trestu na motivační sféru osobnosti žáka, a to dlouhodobě. (Lokša, Lokšová, 1999)

Petty (2008, str. 15) uvádí, že *každý potřebujeme nějakou odměnu, nikdo se neučí pro nic za nic.*

Odměnou nemusí být jen dobrá známka, v běžném životě tak může působit celá řada situací (Pavelková, 2002):

- zainteresovaný postoj, zrakový kontakt
- úsměv

- projev radosti
- ocenění před druhými
- zájem o výsledky činnosti
- dodání odvahy a další

Jedním z typů odměn může být ve školním prostředí také pochvala. Jedná se o druh odměny zaměřené na osobnost, nehodnotí se produkt práce nebo výsledek činnosti. Mešková (2012) však upozorňuje na vztah závislosti, který se utváří mezi chváleným a chválejícím utváří. Jedná se o nerovnocenný vztah, kdy chválící má moc a manipuluje chváleným. Aby učitel předešel této situaci, doporučuje Mešková (2012) alternativní pochvaly, např. zpětnou vazbu (věcná informace), ocenění (na míru žákovi, spojené s poděkováním, nebo informací podobně jako zpětná vazba) nebo povzbuzení.

Podobně existuje mnoho situací, které může dítě vnímat jako trest:

- trvalé námitky
- zklamání očekávání
- přehlédnutí snahy o nápravu
- projev nudy, zívání, projevení nezájmu
- výsměch, ironie, sarkasmus, arogance a další (Pavelková, 2002)

Podstatou trestu je přimět žáka ke změně chování. Tato změna se odehrává pod tlakem. Žák však může místo kýžené změny chování přistoupit k jiné reakci, např. provokacemi, nedisciplinovaností, nebo útokem. Po trestu musí následovat důsledná kontrola, jinak hrozí, že se žák ke svému původnímu, nežádoucímu chování vrátí. Časem také může trest ztrácet motivační účinek, žák bez stimulu pozitivní motivace postupně vybuduje v sobě vůči sankcím "imunitu" a trest se stává nefunkčním. (Mešková, 2012)

Pavelková vádí závěry výzkumů, které potvrzují, že z hlediska školního výkonu je efektivnější využívat spíše pochvalu, než pokárání. Tento vztah ale není zcela jednoznačný. Ukazuje se, že výsledný účinek závisí na typu úkolu, výkonu, učení, i žáka. (Pavelková, 2002) Obecně však lze říci (a platí to zejména na základní škole), že zvýšení výkonu je odrazem učitelovy opakované pochvaly předchozích výkonů, a to zvláště u málo výkonných a

úzkostných žáků. Učitelovo opakované pokárání spíše snižuje žákův výkon- opět to platí zejména pro žáky málo výkonné a úzkostné. (Pavelková, 2002)

Podle Meškové (2012) ale platí, že i trest jako negativní motivace je lepší než žádná motivace. Většina žáků snáší hůře učitelovu lhostejnost než oprávněný a spravedlivý trest.

S tím se shoduje i Pavelková (2002), která doporučuje kombinaci přiměřené pochvaly a vhodné konstruktivní kritiky, kterou míníme pomoc při odhalení toho, co je špatně. Zároveň je na místě upozornit na závěry výzkumů, které potvrzují, že učitelé se většinou domnívají, že užívají pochval častěji, než je tomu ve skutečnosti.

4.4 Hodnocení

Pedagogický slovní udává tři možné pohledy na hodnocení.

- 1) v pedagogické komunikaci- sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.
- 2) oficiální hodnocení žáků prostřednictvím klasifikace, nebo písemných zpráv (slovní hodnocení)
- 3) hodnocení výsledků žáků pomocí testů (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Petty (2008) obecně udává, že hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu. Ve školství se nejčastěji setkáme s průběžným, neboli formativním hodnocením, které posuzuje, zda a kolik se toho žák naučil. Podle autora by mělo mít hodnocení za cíl zejména rozvíjet potenciál žáka. Aby bylo tohoto cíle dosaženo, je třeba žákům (individuálně) objasňovat věci tak dlouho, jak je třeba, poskytovat tolik praxe, kolik pokládají za potřebné, přesně definovat potřebné dovednosti, jasně oznamovat příčiny neúspěchu a umožňovat libovolný počet pokusů.

Podle Koláře a Šikulové (2005) je motivační funkce hodnocení jeho nejfrekventovanější, nejsilnějších a nejvyužívanější funkcí. Jaká bude efektivita působení učitelova hodnocení pak závisí především na tom, jak učitel zná konkrétního žáka a jeho potřeby. Každé učitelovo hodnocení vyvolává v žácích více či méně intenzivní prožitek úspěchu nebo neúspěchu, ale ne vždy vede k větší snaze a vyššímu učebnímu výkonu. Hodnocení musí působit se smyslu pozitivní motivace.

Podle Pavelkové (2002) styl hodnocení žáků ovlivňuje třídní úroveň výkonových potřeb.

4.5 Nástroje zvyšování motivace žáků ve vyučování

Předchozí kapitoly charakterizovaly různé vlivy, působící na motivaci žáka ve vyučování. Následující kapitola shrnuje a doplňuje tyto poznatky o konkrétní nástroje zvyšování motivace žáka.

Abbeduto a Elliott (1998, in Vágnerová, 2001, str. 172) vymezují význam motivace k učení u žáka na prvním stupni ZŠ následovně: *„Vhodně zvolená motivace směřuje žáka k učení, aktivizuje jeho energii a povzbuzuje jeho chování k dosažení určitého cíle. Pokud je motivace správně zvolena, pak je zvýšena pravděpodobnost, že školák bude mít zájem o překonání všech překážek, které vzniknou při dosažení určitého cíle..“*

Důležitou otázkou zůstává, jakým způsobem žáky motivovat, aby byl vyvolán a udržen jejich zájem o učení.

Podle Vágnerové (2001) je hlavním motivačním faktorem rodina. Jak již bylo řečeno, mají na formování motivace vliv rané zkušenosti dítěte s požadavky, které na něj klade okolí a pocit úspěchu, neúspěchu a autonomie. I ve škole význam rodiny přetrvává- pokud není školní prospěch důležitý pro rodinu, není ani pro dítě. Na druhou stranu i v této situaci má podle Vágnerové (2001) učitel možnost ovlivnit žákovu motivaci prostřednictvím učebního procesu. Přehled motivačních prostředků, které mohou během vyučovacího procesu vést ke zvýšení motivace žáka podává např. Nováková (2014):

- Diskuzní metody (diskuze)
- Brainstorming (myšlenková produkce žáků)
- Heuristická metoda (řešení problémů samostatně, nebo ve skupinách)
- Případová metoda.
- Řešení problémových situací (zaujetí problémem, řešení problémů a následné jeho hodnocení)
- Projektová metoda (výuka zaměřená na určité téma, hravou formou).
- Didaktické hry (hry, kvízy, soutěže)
- Tvořivé vyučování (pohyb na hudbu, poslech hudby, výtvarná činnost).
- Inscenační metoda (učební látka je představena hravou formou).
- Metody výzkumné, badatelské (experimenty).
- Odměny a tresty.

Tyto metody působí na různé oblasti potřeb žáka. Pro výkonovou motivaci platí, že předpokladem jejího zvyšování je v dobrém poznání žáka, hierarchii a míře zastoupení jeho potřeb, stejně jako v poznání aktuálního stavu jeho vědomostí a poznatků. Učitelé však mívají s jejím rozpoznáním u svých žáků značné potíže. (Pavelková, 2002)

Byly např. zjištěno, že učitelé mají na žákovskou motivaci odlišný a méně strukturovaný pohled. V oblasti výkonové motivace se tyto rozdíly týkají zejména její připisované významnosti, kdy jí žáci považují za silnější motivační zdroj než učitelé a obavu ze selhání připisují větší významnost, než žáci sami. Podobné rozdíly lze najít také v oblasti poznávací nebo sociální motivace. (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010)

Podle Lokši a Lokšové závisí rozvoj výkonové motivace především na zpevnování a posilování potřeby úspěšného výkonu. Toho může učitel dosáhnout jen postupným dávkováním a zvyšováním náročnosti úkolu a pochválit všude tam, kde je třeba pochválit a pozitivně tím posilovat jeho sebedůvěru. (Lokša, Lokšová, 1999)

Při úvahách o výkonové motivaci by neměl být opomenut věk dětí. Jak již bylo zmíněno výše, výkonová motivace se formuje a diferencuje v průběhu vývoje.

Drotárová (1994) uvádí, že na začátku školní docházky je zájem žáků o učební činnost větší, než v dalších letech. Na počátku docházky vyvolává učební činnost zájem žáků, což je dáno kladným vztahem k učiteli a také celkovou rolí školáka. Další zájem o učební činnost se odvíjí podle toho, zda je dítě během této činnosti úspěšné, nebo neúspěšné. Děti mladšího školního věku se většinou učí proto, že chtějí dosáhnout lepšího výsledku, a také se snaží udělat radost svým rodičům a učitelům.

Lokšová a Lokša (1999) dodávají, že k výrazným změnám v motivaci žáků dochází během puberty.

Toto období vymezuje Langmeier a Krejčířová (2007) dolní hranicí zhruba 11- 12 let až do začátku období adolescence v cca 15 letech, přičemž je nutno pamatovat na velkou intraindividuální variabilitu.

V tomto období je snížen zájem dítěte o učební činnost. Snížení motivace lze ovlivnit vhodně zvolenými vnitřními a vnějšími motivy, mezi něž patří nejčastěji rodina a známka. (Lokša, Lokšová, 1999)

Pro přehlednost a další potřeby mé práce uvádím shrnutí nástrojů pro zvýšení výkonové motivace u žáků dle Pavelkové (2002)

- pružná práce s různými vztahovými normami, zejména hodnocení individuálního pokroku

- jasná a dostatečná struktura učební situace, jasně zadané učební úkoly
- podpora kooperativních činností před kompetitivními
- rozvoj ostatních potřeb, zejména sociálních.
- práce s adekvátní obtížností úkolů, aspirační úrovní a podpora rozvoje pozitivní výkonové potřeby.
- diferencované úkoly
- přiměřené úkoly z hlediska předpokladů žáků
- akcent na pozitivní zážitky, spíše pochvala než nesouhlas
- zážitek úspěchu pro všechny žáky, reálná možnost být úspěšný pro všechny
- zpětná vazba
- motivační hodnocení
- hodnocení- různé formy a typy
- negativní vliv- strach- zvyšuje vyučovací ho styl založený na nadměrné přísnosti, nepřipravené soutěže, nevhodná komunikace apod.

4.6 Demotivující činitelé učení

V předchozí kapitole bylo uvedeno několik možností, jak lze u žáků cíleně zvyšovat motivaci učení. V následující kapitole bych se potom ráda zaměřila na faktory, které naopak mohou tuto motivaci snižovat.

Podle Lokši a Lokšové (1999) patří mezi základní demotivující činitele autokratický styl vyučování a výchovy. Učitel nařizuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a role žáků je spíše pasivní.

Souvislost s motivací studentů a edukačním stylem učitelů potvrdil i výzkum Krejčové (2009), který prokázal vysokou efektivitu kladného vztahu učitele k žákům v kombinaci s vysokými nároky.

Mezi další faktory patří rigidita, strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů, fádnost, málo tvořivosti, málo příležitostí k rozvoji fantazie, flexibility, originalitě a řešení problémů. (Lokša, Lokšová, 1999)

V takovém vyučování se potom může objevit nuda. Nudu jako jeden z demotivujících činitelů zmiňuje také Pavelková. (Pavelková, 2002)

Podle Bocana (2012) může vycházet nuda ve vyučování hned z několika zdrojů. Může souviset s nižší atraktivitou vyučovaného předmětu, dítě může vnímat látku jako nesmyslnou, nesouvisející s životem, popř. je vyučování málo "akční", což souvisí zejména s pedagogickým stylem a osobností učitele.

Nízkou komplexnost přípravy do života zmiňuje také Lokša a Lokšová (1999). Jako další faktory uvádějí dále akcent na školní známky, nebo zdůrazňování soutěží.

Na soutěže jako demotivující činitel upozorňuje také Hrabal a Pavelková (2011), kteří dávají nevhodně připravené soutěže do souvislosti se vznikem tzv. strachových situací, zejména u žáků s vysokou obavou z neúspěchu.

Strach může podle těchto autorů zvyšovat žákovu obavu z neúspěchu. Na druhou stranu upozorňují, že vztah mezi strachem a výkonem nemusí být jednoznačný. Strach může u neúzkostných žáků sehrát pozitivní motivační sílu, která se projeví v tom, že začnou pracovat a pracují s větším úsilím. U úzkostných žáků však hrozí, že si tento tlak budou vtahovat do samotné učební činnosti, jejíž průběh tak bude narušen. Míru prožívaného strachu může také zvyšovat vyučovací styl učitele, založený na příliš velké přísnosti, nepřátelství žáků, nedostatečná struktura učební situace apod. (Hrabal, Pavelková, 2011)

Empirická část

Motivace je konstrukt, který na sebe při úvahách o výuce a vyučování váže mnoho pozornosti. V teoretické části práce jsem popsala vývoj stavu poznání v této oblasti, vyšla jsem z teoretických konceptů a na základě dostupné literatury jsem navrhla několik možných nástrojů zvyšování motivace přímo ve výuce.

V empirické části se nyní budu věnovat vlastnímu výzkumu, kde se pomocí dotazníku Školní výkonové motivace (Hrabal, Pavelková, 2011) a dotazníku vlastní konstrukce pokusím ověřit následující hypotézy.

5 Výzkumné cíle a hypotézy

Cílem práce je zjistit, jak se liší výkonová motivaci žáků různého věku, resp. jestli je rozdíl ve výkonové motivaci žáků prvního a druhého stupně.

Druhým cílem je zjistit, zda mají učitelé vliv na výkonovou motivaci svých žáků. jaký vliv mají učitelé na výkonovou motivaci svých žáků.

Výzkumný problém byl formulován následujícími otázkami:

- Jaká je míra výkonové motivace u žáků prvního stupně ve vztahu ke školnímu prostředí?
- Jak se liší od žáků druhého stupně?
- Jak pracují učitelé s fenoménem výkonová motivace?
- Jak saturují potřebu svých žáků dosáhnout úspěchu?
- Jak se snaží snížit obavy svých žáků před neúspěchem?
- Existuje vztah mezi mírou výkonové motivace žáků a mírou působení učitele na jejich výkonovou motivaci?

5.1 Výzkumné hypotézy

Hypotéza 1: Existuje vztah mezi mírou působení učitele na potřebu žáků dosáhnout úspěchu a výší potřeby dosáhnout úspěchu u těchto žáků.

Hypotéza 2: Existuje vztah mezi mírou působení učitele na obavy žáků z neúspěchu a výší potřeby vyhnout se neúspěchu u těchto žáků.

Hypotéza 3: Žáci čtvrtých a pátých tříd mají statisticky významně vyšší potřebu dosáhnout úspěchu než žáci druhého stupně.

Hypotéza 4: Žáci čtvrtých a pátých tříd mají statisticky významně vyšší potřebu vyhnout se neúspěchu než žáci druhého stupně.

U hypotézy H1 a H2 vycházím z poznatků Pavelkové a Hrabala (2011), kteří upozorňují na vliv zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem na rozvoj jejich výkonové motivace. Síla obou tendencí (potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu) ve školním prostředí podle autorů závisí: „ *jednak na síle obou výše jmenovaných potřeb, jednak na podmínkách, které žákům učitel vytváří svým chováním, úkolovými situacemi a hodnocením.* ” (Hrabal, Pavelková, 2011, str. 6)

Mezi konkrétní principy zvyšování potřeby úspěšného výkonu patří zejména pozitivní posilování výkonu, rozvoj sebedůvěry a postupné zvyšování náročnosti úkolů. (Lokša, Lokšová, 1999)

Snaha snižovat u žáků potřebu vyhnout se z neúspěchu by měla vycházet zejména z postupného zpevnování potřeby dosáhnout úspěchu a z korektivních zážitků, které umožní každému žákovi zažít úspěch. (Pavelková, 2002)

Předpokládám tedy, že učitelé, kteří cíleně podporují u žáků svým chováním potřebu dosáhnout úspěchu, budou mít ve své třídě žáky s vyšší mírou této potřeby. Naopak učitelé, kteří tuto potřebu nepodporují, mají ve své třídě žáky s vysokou mírou obavy z neúspěchu.

Hypotéza H3 vychází z postupného vývoje výkonových potřeb a jejich diferenciaci. Vycházím z výzkumů Hrabala a Pavelkové (2011), kteří ve svém výzkumu ověřovali výši potřeby dosáhnout úspěchu i vyhnout se neúspěchu. Z jejich závěrů je patrné, že žáci druhého stupně mají vyšší potřebu dosáhnout úspěchu i vyhnout se neúspěchu než žáci středních škol.

Domnívám se, že tento trend začíná již mnohem dříve než na druhém stupni a předpokládám, že žáci čtvrtých a pátých tříd mají vyšší potřebu dosáhnout úspěchu i potřebu vyhnout se neúspěchu než žáci druhého stupně.

O postupném snižování motivace již ve školním věku hovoří také Langmeier a Krejčířová (2007), nebo Vágnerová (2007), jak je blíže rozvedeno v kapitole *vývoj potřeb jedince*.

Dalším cílem práce je zjistit, jak se snaží učitelé působit na obě sledované komponenty u svých žáků - tedy jak vědomě posilují snahu žáků dosáhnout úspěchu a naopak, jak se snaží snižovat jejich obavu z neúspěchu.

6 Metoda- kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem je objektivní a přesné zkoumání edukační reality. (Skutil, Křováčková, in Skutil a kol. 2011) Opírá se především o vymezení měřitelných proměnných, jejichž povaha je v pedagogických vědách v oblasti získávání dat i interpretace výrazně složitější než např. v přírodních vědách.

Jednou z metod kvantitativního výzkumu je dotazník, který jsem si zvolila pro potřeby své práce, protože umožňuje získat velké množství dat od mnoha respondentů.

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen především pro jejich hromadné získávání. Umožňuje shromáždit velké množství informací při malé investici času. (Gavora, 2010)

Jeho podstatou je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problému, které dotazujícího zajímají. Jedná se o psaný soubor otázek. (Bartošová, Skutil, in Skutil 2011)

Pelikán, Svoboda a Kumar (in Skutil a kol. 2011) uvádějí hlavní výhody této metody. Jak již bylo uvedeno výše, patří mezi hlavní výhody možnost oslovit větší počet respondentů a získat tak značné množství údajů. Výhodou je i snadná a rychlá administrace a možnost plné kvantifikace dat.

Mezi hlavní nevýhody pak autoři řadí např. subjektivitu výpovědí respondentů, striktně omezený prostor pro odpověď respondenta, který je někdy nucen zvolit variantu, kterou by jinak nezvolil, a nemožnost dovysvětlení otázky.

Pro výzkum byl použit dotazník Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (viz. příloha č.1) a dále dotazník pro učitele vlastní konstrukce (viz. příloha č. 2), který byl vytvořen na základně poznatků a doporučení pro práci s výkonovou motivací ve třídě, jak je uvedeno v teoretické části práce.

6.1 Dotazník školní výkonové motivace

Dotazník Školní výkonové motivace vytvořili čeští psychologové Isabela Pavelková a Vladimír Hrabal. Sběr dat, na jehož základě vznikly normy pro ZŠ a SŠ, proběhl v roce 2010. Standardizační vzorek pro základní školu tvořilo 1313 žáků šestých až devátých tříd 26 základních škol, vzorek pro střední školy byl tvořen 1573 žáky z prvních až čtvrtých tříd

(resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 škol z různých regionů České republiky.

Dotazník obsahuje 12 otázek, na které mohou žáci a studenti odpovědět na pětibodové škále. Prvních šest otázek ověřuje úroveň potřeby dosáhnout úspěchu, druhá šestice potom úroveň potřeby vyhnout se neúspěchu. U každé otázky může žák získat 1-5 bodů, bodová stupnice je stanovena následujícím způsobem:

a= 5

b= 4

c= 3

d= 2

e= 1

Suma položek 1-6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu, suma položek 7-12 odpovídá hrubému skóru potřeby vyhnout se neúspěchu. V obou částech pak tedy může žák získat 6- 30 bodů. Pro získání hrubých skóre v obou částech dotazníku lze vyhledat odpovídající standardní skór 1-5 v normách pro žáky (pro ZŠ a SŠ, viz. příloha č.3). Na základě hrubých skóre obou položek lze žáky zařadit do konkrétního typu dle úrovně výkonové motivace. Hrabal a Pavelková (2011) rozlišují 5 typů:

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Typ 5: nevyhraněný

Sběr dat nadále pokračoval a normy byly roku 2012 aktualizovány. Přidání dalších dat ale výsledky prakticky nijak neovlivnilo, rozdíly jsou ve většině případů nulové.

Z výsledků jednotlivých žáků lze určit průměrný hrubý skór třídy v obou částech dotazníku a vyhledat odpovídající standardní skór v normách pro třídy (viz. příloha č. 3).

V protikladu k výkonové orientaci jednotlivých žáků a jejich chování ve výkonových situacích, která byla a je výzkumně intenzivně zkoumána, jedná se v případě tříd a třídního klimatu o problematiku dle Hrabala a Pavelkové (2011) ne zcela probádanou. Jak již bylo rozvedeno v teoretické části, aby mohl učitel dovedně pracovat s motivací žáků, je třeba, aby

dobře znal strukturu jejich výkonové motivace. Existují však výzkumy, které dokazují, že styl hodnocení žáků ovlivňuje i třídní úroveň výkonových potřeb.

Podle autorů výzkumu je pro interpretaci výkonových tendencí tříd nutné brát v úvahu, že se jedná o třídní průměr, který může být ovlivněn jen několika žáky s výrazným profilem anebo zvýšenou tendencí většiny žáků třídy ve stejném směru. Zjištěná výkonová tendence třídy dává každopádně informaci o třídním klimatu.

Může být i nástrojem diagnostiky a autodiagnostiky. Podle Hrabala a Pavelkové (Hrabal, Pavelková, 2010) existují případy, kdy učitel pracuje s výkonovou motivací adekvátně, zadává jasně formulované úkoly, diferencovaně využívá jejich obtížnosti, pružně pracuje s různými vztahovými normami apod. Avšak jeho mnohdy ne zcela uvědomělým problémem je, že u některých žáků neumí jejich výkonovou motivaci dobře odhadnout. Nástrojem poznání žákovské motivace je pozorování míry nasazení v úkolové situaci, projevy strachu, schopnost soustředit se a další.

Dalším nástrojem tohoto poznání může být dotazník (např. dotazník Školní výkonové motivace), který umožní učiteli získat celková data ve třídě i o jednotlivých žácích.

Důležitou zprávou může být dotazník také pro ředitele škol, kterým poskytnete informace o podmínkách vzdělávání na straně žáků, výsledcích vzdělávání, popř. ho lze využít pro vlastní hodnocení školy. (Hrabal, Pavelková, 2011).

6.2 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele byl sestaven na základě doporučení pro práci s výkonovou motivací ve vyučování, jak jsou popsány v teoretické části. Podle Hrabala a Pavelkové (2011) spočívá adekvátní práce s výkonovou motivací v jasné formulaci úkolů a diferenciaci jejich obtížnosti a zároveň v pružné práci s různými vztahovými normami, přičemž velká pozornost je věnovaná kvalitě vykonané práce. Důležité je vytvářet situace, které umožní žákům dosáhnout úspěchu. Pokud u žáků přetrvává vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu, doporučují Pavelková a Hrabal zpevňovat potřebu úspěšného výkonu pomocí postupného zvyšování náročnosti úloh tak, aby každý žák měl reálnou možnost být úspěšný a zároveň zprostředkovat korektivní zážitky, které umožňují žákovi opakovaně zažívat úspěch.

Dotazník pro učitele obsahuje 20 otázek, z nichž první slouží k identifikaci školy a třídy učitele.

Druhá a třetí otázka jsou otevřené a umožňují učitelům popsat nástroje, pomocí kterých vědomě u svých žáků podporují potřebu dosáhnout úspěchu a snižují obavy z neúspěchu.

Další otázky se zaměřují na činnost učitele, která může mít vazbu na výkonové chování žáků a zkoumají způsoby práce učitelů s motivací. Tyto otázky jsou uzavřené a pro potřeby statistického zpracování jsem je rozdělila na tzv. *strachové* otázky a *výkonové* otázky.

Strachové otázky se zaměřují na situace, ve kterých učitel (ať už vědomě nebo nevědomě) zvyšuje u svých žáků strach.

Učitelé často ve snaze zvýšit výkon žáků strach vyvolávají. Nemusí vždy jít nutně o faktor zvyšující obavy z neúspěchu. V mírné intenzitě může strach fungovat jako motivační tlak. Zatímco v laboratorních podmínkách je při uměle vytvořených úkolech negativní dopad strachu na výkon značný, v přirozených výkonových situacích (zkoušky ve škole) se tato závislost snižuje. Ne zcela jednoznačný vztah mezi tzv. zkuškovým strachem a prospěchem je možno vysvětlit vlivem určitých charakteristik vyučování a osobností učitelů. (Pavelková, 2011)

Výkonové otázky pak mají za úkol ověřit, do jaké míry učitelé svým chováním působí na zvyšování snahy dosáhnout úspěchu u svých žáků.

Výkonové i strachové otázky byly sestaveny na základě poznatků týkajících se možnosti působení na výkonovou motivaci žáků v teoretické části mé práce.

6.3 Výzkumný soubor

Cílovou populací výzkumu byli žáci českých základních škol a jejich učitelé. Celkem se výzkumu zúčastnilo 20 různých tříd z 5 škol v Praze a Středočeském kraji.

Třídní učitelky byly vybrány náhodně z mého blízkého okolí a jedná se tedy o příležitostný výběr. Elektronickou formou byly požádány o spolupráci a byl jim zaslán odkaz na online dotazník. Vyplňovaly dotazník pro učitele v online podobě. Sběr odpovědí byl nastaven tak, aby nebylo možné se k již zodpovězeným otázkám vracet. Zároveň jsem je požádala o distribuci dotazníků Školní výkonové motivace pro žáky v jejich třídě. Tyto dotazníky byly dětem předkládány v papírové podobě. Dotazník byl anonymní, účast dětí dobrovolná.

Celkem se zapojilo 426 žáků a 20 učitelek 4. a 5. tříd. Počty žáků z jednotlivých škol jsou patrné z tabulky č. 2.

Tab.2: Výzkumný soubor- přehled zapojených žáků dle školy

| Škola | Počet žáků |
|--------|--------------------------------|
| J | 86 (20,19% z celkového počtu) |
| S | 96 (22,54% z celkového počtu) |
| P | 128 (30,05% z celkového počtu) |
| M | 81 (19,01% z celkového počtu) |
| H | 35 (8,22% z celkového počtu) |
| Souhrn | 426 |

V tabulce č. 3 je rozdělení žáků podle příslušnosti k ročníku. Celkem se zapojilo 11 čtvrtých tříd a 9 pátých tříd.

Tab.3: Výzkumný soubor- přehled zapojených žáků dle ročníku ZŠ

| | Počet tříd | Počet žáků |
|----------|------------|--------------|
| 4. třídy | 11 | 237 (55,63%) |
| 5. třídy | 9 | 189 (44,37%) |

7 Vyhodnocení výzkumné části

7.1 Předvýzkum

Protože dotazník Školní výkonové motivace byl ve výzkumu Hrabala a Pavelkové (2011) použit u žáků druhého stupně ZŠ a SŠ, bylo nutné ověřit pomocí předvýzkumu, zda bude srozumitelný i pro žáky prvního stupně ZŠ.

Předvýzkum proběhl v únoru roku 2017. Na vzorku 51 žáků dvou čtvrtých tříd běžné ZŠ bylo na základě rozhovoru se žáky ověřeno, že jsou otázky v dotazníku srozumitelné. Tito respondenti nebyli zahrnuti do samotného výzkumu.

Vyplnění dotazníku zabralo žákům pouze pár minut, v jedné třídě se našlo několik žákyň, které si chtěly odpovědi více rozmyslet. Z rozhovorů s žáky vyplynulo, že dotazník byl pro ně *lehký, krátký a srozumitelný*.

Ve stejném období byla také na základě rozhovoru se dvěma učitelkami ZŠ ověřena srozumitelnost dotazníku pro učitele vlastní konstrukce.

7.2 Průběh výzkumu

Nejprve byly stanoveny cíle výzkumu, formulovány výzkumné otázky a na jejich základě byly navrženy výzkumné hypotézy. Pro realizaci vlastní empirické části zvolen dotazník Školní výkonové motivace žáků a na základě poznatků z oblasti motivace žáků byl zkonstruován dotazník pro učitele. Vhodnost jeho užití byla ověřena předvýzkumem.

Následně byli osloveni respondenti (učitelé, resp. učitelky) ze ZŠ z mého blízkého okolí. Pro realizaci výzkumu bylo nutné, aby třídní učitelky vyplnily dotazník pro učitele a zároveň, aby jejich žáci vyplnili dotazník Školní výkonové motivace.

Sebraná data byla vyhodnocena pomocí statistických metod. Výsledky dotazníku Školní výkonové motivace byly srovnány s výsledky Hrabala a Pavelkové (2011) u žáků druhého stupně a byly dány do souvislosti s výsledky dotazníku pro učitele. Otevřené otázky byly popsány metodou kódování a jejich závěry jsou uvedeny zvlášť. Podrobný harmonogram práce viz. tabulka č. 4.

Tab.4 Harmonogram výzkumu

| | |
|-----------------------------|---------------------|
| Formulace výzkumných otázek | Leden 2017 |
| Předvýzkum | Únor 2017 |
| Sběr dat | Březen- červen 2017 |
| Vyhodnocení dat | Září- prosinec 2017 |
| Analýza dat | Leden- duben 2018 |
| Shrnutí výsledků | Duben- červen 2018 |

7.3 Metody analýzy dat

Vyhodnocení dotazníku Školní výkonové motivace proběhlo na základě norem a standardních skóru tohoto dotazníku.

Dotazník pro učitele vlastní konstrukce byl vyhodnocen následujícím způsobem:

Otázky 5, 8, 10, 13, 15, 16, 17 jsou výkonové. Jsou zde čtyři možnosti odpovědi dle četnosti výskytu dané situace ve vyučování, podle této četnosti jsou každé odpovědi přiřazeny 4 body (nejvíce často) - 1 bod (nejméně často).

Otázky 6, 7, 11, 12, 14, 18, 19, 20 jsou strachové. I zde jsou čtyři možnosti odpovědi, podle četnosti výskytu dané situace při vyučování jsou každé odpovědi přiřazeny max. 4 body (nejvíce často)- min. 1 body (nejméně často).

Otázky 4 a 9 připouští pouze možnosti odpovědi ANO a NE. Otázka č. 4 je strachová, odpovědi ANO je přiřazen 1 bod, odpovědi NE 0 bodů. Otázka č. 9 je výkonová, odpovědi ANO je přiřazeno 1 bod, odpovědi NE 0 bodů.

Na základě odpovědí v dotazníku získala každá učitelka určitý počet bodů v strachové a výkonové části.

Získaná data byla vyhodnocena statistickými metodami, pomocí kterých byla ověřována souvislost mezi počtem bodů jednotlivých učitelek ve strachové a výkonové části a zisku

bodů jejich žáků zvláště v obou komponentách výkonové motivace- potřebě vyhnout se neúspěchu a potřebě dosáhnout úspěchu.

Zpracování dat proběhlo na základě postupů kvantitativní metodologie K vyhodnocení získaných dat byl použit software pro statistické zpracování a analýzu dat SPSS 22.

Pro zjištění vztahu mezi působením učitele a výkonovou motivací žáků byla použita korelace. Vzhledem k nízkému počtu subjektů ($n= 20$) byla ke zjištění vztahů použita neparametrická statistika (Spearmanův koeficient korelace).

K porovnání žáků čtvrtých a pátých tříd byl použit t-test pro nezávislé výběry.

Dále byly srovnávány výsledky žáků čtvrtých a pátých tříd s žáky druhého stupně ve výzkumu Hrabala a Pavelkové (2011). Pro toto srovnání byl využit jednovýběrový t-test.

8 Výsledky výzkumu

8.1 Popisné statistiky

Jako první uvádím v tabulce č. 5 hodnoty hrubého skóru potřeby dosáhnout úspěchu u jednotlivých tříd. Hrubý skór může nabývat hodnot od 0 (nejnižší míra potřeby dosáhnout úspěchu) až 30 (nejvyšší míra potřeby dosáhnout úspěchu). Hrubému skóru přísluší standardní skór vycházející z norem Hrabala a Pavelkové (2011).

Tab.5 Přehled hrubých skórů potřeby dosáhnout úspěchu u jednotlivých tříd

| Označení třídy | Počet žáků | Průměrný hrubý skór | Minimální hrubý skór | Maximální hrubý skór | Směrodatná odchylka |
|----------------|------------|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| S 4.A | 24 | 27,73 | 21 | 30 | 2,23 |
| S 4.B | 20 | 25,7 | 22 | 28 | 1,71 |
| S 5.B | 26 | 24,3 | 17 | 28 | 2,83 |
| P 5.A | 22 | 23,31 | 18 | 28 | 2,57 |
| P 4.B | 21 | 21,85 | 19 | 25 | 2,26 |

| | | | | | |
|-------|----|-------|----|----|------|
| P 5.E | 21 | 23,71 | 16 | 27 | 2,91 |
| S 5.A | 28 | 23,86 | 16 | 28 | 2,87 |
| P 4.F | 25 | 24,09 | 13 | 29 | 3,67 |
| P 4.E | 17 | 25,22 | 20 | 29 | 2,25 |
| J 5.A | 20 | 22,75 | 14 | 29 | 4,53 |
| H 4.C | 16 | 26,47 | 16 | 30 | 3,89 |
| H 5.B | 17 | 24,42 | 18 | 27 | 2,35 |
| M 5.A | 17 | 23,24 | 19 | 28 | 2,98 |
| M 4.A | 22 | 24,18 | 19 | 28 | 2,27 |
| M 5.B | 17 | 24,24 | 20 | 29 | 2,46 |
| J 4.B | 25 | 25,25 | 18 | 30 | 3,25 |
| J 4.A | 22 | 25,9 | 15 | 30 | 3,64 |
| M 4.B | 24 | 23,21 | 16 | 29 | 3,37 |
| P 4.C | 20 | 22,4 | 18 | 30 | 3,24 |
| J 5.B | 22 | 24,3 | 15 | 28 | 3,55 |

Jak je patrné z tabulky, průměrné hodnoty hrubého skóru jednotlivých tříd dosahovaly hodnot v rozmezí 21,85 a 27,73. U jedenácti tříd byla ověřena velmi vysoká potřeba dosáhnout úspěchu, u pěti tříd vysoká potřeba, u zbývajících tří průměrná potřeba dosáhnout úspěchu.

Následující data se týkají potřeby vyhnout se neúspěchu.

V tabulce č. 6 jsou uvedeny minimální, maximální a průměrné hodnoty hrubého skóru potřeby vyhnout se neúspěchu u jednotlivých tříd. Hrubý skór může nabývat hodnot od 0 (nejnižší míra potřeby vyhnout se neúspěchu) až 30 (nejvyšší míra potřeby vyhnout se neúspěchu).

Tab.6 Přehled hrubého skóru potřeby vyhnout se neúspěchu u jednotlivých tříd

| Označení třídy | Počet třídy | žáků | Průměrný hrubý skór | Minimální hrubý skór | Maximální hrubý skór | Směrodatná odchylka |
|----------------|----------------|------|------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| S 4.A | | 24 | 18,09 | 8 | 25 | 4,50 |
| S 4.B | | 20 | 19,15 | 13 | 26 | 3,50 |
| S 5.B | | 26 | 18,6 | 13 | 25 | 3,81 |
| P 5.A | | 22 | 19,31 | 11 | 26 | 4,01 |
| P 4.B | | 21 | 18,3 | 12 | 28 | 4,42 |
| P 5.E | | 21 | 16 | 11 | 28 | 3,94 |
| S 5.A | | 28 | 16,79 | 11 | 25 | 3,58 |
| P 4.F | | 25 | 17,16 | 8 | 26 | 4,83 |
| P 4.E | | 17 | 17,94 | 11 | 29 | 5,1 |
| J 5.A | | 20 | 18 | 9 | 26 | 4,23 |
| H 4.C | | 16 | 20,87 | 13 | 25 | 3,37 |
| H 5.B | | 17 | 18,89 | 13 | 27 | 3,51 |
| M 5.A | | 17 | 19,94 | 12 | 27 | 4,18 |
| M 4.A | | 22 | 19,81 | 13 | 26 | 3,61 |
| M 5.B | | 17 | 17,41 | 8 | 26 | 5,1 |
| J 4.B | | 25 | 17,62 | 7 | 28 | 5,2 |
| J 4.A | | 22 | 18 | 9 | 25 | 3,84 |
| M 4.B | | 24 | 18,46 | 11 | 28 | 4,23 |
| P 4.C | | 20 | 15,63 | 9 | 29 | 4,64 |
| J 5.B | | 22 | 20,4 | 9 | 26 | 4,76 |

Jak je patrné z tabulky, průměrné hodnoty hrubého skóru jednotlivých tříd dosahovaly hodnot v rozmezí 15,63 a 20,87. U tří tříd byla ověřena velmi vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu, u čtyř tříd vysoká potřeba, u devíti průměrná potřeba, u tří nízká a u jedné třídy velmi nízká potřeba vyhnout se neúspěchu.

Dále uvádím v tabulce č. 7 výsledky jednotlivých respondentů (učitelů) v dotazníku pro učitele, kde je v prvním sloupci označení třídy, ve druhém počet bodů ve výkonové části mého dotazníku a ve třetím ve strachové části dotazníku.

Tab.7 Skóre učitelek jednotlivých tříd v dotazníku pro učitele

| Označení třídy | Počet bodů- úspěšová část | Počet bodů- strachová část |
|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| S 4.A | 26 | 22 |
| S 4.B | 19 | 20 |
| S 5.B | 27 | 18 |
| P 5.A | 21 | 18 |
| P 4.B | 22 | 17 |
| P 5.E | 18 | 18 |
| S 5.A | 21 | 19 |
| P 4.F | 22 | 20 |
| P 4.E | 23 | 18 |
| J 5.A | 26 | 15 |
| H 4.C | 19 | 14 |
| H 5.B | 16 | 16 |
| M 5.A | 20 | 15 |
| M 4.A | 22 | 16 |
| M 5.B | 20 | 20 |
| J 4.B | 19 | 15 |
| J 4.A | 22 | 14 |
| M 4.B | 18 | 23 |
| P 4.C | 19 | 17 |
| J 5.B | 23 | 17 |
| Směrodatná odchylka | 2,81 | 2,45 |

Hodnoty ve druhém sloupci mohou nabývat hodnot od 7 (nejnižší saturace potřeby úspěšného výkonu u žáků) do 29 (nejvyšší míra saturace potřeby spěšného výkonu) bodů. Jak je patrné z tabulky, u respondentů nabývaly tyto hodnoty v rozmezí 16- 26 bodů.

Hodnoty ve třetím sloupci mohou nabývat hodnot od 7 (nejmenší míra působení na strach žáků z neúspěchu) do 29 bodů (nejvyšší míra působení na strach žáků z neúspěchu) Jak je patrné z tabulky, u respondentů se tyto hodnoty pohybují v rozmezí 14- 22 bodů.

8.2 Výsledky testování hypotéz

H1: Existuje vztah mezi mírou působení učitele na potřebu žáků dosáhnout úspěchu a výší potřeby dosáhnout úspěchu u těchto žáků.

Hypotéza 1 byla ověřena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 8.

Tab.8 Korelace mezi mírou působení učitele na žákovskou potřebu dosáhnout úspěchu a výší této potřeby u žáků

| Proměnná | Žáci Ú | |
|----------|---------------------|-------|
| | Koeficient korelace | p |
| Učitel Ú | - 0,011 | 0,963 |

Žáci ú= výše potřeby žáků dosáhnout úspěchu; Učitel ú= míra podpory žáků dosáhnout úspěchu u příslušné učitelky

Na 5% hladině významnosti nebyl nalezen žádný statisticky významný vztah mezi mírou, kterou učitelky podporují potřebu úspěšného výkonu svých žáků a mírou potřeby těchto žáků dosáhnout úspěchu ($r = -0,011$, $p = 0,963$).

H2: Existuje vztah mezi mírou působení učitele na obavy žáků z neúspěchu a výší potřeby vyhnout se neúspěchu u těchto žáků.

Hypotéza 2 byla ověřena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 9.

Tab.9 Korelace mezi mírou působení učitele na obavy žáků z neúspěchu a výší potřeby vyhnout se neúspěchu u žáků

| Proměnná | Žáci N | |
|------------|---------------------|-------|
| | Koeficient korelace | p |
| Učitelka S | 0,376 | 0,102 |

Žáci N- výše potřeby žáků vyhnout se neúspěchu; Učitel S- míra působení na obavy žáků z neúspěchu

Na 5% hladině významnosti nebyl nalezen žádný statisticky významný vztah mezi mírou působení učitelů na obavy žáků z neúspěchu a mírou potřeby těchto žáků vyhnout se neúspěchu ($r= 0,376$, $p=0,102$).

H3: Žáci čtvrtých a pátých tříd mají statisticky významně vyšší potřebu dosáhnout úspěchu, než žáci druhého stupně.

Potřeba úspěšného výkonu byla ověřena u žáků prvního stupně (čtvrtých a pátých tříd) pomocí dotazníku Školní motivace žáků (viz. příloha č. 1).

Pro srovnání potřeby dosáhnout úspěchu u žáků druhého stupně byla použita data vycházející z výzkumu Hrabala a Pavelkové (2011).

Pro komparaci výsledků žáků čtvrtých a pátých tříd a žáků druhého stupně byly použity statistické metody, předpokládané rozdíly byly testovány pomocí parametrické statistiky – konkrétně t-testu pro nezávislé výběry. Průměrný skór potřeby dosáhnout úspěchu byl u žáků čtvrtých a pátých tříd 24,07 se směrodatnou odchylkou 3,22.

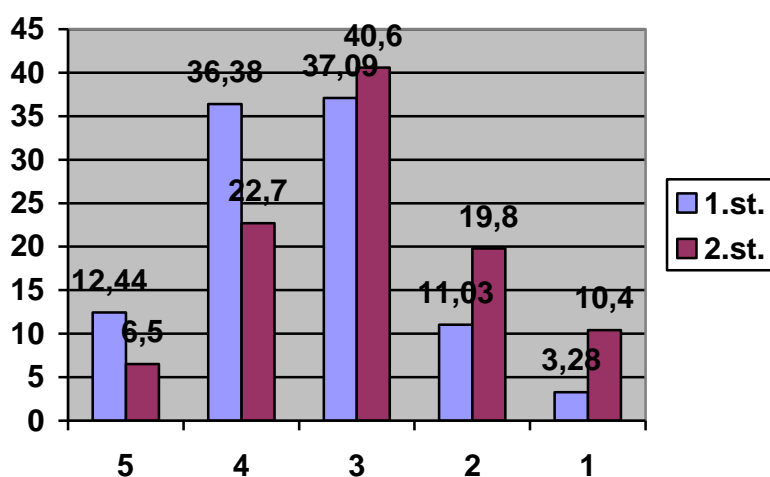
Průměrný skór potřeby dosáhnout úspěchu byl u žáků druhého stupně 22,26 se směrodatnou odchylkou 3,68 (Hrabal, Pavelková, 2011).

Výsledek srovnání je zaznamenán v tabulce č.10. Rozdíl mezi oběma skupinami je statisticky významný na hladině významnosti 5%. Žáci čtvrtých a pátých tříd mají statisticky významně vyšší potřebu dosáhnout úspěchu, než žáci druhého stupně.

Tab.10- Potřeba dosáhnout úspěchu- srovnání žáků prvního a druhého stupně

| Průměr 1. st. | Průměr 2.st. | p | t | df | SD- 1. st. | SD- 2. st. |
|------------------|-----------------|-------|-------|-----|---------------|---------------|
| 24,07 | 22,26 | 0,000 | 11,59 | 426 | 3,22 | 3,68 |

Výsledky této hypotézy jsem dále rozvedla a rozhodla jsem se srovnat obě skupiny žáků na základě jejich zařazení do standardního skóru (5-1) dle norem (Hrabal, Pavelková, 2011, viz. příloha č.3), výsledky viz. graf č.1.



Graf č.1- Potřeba úspěšného výkonu u žáků prvního a druhého stupně

Jak je patrné z grafu č.1, potřeba úspěšného výkonu se u žáků prvního a druhého stupně liší ve všech skórech. Více žáků prvního stupně dosáhlo standardního skóru 5- velmi vysoká potřeba a 4- vysoká potřeba. Více žáků druhého stupně dosáhlo standardního skóru 3- průměrná potřeba, 2- nízká potřeba a 1- velmi nízká potřeba.

Toto srovnání podporuje hypotézu 3, která byla potvrzena i pomocí statistických metod.

Pro podrobnější zjištění vývoje potřeby dosáhnout úspěchu jsem provedla zároveň porovnání mezi žáky 4. a 5. tříd.

Pro ověření tohoto vztahu byly použity statistické metody, předpokládané rozdíly byly testovány pomocí parametrické statistiky – konkrétně t-testu pro nezávislé výběry.

Průměrný skór potřeby dosáhnout úspěchu byl u žáků čtvrtých tříd 24,48 se směrodatnou odchylkou 3,22.

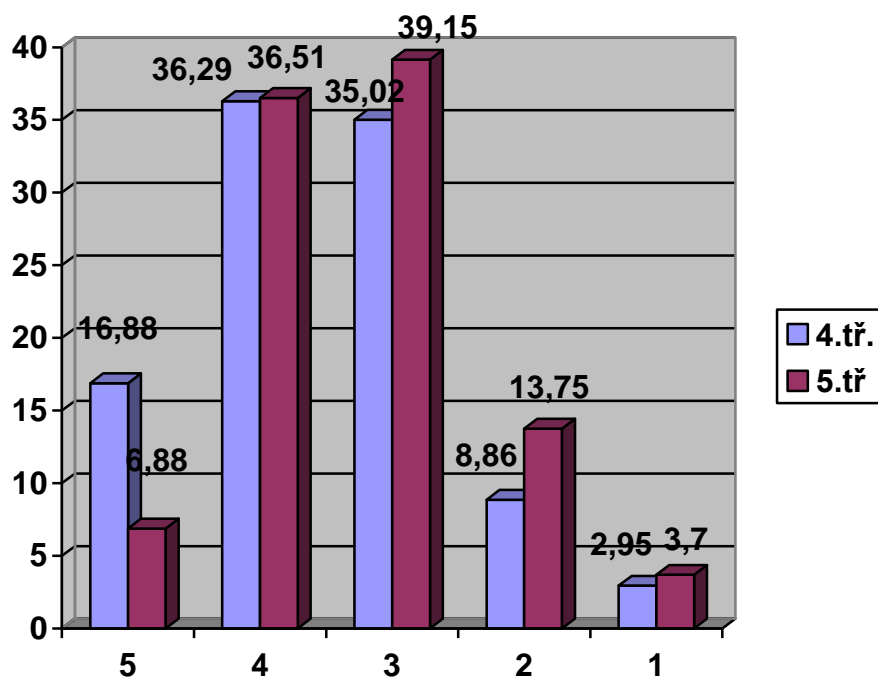
Průměrný skór potřeby dosáhnout úspěchu byl u žáků pátých tříd 23,56 se směrodatnou odchylkou 3,16.

Rozdíl mezi oběma skupinami je statisticky významný na hladině významnosti 5%, viz. tabulka č. 11.

Tab.11- Potřeba úspěšného výkonu- srovnání žáků 4. a 5. tříd

| Průměr 4. tř. | Průměr 5. tř. | SD 4.tř. | SD 5.tř. | p | t | df | F rozptyly | p rozpyly |
|------------------|------------------|-------------|-------------|-------|-------|-----|---------------|--------------|
| 24,48 | 23,56 | 3,22 | 3,16 | 0,003 | 2,976 | 426 | 0,116 | 0,733 |

I zde jsem provedla porovnání na základě přiřazení bodového zisku každého žáka k příslušnému standardnímu skóru (5-1) a porovnání s normami (Hrabal, Pavelková, 2011). Procentuální zastoupení u jednotlivých standardních skórů a jejich srovnání je patrné v grafu č. 2.



Graf č.2- Potřeba dosažení úspěchu u žáků 4. a 5. tříd

Z grafu je patrný rozdíl mezi oběma skupinami (žáci 4. a 5. tříd). Více žáků čtvrtých než pátých tříd dosáhlo skóru 5- velmi vysoká potřeba, naopak více žáků pátých tříd dosáhlo skóru 3- průměrná potřeba, 2- nízká potřeba a 1- velmi nízká potřeba. U skóru 4- vysoká potřeba jsou rozdíly zanedbatelné.

H4: Žáci čtvrtých a pátých tříd mají statisticky významně vyšší potřebu vyhnout se neúspěchu, než žáci druhého stupně.

Při srovnávání výše potřeby vyhnout se neúspěchu mezi žáky prvního a druhého stupně jsem opět vycházela z výzkumů Hrabala a Pavelkové pro druhý stupeň (2011).

Stejný dotazník byl zadán žákům čtvrtých a pátých tříd.

Pro ověření vztahu byly použity statistické metody, rozdíly byly testovány pomocí parametrické statistiky – konkrétně t-testu pro nezávislé výběry.

Průměrný skór potřeby vyhnout se neúspěchu byl u žáků čtvrtých a pátých tříd 18,06 se směrodatnou odchylkou 4,40.

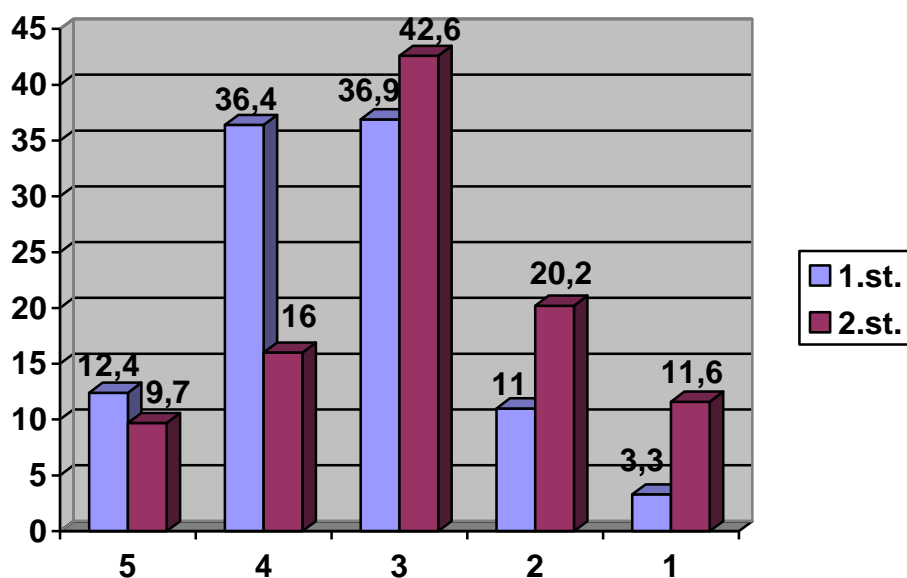
Průměrný skór potřeby vyhnout se neúspěchu byl u žáků druhého stupně 18,61 se směrodatnou odchylkou 4,35.

Mezi oběma skupinami je statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 5%. Žáci druhého stupně mají vyšší obavu z neúspěchu, než žáci prvního stupně.

Tab. 12- Potřeba vyhnout se neúspěchu- srovnání žáků prvního a druhého stupně

| Průměr 1. st. | Průměr 2. st. | SD 1.st. | SD 2.st. | p | t | df |
|------------------|------------------|-------------|-------------|-------|--------|-----|
| 18,06 | 18,61 | 4,40 | 4,35 | 0,010 | -2,594 | 426 |

Pro podrobnější výsledky jsem provedla srovnání obou skupin na základě přiřazení bodového zisku každého žáků k příslušnému standardnímu skóru (5-1). Procentuální zastoupení u jednotlivých standardních skórů a jejich srovnání je patrné v grafu č. 3.



Graf. 3- Potřeba vyhnout se neúspěchu u žáků prvního a druhého stupně.

Z grafu je patrné, že více žáků prvního stupně dosáhlo skóru 5- velmi vysoká obava z neúspěchu a skóru 4- vysoká obava z neúspěchu. Naopak více žáků druhého stupně v porovnání s prvním má průměrnou (skór 3), nízkou (skór 2) a velmi nízkou (skór 1) obavu z neúspěchu.

Zároveň jsem provedla srovnání potřeby vyhnout se neúspěchu u žáků 4. a 5. tříd.

Pro ověření vztahu byly použity statistické metody, rozdíly byly testovány pomocí parametrické statistiky – konkrétně t-testu pro nezávislé výběry.

Průměrný skór potřeby vyhnout se neúspěchu byl u žáků čtvrtých tříd 18,02 se směrodatnou odchylkou 4,492.

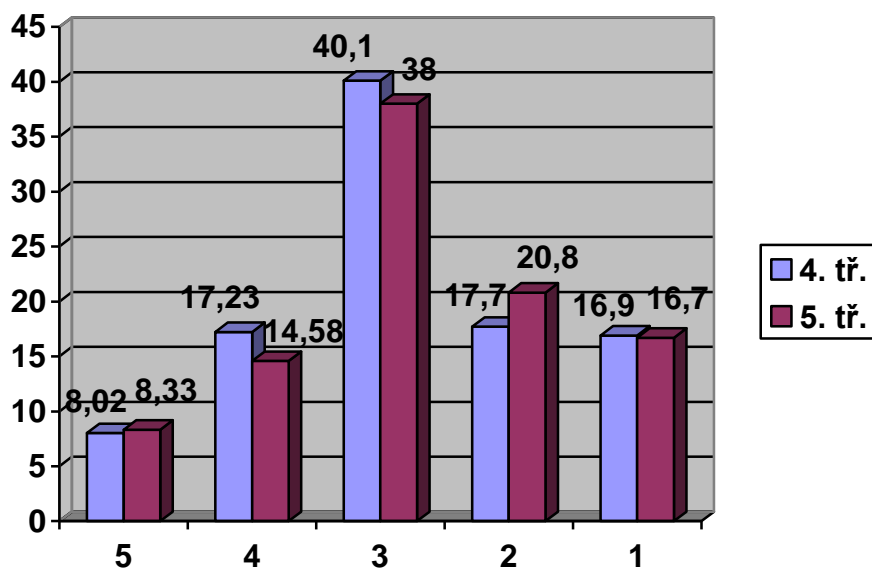
Průměrný skór potřeby vyhnout se neúspěchu byl u žáků pátých tříd 18,11 se směrodatnou odchylkou 4,292.

Rozdíl mezi oběma skupinami není na hladině významnosti 5% statisticky významný. Výsledky viz. tabulka č. 13.

Tab. 13- Potřeba vyhnout se neúspěchu- srovnání žáků 4. a 5. tříd

| Průměr 4. tř. | Průměr 5. tř. | p | t | df | SD- 4. třída | SD- 5. třída | F rozptyly | p rozptyly |
|------------------|------------------|-------|--------|-----|-----------------|-----------------|---------------|---------------|
| 18,02 | 18,11 | 0,829 | -0,216 | 426 | 4,49 | 4,29 | 0,131 | 0,717 |

Pro podrobnější srovnání obou skupin jsem provedla ještě porovnání na základě přiřazení žáků k jejich standardnímu skóru (5-1) dle norem Hrabala a Pavelkové (2011). Porovnání procentuálního zastoupení viz. graf č. 4.



Graf 4- Potreba vyhnout se neúspěchu u žáků čtvrtých a pátých tříd.

Více žáků čtvrtých tříd dosáhlo skóru 4- vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu a 3- průměrná potřeba vyhnout se neúspěchu. Více žáků 5. tříd dosáhlo skóru 2- nízká potřeba vyhnout se neúspěchu. V ostatních skórech- jedná se o krajní polohy 5- velmi vysoká obava z neúspěchu a 1- velmi nízká obava z neúspěchu nejsou mezi oběma skupinami výrazné rozdíly.

8.3 Jakým způsobem podporují učitelé snahu žáků dosáhnout úspěchu?

V následující kapitole se pokusím popsat odpovědi u Dotazníku pro učitele- otázka 2- *Jakým způsobem se snažíte u svých žáků podporovat jejich snahu dosáhnout úspěchu? Napište všechny možnosti, které Vás napadnou.*

Všechny odpovědi jsem rozřadila do následujících kategorií. Četnost jednotlivých odpovědí v rámci kategorie je patrná z tabulky č.14.

Tab. 14 - Jak posilujete u svých žáků potřebu dosáhnout úspěchu?

| Kategorie | Počet odpovědí v kategorii |
|-----------|----------------------------|
| 1. Odměna | 10 |

| | |
|---------------------------|----|
| 2. Pozitivní přístup | 10 |
| 3. Podmínky vyučování | 8 |
| 4. Procvičování | 7 |
| 5. Individuální přístup | 5 |
| 6. Poznání | 3 |
| 7. Perspektivní orientace | 3 |
| 8. Zážitek | 3 |
| 9. Spolupráce žáků | 2 |
| 10. Soutěže | 2 |
| 11. Model | 2 |

1) Odměna

V této kategorii odpovídaly paní učitelky buď obecně- *odměna*, nebo konkrétním příkladem toho, co může být vnímáno jako odměna (viz. kapitola odměny a tresty ve vyučování), např. *pochvala*, ale také třeba *dobré známky*.

Zároveň jsem do této kategorie zařadila i položky týkající se prezentace práce před ostatními, např. *prezentace práce, nebo prezentace výsledků*.

2) Pozitivní přístup

Do této kategorie byly zahrnuty všechny odpovědi, ve kterých paní učitelky nabízejí svým žáků *pomoc, podporu, povzbuzení*.

Zároveň byly do této kategorie zahrnuty i odpovědi zmiňující *pozitivní přístup*, popř. *motivační přístup*. Zároveň byly do této kategorie zařazeny i položky s korektivním zážitkem, např. *možnost vše opravit*.

3) Podmínky vyučování

Do této kategorie jsem započítala všechny odpovědi zmiňující materiální podmínky vyučování. Paní učitelky zmiňovali např. *učební pomůcky* nebo *interaktivní tabuli*. jedna paní učitelka zmínila *zajištění podmínek* v obecné rovině. I tato odpověď byla zařazena do této kategorie, byť její vymezení může tuto kategorii přesahovat.

4) Procvičování

Do této kategorie jsem zařadila všechny odpovědi, ve kterých byl kladen důraz na procvičení učiva a jeho důkladné ovládnutí, např. *doučování*.

Zároveň byly do této kategorie zařazeny všechny položky, které směřují k tomu, že žáci mají možnost dosáhnout úspěchu prací nad rámec svých povinností, např. *práce navíc, referáty*.

5) Individuální přístup

Individuální přístup byl v této kategorii vyjádřen buď explicitně, popř. formou položky *diferencované úlohy*, nebo *zvyšování náročnosti*.

6) Poznání

Do této kategorie byly zahrnuty všechny položky, které odkazují k poznání, nebo poznávání, např. *probuzení touhy po poznání, probuzení zvědavosti* aj.

7) Perspektivní orientace

Odpovědi v této kategorii odkazují ke snaze motivovat děti do budoucna, orientovat je na vzdálenější cíle, zdůrazňovat význam vzdělávání. Paní učitelky uváděly např. *od první třídy vedu děti k tomu, že se neučí pro známky, učí se proto, aby získaly vzdělání a zaměstnání, které je bude bavit, nebo budou to jednou potřebovat*.

8) Zážitek (společné akce, zážitková pedagogika..)

Do této kategorie jsem zařadila všechny položky zdůrazňující sdílený zážitek, aniž by bylo rozlišováno, zda jde o zážitek ze školních lavic, nebo např. výlet. Týká se položek *zážitková pedagogika*, nebo *společné akce*.

9) Spolupráce žáků

Do této kategorie byly zařazeny položky týkající se společné, nebo skupinové práce žáků, včetně např. *pomoci spolužáka* nebo *vzájemné vysvětlování*.

10) Soutěže

Do této kategorie jsem zařadila odpovědi s položkou *soutěž*.

11) Model

U odpovědí v této kategorii paní učitelky zmiňovaly samy sebe jako vzor pro chování dětí, např. odpověď *vlastní příklad*.

Velmi často (devětkrát) zmiňovaná položka *motivace* nebyla zařazena do žádné z kategorií. Domnívám se, že se jedná o příliš obecnou odpověď, protože v podstatě všechny nástroje, které učitelky ve svých odpovědích uvádějí, mají sloužit k motivaci žáků.

Pro potřeby další sumarizace výsledků jsem jednotlivé kategorie rozdělila podle typu potřeb, které aktualizují.

Následující tabulka č. 15 podává přehled těchto kategorií. Číslo za položkou udává počet odpovědí v kategorii. Některé kategorie (např. *odměna*) saturují dle mého názoru více typů potřeb.

Tab. 15- Zvyšování výkonové motivace pomocí aktualizace potřeb z pohledu učitelů

| Sociální potřeby | Poznávací potřeby | Výkonové potřeby |
|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| | Podmínky vyučování- 8 | |
| Odměna- 10 | | Odměna- 10 |
| Pozitivní přístup- 10 | | |
| | | Individuální přístup- 5 |
| | | Perspektivní orientace- 3 |
| Model- 2 | | |
| Soutěže- 2 | | |
| | Procvičování7 | Procvičování- 7 |
| Zážitek- 3 | | |
| Spolupráce žáků- 2 | | Spolupráce žáků- 2 |
| | Poznání- 3 | |

| Sociální potřeby | Poznávací potřeby | Výkonové potřeby |
|------------------|-------------------|------------------|
| 29 | 18 | 27 |

Z tabulky je zřejmé, že potřebu dosáhnout úspěchu (tzn. výkonovou potřebu) se učitelé pokouší saturovat aktualizací dalších potřeb, které mohou celkově vést ke zvýšení motivace žáka.

8.4 Jakým způsobem se učitelé snaží zmírňovat obavy svých žáků?

V následující kapitole se pokusím popsat odpovědi u otázky č. 3 dotazníku pro učitele-
Někteří žáci ve škole mají strach z neúspěchu. Jakým způsobem se snažíte s tímto jejich strachem pracovat? Napište všechny možnosti, které vás napadnou.

Jak již bylo uvedeno výše, není souvislost mezi strachem a potřebou vyhnout se neúspěchu zcela zřejmá. Pavelková a Hrabal uvádějí, že pro některé děti může být strach motivací dosáhnout vyšších výkonů, upozorňují ale, že tato motivace je značně variabilní a záleží na míře zátěže a individuálním celkovém úzkostném ladění osobnosti. (2011)

Odpovědi učitelek jsem rozdělila do 11 kategorií. Zastoupení odpovědí v jednotlivých kategoriích je patrné z tabulky č.16.

Tabulka č. 16 - Jakým způsobem se snažíte pracovat se strachem u žáků?

| Kategorie | Počet odpovědí v kategorii |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1- Podpora | 16 |
| 2- Diferenciace | 9 |
| 3- Pochvala | 6 |
| 4- Spolupráce žáků | 6 |
| 5- Spolupráce s rodiči | 5 |
| 6- Možnost opravy | 4 |
| 7- Trénink, opakované vysvětlení | 4 |
| 8- Jasná struktura | 3 |
| 9- Názorná opora | 1 |
| 10- Relaxační cvičení před testem | 1 |

1) Podpora

Do této kategorie jsem zařadila poměrně širokou škálu odpovědí, které ale celkově směřují k pomoci, podpoře žáka, např. *snažím se uklidňovat, nebo nezdůrazňovat chyby žáka*. Objevily se zde také odpovědi pojímající neúspěch jako běžnou součást života, např. *snažím se je uklidnit a stále opakuji, že o nic nejde*.

2) Diferenciace

Odpovědi respondentů v této kategorii souvisejí s rozdílnou obtížností úloh, diferenciací zadání, popř. postupným nárůstem obtížnosti, např. *možnost výběru mezi dvěma cvičeními (lehčí, těžší), různé druhy testů, ve kterých mohou všichni vyniknout.*

3) Pochvala

Pochvala může být brána jako jedna z forem odměny (Pavelková, 2002), nicméně protože se v této části výzkumu jiná forma pochvaly neobjevila, uvádím pochvalu jako samostatnou kategorii. Respondenti uváděli např. *vyzdvihnout klady žáka např. ve sportu nebo umění, každého lze pochválit, být za mimoškolní činnost.*

4) Spolupráce žáků

Do této kategorie jsem zařadila všechny odpovědi, které pracují se spoluprací jednotlivých žáků, např. *pomoc a podpora od spolužáků nebo pomůže spolužák.*

5) Spolupráce s rodiči

Tato kategorie úzce souvisí s domácí přípravou a zařadila jsem do ní všechny odpovědi, které odkazují ke spolupráci s rodiči v jakékoliv formě, např. *konzultace s rodiči, pravidelná domácí příprava.*

6) Možnost opravy

Do této kategorie byly zařazeny všechny odpovědi obsahující možnost korektivního zážitku, např. *dávám šanci na opravu.*

7) Trénink, opětovné vysvětlení

Odpovědi v této kategorii odkazují k cílenému a důkladnému nácviku před zkouškovou (strachovou) situací, např. *problém znovu vysvětlím.*

8) Jasná struktura

Odpovědi *seznamovat s kritérii hodnocení- předem se domluvíme,* nebo *znají obsah testu* jsem zařadila do kategorie *Jasná struktura*, neboť odkazují k jasně zadaným, formulovaným otázkám (např. testu), které děti dobře znají a mohou se na ně dopředu připravit.

Pavelková doporučuje bojovat s obavami z neúspěchu pomocí dvou nástrojů. První se týká promyšlené práce s obtížností zadání a postupného zvyšování náročnosti. Žákům jsou předkládány diferencované testy, které umožňují každému zažít pocit úspěchu.

Druhá strategie souvisí s charakterem hodnocení a zavedením tzv. individuální vztahové normy, která porovnává výkony jednotlivých žáků ve srovnání s jejich výkonovou historií a jejímž prostřednictvím je žákovi umožněn korektivní zážitek. (Pavelková, 2002)

V mém dotazníku nebyla možnost individuální vztahové normy zmíněna, nicméně objevily se odpovědi zmiňující *možnost opravy*. Tyto odpovědi jsou zaznamenány v tabulce v samostatné kategorii, zmínili ji čtyři respondenti.

Diferenciace úloh byla zmíněna častěji, jedná se o druhou nejpočetnější kategorii v dotazníku. Jedna paní učitelka zmínila i možnost vybrat si formu zkoušení- test, nebo ústní zkoušení, což sice neodpovídá požadavku volby obtížnosti úloh, ale umožňuje žákovi vybrat si způsob testování znalostí. Tato odpověď ale nebyla zařazena do kategorie diferenciace, přestože s ní dle mého názoru může souviset.

Nejvíce odpovědi bylo zahrnuto do kategorie *podpora*. Paní učitelky zmiňovali podporu v obecné rovině bez bližší specifikace, nebo blíže konkretizovali formu podpory- *rozhovor, povídáme si o tom, snažím se uklidňovat*. Objevily se i snahy o snižování významu testové (potenciálně strachové) situace- *opakuji, že o nic nejde*.

Pavelková ve svém výzkumu zkoumala vliv obavy z následků selhání jako jeden z možných nástrojů výkonové motivace. Obava z následků selhání jako motivační pohnutka (žák se učí proto, aby se vyhnul neúspěchu) byla silněji vnímána u učitelů než u žáků. Výjimku tvořili žáci odcházející na gymnázium, jejichž motivace nesená obavou ze selhání předčila odhad učitelů. V globálním pohledu ale není tato pohnutka brána jako významná. (Pavelková, 2002)

Dvě položky se vyskytly v odpovědích pouze jednou- jedná se o odpovědi *názorná opora (pomůcky, tabulky, prac. listy, číselné osy)* a *relaxační cvičení před testem*.

Tyto odpovědi zaznamenaly nízkou četnost, nicméně se na základě zkušenosti domnívám, že mohou v žácích redukovat stres a napětí a také přispět ke zmenšení obavy z neúspěchu.

Zejména názorná opora dle mého názoru může zmenšit obavy u konkrétního učiva, kde musí žák uplatnit naučené znalosti a algoritmy řešení (např. vzorečky).

9 Diskuze

Cílem výzkumu bylo porovnat výkonovou motivaci- potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu u žáků prvního a druhého stupně a zároveň ověřit, jak k rozvoji obou komponent přispívá činnost učitelů. Pro ověření výzkumných otázek byl použit dotazník Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (2011) a dále dotazník pro učitele vlastní konstrukce.

V této kapitole se zaměřím na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s vyslovenými hypotézami.

Ve svém výzkumu jsem se zabývala srovnáním potřeby dosáhnout úspěchu u žáků prvního a druhého stupně.

Bylo zjištěno, že žáci prvního stupně mají vyšší potřebu dosáhnout úspěchu než žáci druhého stupně. Určitý rozdíl lze pozorovat i mezi žáky čtvrtých a pátých tříd, kdy čtvrtáci dosahovali častěji vyšší míry potřeby dosáhnout úspěchu.

Příčiny nižší potřeby žáků druhého stupně dosáhnout úspěchu mohou být různé. Motivační struktura žáků se v průběhu vývoje diferencuje a modifikuje. Potřeby žáků procházejí složitým vývojem, který je ovlivněn různými faktory. Pavelková (2011) mezi ně řadí motivační strategie využívané v rodině a podnětnost rodinného prostředí, ve školním prostředí potom učitelovo pojetí motivace žáků a z něho vycházející způsoby motivování žáků ve výuce, práce s úkoly, způsoby hodnocení, určitého klimatu ve školní třídě a tak dále- způsobů práce učitelů s motivací se týká druhá část mého výzkumu.

Obecně můžeme prohlásit ve shodě s Pavelkovou (2011), že o vývoji motivace žáků našich škol víme velice málo.

Možné vysvětlení může vycházet z rozdílných charakteristik dětí prvního a druhého stupně, resp. z rozdílnosti motivačních pohnutek. Již bylo řečeno v teoretické části práce, velký vliv na výkonovou motivaci žáků má výkonová orientace rodičů- děti si internalizují jejich výkonové požadavky a přijímají je za své.

V období dospívání se však význam rodičů mění. Podle Heluse (2004, str. 212) po 11. roce prudce narůstá význam vrstevnických vztahů: *Obstát v očích kamarádů, vydobýt si pozici v partě se často stává centrální hodnotou usilování; nejednou vliv party převládá nad vlivem rodičů".*

Podobně může probíhat také snižující se vliv učitelské postavy. Pavelková (2002, str. 89) např. ve svých výzkumech porovnává žáky 7. a 8. tříd a konstatuje, že *preferance motivačních*

pohnutek, vztahujících se k sociální motivaci (dobrý vztah učitele k žákovi) a učení jako povinnost, klesá.

Je možné, že snížení významu vlivu rodičů a učitelů může vést k nižší motivaci dosáhnout úspěchu.

Vliv může mít i vývoj perspektivní orientace žáků. Helus (2004) uvádí, že období pubescence provází změna přístupu k vlastní budoucnosti. V raném školním věku, s přesahem do rané pubescence, převládá ve vztahu k budoucnosti snění a "fantazírování" o tom, čím budu a jak se proslavím a teprve později dochází k jakémusi projasnění vlastní budoucnosti, vytyčování perspektiv a plánů.

Pokud bychom přijali domněnku, že toto *projasnění* s sebou může přinášet jisté vystřízlivění, nebo pocit deziluze, můžeme považovat faktor perspektivní motivace jako jednu z možných příčin poklesu potřeby úspěšného výkonu žáků druhého stupně.

Dále jsem se ve svém výzkumu zabývala srovnáním potřeby vyhnout se neúspěchu u žáků prvního a druhého stupně.

Na základě výsledků mého výzkumu můžeme říci, že žáci druhého stupně mají větší obavu z neúspěchu než žáci prvního stupně, přičemž rozdíly mezi žáky čtvrtých a pátých tříd nejsou tak výrazné, jako u potřeby dosáhnout úspěchu.

I zde můžeme srovnat s výsledky Pavelkové (2002), která zkoumala i jednotlivé pohnutky žáků. Z výsledků výzkumů vyplývá, že žáci druhého stupně nepovažují obavy jako motivační pohnutky jako příliš časté a domnívají se, že se u nich vyskytují jen občas. Relativně nejčastěji jsou motivováni obavami za špatné známky, pohnutka strach před rodiči se u nich nevyskytuje téměř vůbec.

Na základě výsledků výzkumu lze vyslovit domněnku, že obavy jako motivační pohnutka nejsou příliš časté ani na prvním stupni, což bychom mohli brát jako příznivou zprávu pro pedagogickou praxi.

Jelikož víme na základě předchozí části výzkumu, že žáci prvního stupně mají vyšší potřebu dosáhnout úspěchu než žáci druhého stupně, je pravděpodobné, že vyšší saturace této potřeby má pozitivní vliv na nízkou obavu z neúspěchu, která je nižší než u žáků druhého stupně.

Domnívám se, že tato zjištění mohou implikovat hypotézu, že žáci prvního stupně zažívají častěji pocit úspěchu než žáci druhého stupně.

Zároveň se nepotvrdil trend snižující se míry potřeby vyhnout se neúspěchu s věkem žáků, který mohou naznačovat výsledky Hrabala a Pavelkové (2011).

Důvodem vyšší obavy z neúspěchu u žáků druhého stupně než u žáků prvního stupně může být např. perspektivní orientace, kdy se žáci druhého stupně rozhodují o své další studijní dráze a tyto úvahy v nich mohou vzbuzovat úzkost, nebo obavy z budoucnosti .

Ve svém výzkumu jsem se dále zabývala souvislostí působením učitelů na motivaci žáků a výkonovou motivací těchto žáků. Ani v jedné komponentě, tedy potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu, nebyl nalezen statisticky významný vztah.

Protože však autoři, věnující se motivaci žáků k učení, mluví o velkém významu činnosti učitele, školního klimatu, způsobu hodnocení a dalších faktorů na míru výkonové motivace žáků (např. Pavelková, 2011), byly zkoumány i jednotlivé nástroje ke zvýšení potřeby dosáhnout úspěchu a naopak snížení potřeby vyhnout se neúspěchu, které učitelé využívají při práci se svými žáky.

Učitelky nejčastěji zmiňovaly jako nástroj zvyšování potřeby dosáhnout úspěchu *odměnu* a *pozitivní přístup* (kategorie vzniklé na základě kódování).

Odměna spadá do oblasti vnější motivace (konkrétně do oblasti odměn) a její vliv na motivaci žáků k učení není jednoznačný.

Podle Lokšové a Lokši (1999) převládá vnější motivace (tedy navozování aktivit zvnějšku) zejména v prvních ročnících mladšího školního věku. Jedná se hlavně o pochvalu a trest. Žák s postupujícím věkem začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem svou vlastní vůlí, formuje se u něj systém vnitřní učební motivace.

Výsledkem odměňování by mělo být upevnování nového, žádoucího chování. Odměna může mít negativní motivační účinek při učení tehdy, když motivuje žáka k získání nějaké hodnoty (materiální či sociální) namísto rozvoje zájmu o samostatné učení.

Na tomto místě je vhodné připomenout také výzkumy intristické motivace u dětí, které opakovaně potvrdily, že nabídnutí vnější odměny může motivaci spíše tlumit a potlačovat tak vnitřní zájem (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Charakter této pochvaly a zdroj motivace z ní vyplývající však může být různorodý a stejně tak i způsob uplatňování učiteli. Může se jednat o pochvalu před třídou a s tím spojená určitá prestiž, nebo např. pochvala rodičům (na vysvědčení či v žakovské knížce), vzhledem k výše řečenému může být ale účinek i takové pochvaly nejednoznačný.

Obě tyto položky- *pochvala* i *pozitivní přístup* dle mého názoru směřují do oblasti sociálních potřeb. Pavelková ve svých výzkumech zmiňuje spíše s věkem se snižující podíl tohoto druhu

potřeb na celkové motivaci žáka. Je ovšem nutné mít na paměti, že v tomto případě se jedná o žáky druhého stupně. (Pavelková, 2011)

Zajímavé je, že byla několikrát zaznamenána obecná odpověď *motivace*. Z toho důvodu se domnívám, že učitelé považovali otázku v dotazníku *Jak se snažíte u svých žáků podporovat snahu dosáhnout úspěchu?* směřující k motivaci obecně, nikoliv pouze k potřebě dosáhnout úspěchu.

Mimo výkonové potřeby se učitelé pokouší působit zejména na sociální potřeby žáků. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, může se učitel na počátku školní docházky svých žáků opírat o jejich zvýšený zájem o učební činnost, která je dána zejména jejich kladným vztahem k učiteli. Během puberty pak tento zájem klesá. (viz. kapitola *Vývoj potřeb jedince*)

Výsledky můžeme srovnat s poznatky Pavelkové (2002), která se zabývala srovnáním žáků a učitelů v percepčně- motivační oblasti- tedy jak se vidí žáci a jak je vidí učitel.

Tento výzkum potvrdil, že poznávací motivace je považována žáky i učiteli za poměrně častou součást motivační struktury žáků. Z hlediska efektivity učení jí však připisují větší význam žáci, než učitelé.

Podobný rozpor byl zjištěn také v oblasti výkonové motivace. Motivaci sycenou touto potřebou u sebe předpokládají silněji žáci, než u žáků předpokládají učitelé. Žáci se domnívají, že je tyto pohnutky motivují relativně často. Pavelková (2002) odkazuje i na další výzkumy, které tuto tendenci potvrzují: učitelé u žáků tuto motivaci tolik nepředpokládají. Oblast sociální motivace byla posuzována v dílčí oblasti získání prestiže, kterou učitelé u svých žáků uvádějí významně častěji, než žáci.

Výzkum Pavelkové byl však realizován u žáků druhého stupně, jejichž motivační struktura může být zcela odlišná od žáků prvního stupně a i v percepci žákovské motivace u učitelů mohou být rozdíly. Zkoumání jednotlivých pohnutek k učení u žáků prvního stupně (včetně následného porovnání se závěry Pavelkové) by mohlo být implikací pro další výzkum. Zde by však bylo nutné zvážit, nakolik jsou tito žáci schopni potřebné sebereflexe.

Jako nástroj snižování obavy z neúspěchu uváděly učitelky nejčastěji *podporu* (označení kategorie). Jedná se o velmi široké vymezení, zahrnující různé varianty odpovědi. Zde je důležité připomenout, že podle Pavelkové (2002) je hlavním nástrojem snižování obavy z neúspěchu promyšlený charakter úloh, jejich diferenciací a stupňování nároků.

9.1 Možné zdroje zkreslení a limitace výzkumu

Při vyhodnocování výzkumu je důležité vzít v potaz různé limity a zdroje zkreslení, které mohou mít vliv na jeho výsledek.

Domnívám se, že největší rizika výzkumu vyplývají z konstrukce obou dotazníků.

Dotazník Školní výkonové motivace autorů Hrabala a Pavelkové byl konstruován jako nástroj poznání výkonové motivace žáků na druhém stupni. Přesto, že jeho porozumění bylo na prvním stupni ověřeno předvýzkumem, mohli mít někteří jedinci problém s jeho zadáním, je také možné, že tito žáci nemají dostatečně rozvinutou schopnost sebereflexe, aby nahlédli zdroje motivace vlastního chování. Zcela jistě by bylo na místě vytvořit dotazník odpovídající schopnostem a možnostem žáků prvního stupně, nicméně použití dotazníku Hrabala a Pavelkové umožnilo snadnou komparaci dat s jejich výzkumem.

Další riziko vyplývá z druhého dotazníku, který jsem pro potřeby výzkumu vytvořila sama. Je možné, že otázky nebyly správně formulovány, na základě čehož došlo ke zkreslení výsledků. Je důležité na tomto místě také připomenout, že se nejednalo o reprezentativní výběr, ale pouze o příležitostný výběr, což může přinést určité zkreslení výzkumu.

Odpovědi také vyžadovaly od učitelek jistou míru sebereflexe, je možné, že učitelky opověděly v dotazníku tak, jak si myslely, že je to "správně" a ve snaze uspokojit administrátora. Tomu přispěla také nemožnost zachovat anonymitu učitelek z důvodu přiřazení výsledků k výsledkům jejich třídy.

Odpovědi učitelek v dotazníku byly velmi stručné, což znesnadňovalo zařazení do kategorie, popř. nebyly blíže vysvětleny a nebylo tak zcela zřejmé, jakým způsobem daná učitelka s konceptem pracuje. Již z charakteru konstruktů motivace a jednotlivých nástrojů směřující k jejímu zvyšování ale vyplývá, že jednotlivé nástroje mohou být vyhovující, nebo naopak kontraproduktivní podle toho, kdy a jakým způsobem je vyučující použije.

Pro příště by bylo vhodné zkoumat přístup učitelek k motivaci žáků alternativním způsobem, např. pomocí rozhovoru, který by přinesl přesnější a komplexnější odpovědi na dané otázky, nebo pozorování přímo ve vyučování. Tyto dvě možnosti jsem v případě mého výzkumu vyloučila z důvodu obtížnosti a časové náročnosti administrace a z důvody snahy zachování co největšího vzorku.

Čímž se dostávám k dalšímu limitu výzkumu. Ačkoliv byl zkoumaný vzorek poměrně velký (426 žáků), u druhého dotazníku (pro učitele) činil již jen 20 subjektů, což shledávám jako nízký počet.

Na závěr je nutné mít v potaz, že motivace je velmi složitý konstrukt. Motivaci jednoho žáka může ovlivňovat celá řada proměnných. Školní klima a působení učitele nelze zcela postihnout na základě jednoho dotazníku. Věnovat se problematice z širšího hlediska je nad rámec možností této práce, přesto se domnívám, že přinesla náměty a cenné úvahy pro další výzkum.

9.2 Implikace pro další výzkum

V dalším výzkumu by bylo vhodné nejprve důkladněji prověřit porozumění dotazníku Školní výkonové motivace žáky prvního stupně. Zdroje motivace by bylo vhodné hledat i u žáků mladších, než jsou žáci čtvrtých tříd, což by umožnilo získat komplexnější pohled na celou problematiku.

Dále bylo by také vhodné sledovat proměny motivace dotazovaných žáků v čase, čemuž by vyhovoval longitudiální design výzkumu.

V dalším výzkumu by zároveň bylo vhodné srovnat výši výkonové motivace chlapců a dívek. Výzkumy naznačují, že mezi oběma skupinami existují statisticky významné rozdíly hned v několika parametrech (Pavelková, 2002) a lze tedy předpokládat, že genderové složení třídy může mít vliv na celkovou úroveň motivace třídy. V mém výzkumu nebyl faktor pohlaví brán v potaz.

Jak již bylo řečeno, dotazník vlastní konstrukce by bylo v dalším výzkumu vhodné revidovat. Zdá se, že možnosti působení učitelů mohou být natolik komplexní, že by bylo vhodné rozdělit výzkum v této oblasti na dílčí části, zkoumat jednotlivé aspekty odděleně a s důrazem na individuální pojetí výuky každého učitele.

Závěr

Cílem práce bylo zmapovat oblast výkonové motivace žáků čtvrtých a pátých tříd. Byly porovnány výsledky žáků prvního a druhého stupně a na základě této komparace bylo

zjištěno, že žáci prvního stupně mají vyšší potřebu dosáhnout úspěchu než žáci druhého stupně.

Rozdíl v potřebě dosáhnout úspěchu byl patrný také mezi žáky čtvrtých a pátých tříd, kdy u žáků čtvrtých tříd byla zjištěna statisticky významně vyšší potřeba dosáhnout úspěchu, než u žáků pátých tříd. Na základě srovnání s výzkumy Hrabala a Pavelkové (2011) u žáků druhého stupně a středních škol můžeme předpokládat trend, kdy se motivace žáků k učení s věkem snižuje. Tento trend podporují i některé další výzkumy z této oblasti.

Podobný trend nebyl prokázán v oblasti potřeby vyhnout se neúspěchu, hypotéza, že žáci prvního stupně mají vyšší potřebu vyhnout se neúspěchu než žáci druhého stupně, se nepotvrdila. Mezi oběma skupinami byl zjištěn statisticky významný rozdíl a můžeme říci, že žáci druhého stupně mají vyšší obavu z neúspěchu, než žáci prvního stupně, přičemž nebyly zjištěny rozdíly mezi žáky čtvrtých a pátých tříd.

K lepšímu porozumění zdrojů motivace k učení u žáků čtvrtých a pátých třídy byly zkoumány prostředky, které učitelé používají ke zvýšení potřeby dosáhnout úspěchu a naopak ke snížení obav z neúspěchu u svých žáků.

Bylo ověřeno, že ke zvýšení potřeby dosáhnout úspěchu u svých žáků využívají učitelé nejčastěji pozitivní přístup a různé typy odměn.

V oblasti vyhnout se neúspěchu byla hlavním nástrojem snižování obav z neúspěchu podpora a diferenciacie práce a školních úloh.

Přestože nebyla prokázána korelace mezi mírou působení učitelů na obě tyto potřeby, podpořila uvedená zjištění vznik několika nových výzkumných otázek a mohou vést k dalším úvahám o motivaci žáků s dopadem na pedagogickou praxi.

Použitá literatura

- AMES, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation* [online]. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf.
- AMES, C. A. (1990). *Motivation: what teachers need to know?* [online]. Teachers College Record. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org/1623/e9f4540535eae691375127de7686145a616.pdf>
- BOCAN, M. & HOŠKOVÁ, I. (2012). *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-24-0
- ČÁP, J. & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-273-1
- DE CARLI, M. I. (1995). *Nechce se mi učit*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-076-6.
- DROTÁROVÁ, E. (1994). *Vývin učebnej motivácie žiakov základnej a strednej školy a pokus o meranie jej úrovne*. In Hvozdič, J. a kol.: *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: Filozofická fakulta v Prešove. ISBN 80-08-003766
- FONTANA, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0
- HOLEČEK, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1
- HRABAL, V. & PAVELKOVÁ, I. (2010). *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8
- HRABAL, V. & PAVELKOVÁ, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HRABAL, V. & MAN, F. & PAVELKOVÁ, I. (1989) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 80-0423-487-9
- KOLÁŘ, Z. & ŠIKULOVÁ, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X
- KOLÁŘ, Z. & VALIŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5

- KREJČOVÁ, L. (2009). *Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách*. Studia pedagogica. roč.14, č.2., str. 86-105. ISSN 1803-7437
- KULIČ, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. ISBN 80-2000-447-5
- LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9
- LANGR, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN. ISBN 14-198-84
- LOKŠA, J. & LOKŠOVÁ, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X
- MADSEN, K.B. (1972). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia. ISBN 21-090-72
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- MEŠKOVÁ, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4
- NAKONEČNÝ, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- NOVÁKOVÁ, J. (2014). *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-649-9.
- PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7
- PAVELKOVÁ, I. & HRABAL, K. a kol. (2010). *Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků*. Pedagogika. roč. 60. č. 3-4, str. 292-302. ISSN 0031-3815
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4
- PLAMÍNEK, J. (2010). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3447-7
- PLHÁKOVÁ, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3
- PRŮCHA, J. & WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4
- ŘÍČAN, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9
- SIKOROVÁ, L. (2011). *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3593-1

- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko- psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7778-7
- VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. (2007). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3
- VALIŠOVÁ, A. & KASÍKOVÁ, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9
- VÝROST, J. & SLAMĚNÍK, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8

Seznam příloh

příloha č. 1- Dotazník Školní výkonové motivace (Hraba, Pavelková, 2011)

příloha č. 2- Dotazník pro učitele vlastní konstrukce

příloha č. 3- Normy pro školy- dotazník Školní výkonová motivace (Hrabal, Pavelková, 2011)

příloha č. 4- Seznam tabulek

příloha č. 5- Seznam grafů

příloha č. 6- Seznam obrázků

Přílohy

Příloha 1- Dotazník Školní výkonové motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 2011)

Milí žáci/žákyně, studenti/studentky,
v následujícím dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na Vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
- b) mám často chuť nejit do školy
- c) mám někdy chuť nejit do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Příloha 2- Dotazník pro učitele

Motivace žáků 4. a 5. tříd ZŠ k učení

Motivace žáků 4. a 5. tříd ZŠ k učení

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku.

Jsem studentkou 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň Univerzity Hradec Králové a ve své diplomové práci se zabývám motivací žáků prvního stupně k učení. Tento dotazník (spolu s dotazníkem, který vyplnili Vaši žáci) mi pomůže identifikovat zdroje motivace dětí ve 4. a 5. třídách, které mají vliv na jejich vzdělávání.

Otázky v dotazníku jsou různého typu včetně otevřených, k předchozím otázkám se nelze vracet.

Mnohokrát děkuji za jeho vyplnění.

S přáním hezkého dne

Monika Černá

1. Napište, prosím, školu a třídu, ve které učíte.

Nápověda k otázce: Název školy, město, třída, např. ZŠ Jana Ámose Komenského, 4.B. Tyto údaje poslouží k identifikaci Vašich odpovědí s dotazníky, které vyplnili Vaši žáci.

2. Jakým způsobem se snažíte u svých žáků podporovat jejich snahu dosáhnout úspěchu? Napište všechny možnosti, které Vás napadnou.

3. Někteří žáci ve škole mají strach z neúspěchu. Jakým způsobem se snažíte s tímto jejich strachem pracovat? Napište všechny možnosti, které Vás napadnou.

4. Následující otázka se týká soutěží a soutěživých úloh ve vyučování. Vyberte, prosím, jednu z následujících možností, která Vás lépe vystihuje. Soutěživé úlohy zadávám ve třídě:

- Velice často, oživí vyučování a děti velmi baví.
- Tyto úlohy nezařazuji/zařazuji velmi málo, některé žáky mrzí, když prohrají.

5. Dokončete větu (vyberte jednu z možností). Své žáky...

- se snažím motivovat všemi možnými způsoby, dle jejich individuálních potřeb.
- motivuji různými způsoby, u někoho to ale prostě nejde.
- se snažím motivovat, nicméně důležitý je hlavně přístup rodičů.
- podporuji, ale každý musí chtít především sám.

6. Výsledky žáků (např. známky z testu) sděluji všem před celou třídou:

- téměř vždy
- často
- zřídka
- téměř nikdy

7. Pokud některý z žáků udělá chybu, rozebírám ji s celou třídou:

- vždy, kdy je to možné
- často
- zřídka
- téměř nikdy

8. Diferencované úlohy poskytuji žákům:

Nápověda k otázce: Diferencované úlohy umožňují žákům zvolit si obtížnost úlohy (zpravidla volí mezi lehkou, středně těžkou a těžkou) dle svých schopností a předpokladů.

- vždy, kdy je to možné
- občas
- zřídka
- téměř nikdy

9. Vyberte jednu z nabízených možností, která lépe odpovídá Vašemu přístupu. Výkon žáka většinou poměřuji a hodnotím ve vztahu k jeho předchozím výkonům (tedy s ohledem na jeho individuální historii výkonu):

téměř vždy zohledním individuální historii výkonu každého žáka
nikdy, pro hodnocení žáků mám jasně daná pravidla, shodná pro všechny

10. Domnívám se, že pocit úspěchu zažívají..

- všichni žáci mé třídy bez rozdílu, co nejčastěji je to možné
- všichni žáci mé třídy alespoň občas
- většina žáků třídy, podle svých výsledků
- zejména nejlepší žáci třídy, kteří dosahují objektivně nejlepších výsledků

11. Žáky a jejich školní výkony srovnávám mezi sebou..

- téměř vždy
- často
- zřídka
- téměř nikdy

12. Odměňuji pouze nejlepší/nejrychlejší výkon žáka/žáků třídy...

- téměř vždy
- často
- zřídka
- téměř nikdy

13. V hodinách se při probírání učiva hlásí většina žáků...

- velmi často
- občas
- zřídka
- téměř nikdy

14. Na hodinu, kdy je naplánován test/zkoušení nedorazí větší počet žáků...

- často
- občas
- zřídka
- nikdy

15. Sebehodnocení žáků při výuce používám...

- často
- občas
- zřídka
- téměř nikdy

16. Slovní hodnocení používám při výuce...

- velmi často

- občas
- zřídka
- téměř nikdy

17. Žáky se snažím chválit...

- co nejčastěji to jde
- přiměřeně často
- občas, dle jejich výkonu
- pokud je za co, pochválím, často ale není za co chválit

18. Žáky zkouším... (klasické zkoušení před tabulí za účasti celé třídy)

- často
- občas
- zřídka
- takovou formu zkoušení nevyužívám

19. Myslím si, že moji žáci zažívají ve škole pocit strachu...

- často
- občas
- zřídka
- nikdy

20. Myslím, že jsem...

- hodně přísný/á
- přísný/á podle situace a okolností
- nejsem příliš přísný/á
- jsem až moc hodný/á

Příloha č.3- Normy pro školy- dotazník Školní výkonová motivace (Hrabal, Pavelková, 2011)

4 normy Pro Školy (žáci, třídy)

normy pro žáky zŠ

| Potřeba úspěšného výkonu | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| hrubý skór | standardní skór |
| 28 až 30 | 5 Velmi vysoká potřeba (6,5 % žáků) |
| 25 až 27 | 4 Vysoká potřeba (22,7 % žáků) |
| 21 až 24 | 3 Průměrná potřeba (40,6 % žáků) |
| 18 až 20 | 2 Nízká potřeba (19,8 % žáků) |
| do 17 | 1 Velmi nízká potřeba (10,4 % žáků) |

| Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu) | |
|--|-----------------------------------|
| hrubý skór | standardní skór |
| 25 až 30 | 5 Velmi vysoká obava (9,6 % žáků) |
| 22 až 24 | 4 Vysoká obava (16,0 % žáků) |
| 17 až 21 | 3 Průměrná obava (42,6 % žáků) |
| 14 až 16 | 2 Nízká obava (20,2 % žáků) |
| do 13 | 1 Velmi nízká obava (11,6 % žáků) |

normy pro třídy zŠ

| Potřeba úspěšného výkonu | |
|--------------------------|------------------------------------|
| průměr třídy | standardní skór třídy |
| 24,06 a více | 5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd) |
| 22,90 - 24,05 | 4 Vysoká potřeba (20 % tříd) |
| 21,70 - 22,89 | 3 Průměrná potřeba (40 % tříd) |
| 20,31 - 21,69 | 2 Nízká potřeba (20 % tříd) |
| do 20,30 | 1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd) |

| Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu) | |
|--|----------------------------------|
| průměr třídy | standardní skór třídy |
| 20,59 a více | 5 Velmi vysoká obava (10 % tříd) |
| 19,44 - 20,58 | 4 Vysoká obava (20 % tříd) |
| 18,00 - 19,43 | 3 Průměrná obava (40 % tříd) |
| 16,81 - 17,99 | 2 Nízká obava (20 % tříd) |
| do 16,80 | 1 Velmi nízká obava (10 % tříd) |

normy pro žáky SŠ

| Potřeba úspěšného výkonu | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| hrubý skór | standardní skór |
| 25 až 30 | 5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků) |
| 23 až 24 | 4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků) |
| 20 až 22 | 3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků) |
| 17 až 19 | 2 Nízká potřeba (24,3 % žáků) |
| do 16 | 1 Velmi nízká potřeba (11,7 % žáků) |

| Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu) | |
|--|-----------------------------------|
| hrubý skór | standardní skór |
| 24 až 30 | 5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků) |
| 21 až 23 | 4 Vysoká obava (21,0 % žáků) |
| 17 až 20 | 3 Průměrná obava (39,8 % žáků) |
| 14 až 16 | 2 Nízká obava (19,8 % žáků) |
| do 13 | 1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků) |

normy pro třídy SŠ

| Potřeba úspěšného výkonu | |
|--------------------------|------------------------------------|
| průměr třídy | standardní skór třídy |
| 22,01 a více | 5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd) |
| 21,06 - 22,00 | 4 Vysoká potřeba (20 % tříd) |
| 20,16 - 21,05 | 3 Průměrná potřeba (40 % tříd) |
| 19,01 - 20,15 | 2 Nízká potřeba (20 % tříd) |
| do 19,00 | 1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd) |

| Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu) | |
|--|----------------------------------|
| průměr třídy | standardní skór třídy |
| 19,84 a více | 5 Velmi vysoká obava (10 % tříd) |
| 19,01 - 19,83 | 4 Vysoká obava (20 % tříd) |
| 17,71 - 19,00 | 3 Průměrná obava (40 % tříd) |
| 16,60 - 17,70 | 2 Nízká obava (20 % tříd) |
| do 16,59 | 1 Velmi nízká obava (10 % tříd) |

Příloha č. 4- Seznam tabulek

Tab.1 Charakteristiky žáků s vyhraněnou výkonovou motivací dle Hrabala (in Pavelková, 2002)

Tab.2: Výzkumný soubor- přehled zapojených žáků dle školy

Tab.3: Výzkumný soubor- přehled zapojených žáků dle ročníku ZŠ

Tab.4 Harmonogram výzkumu

Tab.5 Přehled hrubých skóreů potřeby dosáhnout úspěchu u jednotlivých tříd

Tab.6 Přehled hrubého skóre potřeby vyhnout se neúspěchu u jednotlivých tříd

Tab.7 Skóre učitelek jednotlivých tříd v dotazníku pro učitele

Tab.8 Korelace mezi mírou působení učitele na žákovskou potřebu dosáhnout úspěchu a výší této potřeby u žáků

Tab.9 Korelace mezi mírou působení učitele na obavy žáků z neúspěchu a výší potřeby vyhnout se neúspěchu u žáků

Tab.10- Potřeba dosáhnout úspěchu- srovnání žáků prvního a druhého stupně

Tab.11- Potřeba úspěšného výkonu- srovnání žáků 4. a 5. tříd

Tab. 12- Potřeba vyhnout se neúspěchu- srovnání žáků prvního a druhého stupně

Tab. 13- Potřeba vyhnout se neúspěchu- srovnání žáků 4. a 5. tříd

Tab. 14 - Jak posilujete u svých žáků potřebu dosáhnout úspěchu?

Tab. 15- Zvyšování výkonové motivace pomocí aktualizace potřeb z pohledu učitelů

Tab. 16 - Jakým způsobem se snažíte pracovat se strachem u žáků?

Příloha č. 5- Seznam grafů

Graf č.1- Potřeba úspěšného výkonu u žáků prvního a druhého stupně

Graf č.2- Potřeba dosažení úspěchu u žáků 4. a 5. tříd

Graf. 3- Potřeba vyhnout se neúspěchu u žáků prvního a druhého stupně.

Graf 4- Potřeba vyhnout se neúspěchu u žáků čtvrtých a pátých tříd.

Příloha č.6- Seznam obrázků

Obr.1 Interakce proměnných prostředí školní třídy a učebního procesu, které ovlivňují motivaci žáků (převzato Patrick, Ryan, Kaplan, 2007, s. 84 in Krejčová, 2009)