

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO**

**PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Nina Herinková**

**Motivace žáků s SVP v procesu učení**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Petelíková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Nina Herinková**

**The motivation of pupils with SEN in the learning  
process**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 2. 2017

Nina Herinková

### **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Lence Petelíkové za její rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky. Mé díky patří i všem respondentům, kteří se podíleli na empirickém šetření.

## **Anotace**

Bakalářská práce s názvem motivace žáků s SVP v procesu učení předkládá námět pro zamyšlení se nad vlivem různých aspektů výchovy a vzdělávání na převládající druh motivace v procesu učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt bakalářské práce zahrnuje zamyšlení se nad obecným pojmem motivace a tématem školní motivace u žáků s SVP. Do textu jsou zařazeny četné citace a parafráze. V praktické části je na základě výsledků dotazníku zpracován výzkum daného tématu. Cílem této práce bylo poukázat na odlišnosti vnitřní a vnější motivace v procesu učení u žáků s SVP.

## **Klíčová slova**

Aspirace, hodnocení, kognitivní potřeby, motiv, motivace, odměna, potřeba, sociální potřeby, trest, vnější motivace, vnitřní motivace, výkonové potřeby, žák s SVP

## **Annotation**

This bachelor thesis entitled “Motivation of Pupils with SEN in the Learning Process” suggests considering the influence of various aspects of upbringing and education when examining the dominant type of motivation in learning for pupils with special educational needs. This work studies the general school motivation concept for students with SEN. Included in the text are numerous quotations and paraphrases.

The practical part includes research based on results of a questionnaire covering this topic. This work aims to highlight the differences between internal and external motivations in the learning process of pupils with SEN.

## **Keywords**

Aspirations, cognitive needs, evaluation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, motivation, needs, motive, performance needs, punishment, pupils with SEN, reward, social needs

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1    MOTIVACE.....</b>	<b>10</b>
1.1    Definice pojmu motivace a její teorie.....	11
1.2    Potřeby a motivy.....	13
1.2.1    Dělení potřeb a teorie o hierarchii potřeb.....	14
1.2.2    Frustrace.....	17
1.3    Dělení motivace.....	17
1.3.1    Vnitřní motivace.....	18
1.3.2    Vnější motivace.....	19
<b>2    POJEM ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>20</b>
2.1    Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	20
2.2    Formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
<b>3    ŠKOLNÍ MOTIVACE ŽÁKŮ S SVP.....</b>	<b>23</b>
3.1    Vnitřní motivace k učení.....	24
3.1.1    Kognitivní potřeby.....	24
3.1.2    Sociální potřeby.....	25
3.1.3    Výkonové potřeby a aspirace.....	26
3.2    Vnější motivace k učení.....	27
3.2.1    Školní hodnocení.....	27
3.2.2    Odměna, trest, pochvala.....	29
3.2.2.1    Vliv rodičů a učitelů.....	31
3.3    Srovnání účinnosti vnitřní a vnější motivace.....	32
3.4    Faktory snižující motivaci žáka s Svp.....	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>35</b>
<b>4    OBSAH A CÍLE VÝZKUMU.....</b>	<b>35</b>
4.1    Operacionalizace proměnných.....	36
4.2    Výzkumná metoda.....	37
4.3    Výzkumný vzorek.....	37
4.4    Průběh výzkumu.....	38
<b>5    VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>39</b>

5.1	Motivace k učení u dívek a chlapců s SVP.....	39
5.2	Převládající vnější motivační faktor k učení.....	41
5.3	Motivace k učení oblíbených a neoblíbených předmětů .....	43
5.4	motivace k učení u žáků s SVP v klasických školách a žáků s SVP v alternativních školách .....	45
5.5	Motivace a aspirace na vzdělání .....	47
5.6	Motivace dle školního hodnocení .....	49
5.7	Shrnutí výzkumné části.....	50
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>



## ÚVOD

Celý náš život, veškeré naše chování ovlivňuje prazvláštní síla, které někdo říká vůle, někdo cílevědomost, ale nejspíš za vším stojí hnací motor, kterým je motivace. Již od narození jsme motivováni našimi nejbližšími, naším prostředím a vůbec vším, co nás obklopuje. Ať už se jedná o motivaci vnitřní nebo vnější, je jisté, že ovlivňuje celý náš život a posunuje nás vpřed.

Téma bakalářské práce, motivace v procesu učení, jsem si vybrala, protože mě pojem motivace velmi zajímá z pohledu psychologického, pedagogického, rodičovského, ale i obecného.

Dlouhá léta jsem pracovala jako učitelka prvního stupně v málotřídní škole, dále v klasické základní škole a blízcí jsou mi i žáci ve škole speciální. Nyní učím v alternativní demokratické škole a začínám si všimnout rozdílů v chování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v procesu učení v tomto bezpečném a respektujícím prostředí, které se snaží podporovat vnitřní motivaci všech svých žáků. Ráda bych ve své práci porovnávala vliv vnitřní a vnější motivace v přístupu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k učení. Chtěla bych se zaměřit na jejich motivační faktory při získávání nových znalostí a dovedností, na působení motivace vs. frustrace a účinnost vnitřní a vnější motivace v procesu učení. Také se budu zabývat vlivem a účinností odměn, trestů a hodnocení, jež jsou nedílnou součástí vnější motivace. Během výzkumu se zaměřím na rozdíl v motivaci k učení u dívek a chlapců, převládající faktor k učení, vnitřní faktor k učení, jak výrazně ovlivní motivace aspiraci na vzdělání, jakou úlohu a jakou váhu má faktor školního hodnocení na motivaci žáka ke svým výkonům, jaká je motivace dětí dle oblíbených a neoblíbených předmětů a jakým způsobem ovlivní motivaci žáka typ školy, kterou navštěvuje, ve které se vzdělává.

Aby bylo možné přistoupit k výzkumu, budu se v teoretické části věnovat obecnému popisu motivace a jejímu dělení. Také se pokusím popsat charakteristiku žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich možnosti začlenění se do vzdělávání.

Konec teoretické části bude pojednávat o školní motivaci. Jaké jsou jednotlivé motivační faktory k učení a jejich pozitiva a negativa.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MOTIVACE

Každý den na tomto světě je jednání milionů lidí ovlivněno motivací. Je to pojem, který nás vede k cíli, nutí překonávat překážky a zažívat pocit radosti, naplnění a úspěchu, stejně jako pocit zklamání, prohry a nedostatku. Již od pradávna si člověk kladl zajímavou otázku, proč se lidé chovají různě, co je vede k určité podobě chování. Ptáme-li se na tuto otázku „proč se někteří lidé chovají právě tak, jak se chovají“ je v některých ohledech odpověď na ni zásadní pro každodenní život člověka. S příchodem věd, jako jsou filozofie a později psychologie přichází i značné množství všelijakých teorií pojmu motivace. Dnešní podoba teorie motivace vznikala dlouhou řadu let. Je ovlivněna mnoha roky výzkumů, teoretických i praktických bádání a filozofických zkoumání. Motivace je důležitou součástí vědního oboru psychologie, pedagogiky, didaktiky, ale i speciální pedagogiky a jiných. Zde se hodí slova, která použil Nakonečný: „*V tomto smyslu patří problematika motivace chování k nejsložitějším, ale také nejzávažnějším úkolům psychologie, neboť její úspěšná aplikace na kterýkoli obor lidské činnosti, ať už se týká jedinců, nebo skupin, je bez poznatků o motivaci nemožná*“ (Nakonečný, 2014, s. 12).

S motivací se setkáváme v pracovním prostředí, ve školním prostředí stejně jako v běžném životě. Snad každé školní prostředí pracuje s motivací, jako s jednou z nejzákladnějších a nejdůležitějších složek ovlivňujících vzdělávání. Školní psychologové, výchovní poradci, a především samotní pedagogové se stále snaží vymýšlet, jak správně, a hlavně účinně motivovat své žáky. Využívají poznatků svých předchůdců, kolegů.

V případě, že se učitelé nedaří najít správnou motivaci, odpovídající potřebám žáků, je možné, že ztratí mnoho energie a času při práci, kdy výsledek nebude odpovídat vynaloženému úsilí. Z tohoto důvodu je nasnadě umět poznat, co podporuje ochotu žáka se učit a dále vzdělávat a také, jak nejefektivněji jej motivovat právě k učení a vzdělávání jako takovému. „*Motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží, ale je třeba si uvědomit, že zasahuje celou osobnost žáka, všechny její složky a funkce.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9) Současně tedy musíme myslet na skutečnost, že každé dítě, žák, student ať má nebo nemá potřebu speciálně vzdělávacích potřeb je jedinečná osobnost, individualita a každý má své potřeby jiné. Tím pádem na

něj platí jiný druh motivace. Tuto individualitu navíc ovlivňují další činitelé, nejenom v závislosti na psychickém vývoji daného žáka. Zde platí myšlenka: „*Poznávací činnost žáka nezávisí pouze na učiteli. Ať dělá ve vyučovací hodině učitel cokoli, do jeho aktivit a komunikace vstupuje jako intervenující proměnná sám žák, jeho individualita. Protože je žáků mnoho, do interakce vstupuje i mnoho různých individualit. Žák se stává aktérem, který ovlivňuje komunikaci učitele, práci učitele, ale také sebe samého. Učitel, pokud je dobrým manažerem, při všem, co dělá, flexibilně zohledňuje aktuální stav žákovské reality: individuální filozofii žáka, aktuální stav vědomostí, dovedností žáka, stav uspokojení potřeb žáka. Podle toho jedná.* (Mešková, 2012, s. 87) V případě, kdy se učitel dokáže orientovat v problematice motivace a potřeb a tím pádem ví, jak své žáky a studenty motivovat, může svým přístupem a pomocí významně zvýšit tempo jejich vzdělávání a učení. Naopak, v případě, kdy nedochází ke správné motivaci žáků a studentů, je možné, že se tito nenaučí vůbec nic (Petty, 2004).

Jako první se ale hodí popsat, co vlastně samotný pojem motivace znamená a jaké jsou dnešní poznatky k tomuto tématu, základní fakta o motivaci. Dále se ve své práci pokusím o vysvětlení, co nazýváme pojmem motiv a potřeba a na závěr této kapitoly popíši nejčastější dělení motivace.

## **1.1 DEFINICE POJMU MOTIVACE A JEJÍ TEORIE**

Samotných teorií ohledně motivace byl v minulosti vytvořen nespočet, uplatňující různé výkladové principy. „*Neexistuje jednotná, všeobecněji přijímaná teorie motivace.*“ (Nakonečný, 2014, s. 301). Na seznámení s každou z nich by nejspíš nestačil ani rozsah této práce. Tyto teorie jsou dobře popsány v knize Teorie motivace od K.B. Madsena, na kterou se v této kapitole také odkazují.

Velice zajímavé je odhlédnout se a zamyslet se, jakým způsobem se spolu s rozvojem lidského vědění rozvíjely teorie motivace. Jak bylo nahlíženo na pojem motivace v minulosti.

Výše bylo zmíněno, že motivace jako taková provází lidstvo již od nepaměti. Během této doby se vytvářela celá škála názorů a teorií, co vlastně samotná motivace je. Díky zájmu lidí o motivaci a možnosti ovlivnění jedince či skupiny se ještě dříve, než

vznikla psychologie, jako samostatný vědní obor, začali o motivaci a různé teorie s ní spojené zajímat filozofové.

Z počátku se na pojem motivace pohlíželo spíše z hlediska etického. Právě texty dochované po filozofech nám jasně ukazují, jak již v době dávné bylo téma motivace zajímavé. Jsou to jakési psychologické úvahy o příčinách lidského jednání (Nakonečný, 2014). Chápání motivace Aristotelem bylo podáno, jako jedna z „duševních sil“ (Madsen, 1972). Sám Aristoteles tvrdil, že bůh je nehybný motor. Touto myšlenkou chtěl naznačit, že pokud chceme něčím pohnout, musíme to být my sami. Platonovo vnímání motivace úzce souvisí s lidskou duší a lidskými ctnostmi. Uvažování Sokrata pojednávalo o vztahu mravnosti, rozumu a motivace v životě člověka (Nakonečný, 2014).

Darwinova teorie (1859) přinesla nový pohled na vědecké pojetí lidského chování, kdy vystoupila myšlenka, na možnosti adaptace organismu vůči životním podmínkám. Nicméně toto pojetí je právem považováno za pouhou hypotézu.

B. F. Skinner se naopak v konceptu nadbytečnosti motivace vyjádřil o její zbytečnosti a nepotřebě (B. F. Skinner in Nakonečný, 2014). Podle jeho názoru je chování vedeno procesem učení, a potom je možné motivaci nahradit konceptem zpevnění.

Za zmínku stojí také s původní českou prací Homola. Ta byla silně teoreticky akcentovaná. Homola v ní označuje motivaci jako pohnutky. Tyto pohnutky vedou k určitému chování člověka nikoli však k jeho prožívání. Prožíváním Homola označuje čistě subjektivní záležitost. Na rozdíl od chování, kde jde podle jeho teorie o formu projevů v různých situacích a činnostech. (Homola, 1977)

Podle Madsena se dá motivace chápat jako jistá interakce faktorů určujících naše chování (Madsen, 1972). Právě užití slova „interakce“ je nadměru výstižné. Jedná se o vzájemné působení několika faktorů, které ovlivňují lidské jednání. Vzájemným působením se ovlivňují a propojují. Dá se tedy říct, že jsou propojené a základem jejich vzájemného fungování je jejich interakce.

Motivaci je tedy možné vymezit dle Nakonečného jako: „*proces, v němž se utváří vnitřní determinace cíle, síly a trvání chování souhrn lidských pohnutek vedoucích k určitému jednání či chování.*“ (Nakonečný, 2014, s. 20) Nebo jako proces zahájení úmyslné činnosti, jejímž účelem je dosažení předem stanoveného cíle či stavu, který je velice často doprovázen libými pocity, pocity uspokojení nebo rovnováhy.

Motivace je tedy hnací síla, která nutí lidstvo i jedince k dosahování vytyčených, či daných cílů.

Otázkou, proč se někteří lidé orientují na různé cíle a každý jedinec se v téže situaci zachová jinak vysvětluje Nakonečný díky teorii o učení. Navíc tvrdí, že motivací se dají vysvětlit důvody, proč jsou cíle různých lidí tolik různorodé, a proč se tito lidé chovají v téže situaci každý jinak. Různorodé chování jedinců při dosahování svých cílů je Nakonečným přisuzováno právě teorii učení. Tato teorie učení je s motivací spjata velmi úzce. Stejným způsobem, jako má jedinec naučen způsob svého chování v určitých situacích, má v jisté závislosti na svých předchozích zkušenostech podobně naučen i způsob, jakým dosahuje svých cílů. (Nakonečný, 2014)

Definice motivace je tedy možné najít v odborné literatuře nespočet. Většinou jsou to ale definice podobné, které vycházejí ze stejného zjištění. Pouze jsou vyjádřeny jinými slovy.

Na konci této kapitoly tedy vyslovím jednu definici motivace, se kterou budu pracovat i v dalších částech své práce.

Pojem motivace lze pojmenovat soubor činností, pohnutek tzv. motivů, jenž mohou být různorodé. Vzájemně se ovlivňují a vedou společně člověka k dosažení jeho vytyčeného cíle, který si buď zvolil sám, nebo mu byl určen někým jiným. Popřípadě toto jednání vede k uspokojení potřeb jedince či skupiny.

## **1.2 POTŘEBY A MOTIVY**

Motiv můžeme vnímat jako jakýsi důvod, který ovlivňuje a směřuje další chování člověka. Tato pohnutka nás nutí k činnosti, která bude směřovat k uspokojení našich potřeb. Motiv je tedy pohnutka zaměřená na uspokojení určité potřeby, která může pramenit z nedostatku čehosi. Například máme hlad, žízeň, nedostatek financí, lásky, pocitu úspěchu, nebo také z tenze, kdy člověk potřebuje něco vybit, dostat ze sebe. Například vybit vztek, vydovádět se, odreagovat se ze stresu.

Rozložení motivu a potřeby spočívá v uvědomění, že motivy jsou většinou podmíněny potřebami. Ve chvíli vzniku nějaké potřeby je jedinec pomocí motivu usměřován k uspokojení této potřeby. Lokšová tvrdí, že: „*Motiv vzniká tehdy, když je*

vzbuzena (aktualizována) potřeba. Je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 13). Motivem tedy můžeme chápat vše, co člověka vede, nutí nebo pudí k činnosti či jednání. Mohou to být potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje.

Potřebu a motiv však od sebe není možné zcela oddělit. Někteří dokonce tvrdí, že potřeba je totožná s motivem. „*Místo termínu motiv se užívá i termínu potřeba (v širším slova smyslu)*“. (Homola, 1977, s. 94) Lze tedy říci, že záleží na konkrétním názoru.

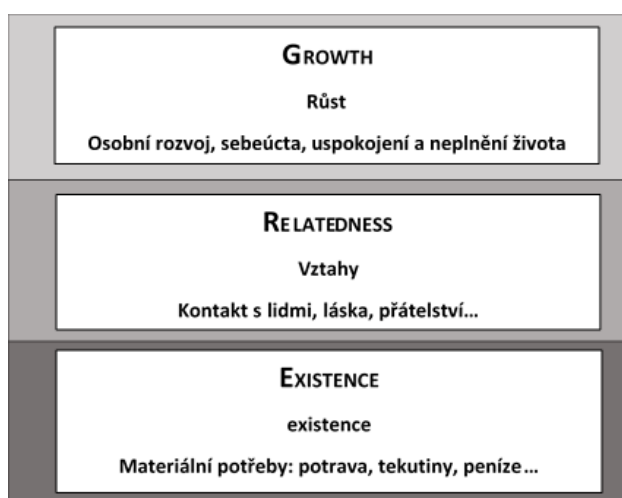
Jak ale tvrdí Nakonečný, oproti motivu je potřeba jež je projevem nedostatku nebo nadbytku něčeho, pro člověka důležitého a konkrétního. Nenaplněná potřeba se projevuje nespokojeností a napětím, čímž nutí jedince k účelovému chování, jehož cílem není nic jiného než; uspokojit svoji potřebu. (Nakonečný, 2014)

### **1.2.1 DĚLENÍ POTŘEB A TEORIE O HIERARCHII POTŘEB**

Nakonečný říká: „*Základním vztažným jevem psychické regulace je vnitřní stav individua zvaný potřeba.*“ (Nakonečný, 2014, s. 109) Potřeby je možné dělit na potřeby primární a potřeby sekundární. Mezi potřeby primární řadíme potřeby vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Jsou to potřeby nutné k přežití, jako je potřeba potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeba a další. Tyto potřeby jsou nám vrozené. (Lokšová, Lokša, 1999) Naproti tomu potřeby sekundární jsou utvářeny v průběhu ontogeneze a jsou charakteristické pro člověka. K jejich rozvoji dochází pomocí společenských faktorů, díky vlivům učení. Spadá sem většina potřeb, které můžeme klasifikovat jako potřeby sociální například seberealizace a další. Tak jako je známo mnoho teorií o motivaci, existují různé modely hierarchie potřeb. Je zřejmé, že různé potřeby člověka neexistují pouze izolovaně, ale jsou na sobě závislé. Tyto složité hierarchicky uspořádané vztahy nazýváme osobní hierarchií potřeb. Díky této hierarchii potřeb vzniká jakési motivační zaměření, které je pro každého člověka jedinečné, individuální. Pomocí tohoto motivačního zaměření můžeme poznat struktury motivace jedince a tím optimálně působit na rozvoj nebo změnu motivace.

Jako první je zde uvedena hierarchie potřeb podle Alderferovy teorie motivačních potřeb, někdy též nazývané Teorie tří motivačních faktorů nebo zkráceně ERG (viz. obrázek 1). V tomto hierarchickém modelu platí, že uspokojením nižších potřeb vzrůstá potřeba uspokojení potřeb vyšších. Naopak dochází-li k neuspokojení vyšší potřeby, zvyšuje se význam uspokojení potřeb nižších.

Obrázek 1: ERG teorie



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Další zde popsaná hierarchie potřeb je hierarchické uspořádání potřeb dle A. Maslowa, který jako nejnižší potřeby hierarchického žebříčku popisuje potřeby vrozené tzn. fyziologické potřeby. Můžeme je chápat jako potřeby primární, které má každý člověk. Provázejí jedince po celý jeho život, avšak dochází ke změnám jejich důležitosti. Co je pro malé dítě nejdůležitější, je možné, aby dospělí po určitou dobu potlačovali.

Ve chvíli uspokojení základních potřeb přichází potřeba další, kterou je potřeba bezpečí a jistoty. Pokud je tato potřeba narušena, může dojít u dětí k separační úzkosti. Například tráví-li dítě celý den s matkou či otcem, avšak náhle začne navštěvovat mateřskou školu, která je pro něj cizím, nebezpečným prostředím. Po zajištění uspokojení této potřeby bezpečí a jistoty vystupuje potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti. Tato potřeba pojednává o vztazích nejprve mezi dítětem a rodinou, později mezi dítětem a jeho spolužáky. Zapomenout nesmíme ani na vztah mezi žákem a jeho učitelem.

Základem této potřeby je ale bezesporu rodina, neboť nenaplní-li rodina dítěte už v útlém věku dítě pocitem sounáležitosti, bezpečím a lásky, bude pak dítě těžko navazovat pozitivní vztahy se svým okolím v pozdějším věku. Jako další v hierarchii potřeb dle Maslowa je uznání a úcta. Základy této potřeby můžeme hledat opět v rodině. Úcta je spojována s pozitivním hodnocením nebo se může naopak proměnit v pocit méněcennosti, kterou si jedinec přenáší do dospělosti. I ve škole je důležité, aby bylo dítě chváleno více než káráno, což posiluje jeho sebevědomí a tím i nejvyšší potřebu seberealizace, nebo-li dle Nakonečného potřeba rozvinutí vlastních schopností, které souvisejí i se vzděláním. (Nakonečný, 2014)

Obrázek 2: Hierarchie potřeb dle A. Maslowa



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Zdá se, že potřeby vznikají, aby díky motivaci člověk tyto potřeby uspokojoval. Toto uspokojení potřeb nemusí být vždy snadné, často se objevují při samotném překonávání překážky. A ač se člověk snaží, tyto potřeby neuspokojí a svého cíle nedosáhne.



## 1.2.2 FRUSTRACE

Nakonečný popisuje frustraci tímto způsobem: „*V určitých situacích se člověk chová zvláštním způsobem, který vyžaduje vysvětlení. Jsou to situace označované za mimořádné nebo mimořádně náročné, obecně tedy jako náročné životní situace: konkrétně je tvoří situace označované jako frustrace, konflikt a stres.*“ (Nakonečný, 2014, s. 265) Dle I. F. Tuckera frustraci vyvolávají tři druhy frustrujících událostí. Jsou to fyzické či psychické bariéry, které brání očekávané reakci. Odstranění druhu zpevnění tzv. frustrace z oddálení. A jako poslední vyvolání neslučitelných situací, tj. konfliktní situace. (Nakonečný, 2014) Trvá-li frustrace delší dobu, řádově týdny, měsíce či roky, stává se z ní deprivace neboli strádání. Frustrace či později deprivace může ve svém konečném důsledku u člověka vzbudit pocity rezignace, ztráty motivace a pocitu, že nic nemá smysl. Z tohoto může vyplynout např. syndrom či princip který objevil M.E.P. Seligman (1975) jenž nazývá naučenou bezmocností a která se vyznačuje třemi deficitem ztráty motivace: ztrátou radosti ze života, ztrátou kognitivní schopností, umožňujících přiměřené učení se v nových situacích a pocitu nemožnosti cokoli ovlivnit (R.J. Gerrig, Ph.G.Zimbardo in Nakonečný, 2014)

V lepším případě je možné, že se frustrovaný jedinec, zklamaný svojí nenaplněnou potřebou zaměří na dobré výsledky v práci, na svoji zálibu či sport a zde uspokojí své potřeby jiným způsobem. Úniková reakce frustrovaného jedince, kterou popisuje Homola (Homola, 1977) může být fyzická, ale i psychická např. útěk do nemoci, unik do snění. Nicméně frustrace se může stát i samotným motivujícím faktorem.

Lze tedy říci, že překážky, které vyplývají z uspokojování potřeb a vyvolávajících frustraci mají negativní dopad na celý proces od motivace až po naplnění cíle, ale mohou být svým způsobem i prospěšné. Každý člověk je jinak psychicky odolný a má jiný práh vnímání neúspěchu a tím dochází i k různé míře frustrace.

## 1.3 DĚLENÍ MOTIVACE

Nástin pojmu motivace její vývoj a teorie již byli popsány výše. Základním rozdělením motivace je dělení na vnitřní a vnější motivaci. Oba druhy motivace jsou

závislé na motivačních faktorech. V případě vnitřní motivace přichází tento faktor z vnitřku organismu. V případě vnější z vnějšku. Dalo by se říct, že se dají rozdělit na dvě skupiny. Na impulsy přicházející z vnitřku organismu a na podněty přicházející z vnějšku. (Šmahel, 1983). Nejen z tohoto důvodu je důležité orientovat se mezi rozdíly vnitřní a vnější motivace. O to, zda a která motivace je účinnější se přou nejen odborníci. Šmahel (Šmahel, 1983) považuje za hlavní vnější motivaci člověka, oproti tomu Mrkvička tvrdí, že: *„teoreticky můžeme oba póly motivu rozlišit, nesmíme však zapomínat, že působí v jednotě a že jeden nebo druhý má pouze relativní převahu“* (Mrkvička, 1971, s.14). Poslední dobou tato problematika vyvstává i v řadách školního prostředí, kde je často skloňován právě výraz motivace a často se debatuje o vnitřní a vnější motivaci potažmo odměně a trestu v návaznosti na vlastní zodpovědnost za vzdělání pramenící z vnitřní motivace dítěte.

### 1.3.1 VNITŘNÍ MOTIVACE

Vnitřní motivaci bychom mohli pojmenovat také jako intrisickou (Hayes, 2003). Tento druh motivace vychází ze samotného člověka. Hayes tvrdí, že jde *„o úsilí vynakládané na dosažení určitého osobního cíle“* (Hayes, 2003, s. 173). Cíl svého jednání, chování nebo činů si člověk určuje sám na základě svého „vnitřního pohnutí“, rozhodnutí. S vnitřní motivací velmi blízce souvisí potřeby primární. Jedná se o základní potřeby, jak bylo psáno výše. Například hlad, žízeň a jiné. Vnitřní motivací tedy rozumíme to, co pochází z „vnitřku“ člověka, z jeho psychické či fyziologické podstaty. Co člověk potřebuje ze své fyziologické podstaty je vrozené. Naproti tomu potřeby z psychické podstaty jedinec získává částečně v průběhu života a částečně je má vrozené – geneticky dané. Grey ve své knize uvádí: *„Touha zjistit, jak věci fungují a jak je ovládat, nekončí v raném dětství; pokračuje tak dlouho, dokud mají děti a dospělí možnost následovat svou vlastní cestu. Tato touha je základem vědy.“* Vnitřní motivace zraje a rozvíjí se po celý život. Avšak aby člověk dosáhl vyšších cílů než uspokojení základních fyziologických potřeb, je nutné, aby nejprve zjistil, co je pro něj důležité, co mu dává smysl, vyhodnotil přínos a důsledky svého jednání a z toho si sestavil svůj individuální žebříček hodnot. Tento žebříček hodnot lze brát jako žebříček důležitosti pro jednotlivé

potřeby daného člověka. Tento žebříček hodnot se tvoří po celý život, mění se a přetváří v závislosti na zkušenostech jedince, na jeho cílech a potřebách a prostředí ve kterém žije. Lze tedy tvrdit, že vnitřní motivace je do jisté míry vrozená i získaná (Lokša, Lokšová, 1999).

### 1.3.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE

Naproti vnitřní motivaci lze nazvat vnější motivaci jako extrinsickou. Hayes (Hayes, 2003) Tato motivace vychází z vnějšku jedince.

V případě vnější motivace nedochází k uspokojování primárních potřeb, ale v tomto případě jde o očekávání například jisté výhody či odměny v návaznosti na vykonanou činnost, chování nebo reakci. Nedochází tedy k uspokojení potřeb z vnitřního přesvědčení, touhy, ale protože za tím jedinec vidí možnost získání výhody nebo odměny. Nebýt tedy slíbené odměny, nebude u jedince potřeba vykonat činnost nebo se chovat daným způsobem. Lze tedy tvrdit, že právě odměna je jedním ze základních podnětů vnější motivace. Incentivy jsou podněty vnější motivace, které můžeme ještě dělit na negativní a pozitivní. Negativní jsou např. trest, pozitivní oproti tomu odměna. Trest varuje a vede k vyvarování se činnosti, chování, které je později trestané, naopak odměna posiluje činnost, chování v jejím opakování. Matějček popisuje, že: „*Trest je něco, co dítě jako trest prožívá. Co ho zahanbí tolik, že se této činnosti nebo chování bude chtít příště vyhnout. Naopak odměnou je pro dítě vše, co přijímá s radostí, co mu činí potěšení a co mu navozuje libé pocity.*“ (Matějček, 2007)

Motivaci tedy můžeme chápat jako jistý souhrn motivů, jenž u člověka vyvolávají. Chování, které vede k uspokojení jeho potřeby. Tyto potřeby jsou uspořádány v jisté hierarchii. Dělí se na primární (vrozené) a sekundární (získané). Překážka, která se často objeví u získávání uspokojení dané potřeby a člověk ji nedokáže překonat a tím pádem dosáhnout svého vytyčeného cíle, dochází k tzv. frustraci. Tato frustrace může být jednak překážkou, ale i samotným motivačním faktorem. Záleží na odolnosti jedince a jeho hodnotovém žebříčku, postoji a rozhodnutí.

## **2 POJEM ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák s SVP) je dle školského zákona žák se zdravotním znevýhodněním, žák se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním. (Vokáč, 2016)

Jedná se o žáky se zdravotním postižením tělesným nebo mentálním. Dále s postižením sluchovým, zrakovým. S vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení: dyslexií, dysgrafií, dysortografií aj. Spadá sem také různé chování závažnějšího charakteru. Dále se dělí na žáky se zdravotním znevýhodněním, jejichž dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení, či lehčí zdravotní porucha vede k poruchám učení nebo chování: ADD, ADHD aj., jež vyžadují jisté zohlednění v procesu vzdělávání. Zařazeni jsou zde také žáci se sociálním znevýhodněním, mezi něž řadíme děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevhodného rodinného prostředí, děti ze sociálně slabého prostředí, z cizojazyčného prostředí apod. (Kendíková, 2016)

### **2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Každý občan České republiky má právo na vzdělání. Cílem našeho současného školství je vytvoření takových školních podmínek a takového prostředí a klima školy, které by každému žákovi a po všech stránkách dokázalo poskytnout stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Žáci s SVP mají právo: *„na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se*

*speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“*  
(školský zákon, viz § 16 odst. 6)

Žáci s SVP mají nárok na vyrovnávací opatření, mezi které se řadí využívání pedagogických a speciálně-pedagogických metod a postupů, které odpovídají potřebám žáků. Do tohoto opatření tedy spadá i poskytnutí individuální podpory ve výuce a příprava na takovou výuku. Dále sem řadíme využívání poradenských služeb školského poradenského zařízení a školy, služby asistenta pedagoga a realizace individuálního vzdělávacího plánu. Kendíková uvádí: *„Škola má povinnost takovému žákovi vytvořit podmínky, které jsou pro jeho vzdělávání nezbytné. Tyto osoby mají právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Je třeba zmínit i zajištění vhodných podmínek při přijímání ke vzdělávání a při ukončování vzdělávání.“* (Kendíková, 2016, s.10) Těmto žákům je škola povinna umožnit bezplatné používání speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek.

Podpurná opatření, která jsou pro žáky s SVP také nároková jsou chápána jako využití speciálních forem, postupů, metod a prostředků vzdělávání. Patří sem i nárok na kompenzační, rehabilitační a speciální učební pomůcky. Jako podpurné opatření je také chápáno zařazení speciálně-pedagogických předmětů do procesu vyučování, snížení počtu žáků ve třídě či studijní skupině, popřípadě jiná úprava organizace vzdělávání, která zohlední speciální vzdělávací potřeby žáka.

## **2.2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Speciálně vzdělávací potřeby žáků s SVP zajišťují svojí činností školská poradenská zařízení. Rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb žáka, lze stanovit až na základě odborného vyšetření na tomto pracovišti. Také rozhodnutí ohledně zařazení do režimu speciálního vzdělávání se děje na základě tohoto vyšetření. To je možno plnit formou individuální integrace do běžných tříd ve školách, skupinovou integrací, která probíhá ve speciálních třídách nebo zařazením žáka do speciální školy nebo školy s upraveným vzdělávacím programem, která byla samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením.

Integrací žáka jsou označovány přístupy a způsoby zapojení dítěte se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání v běžných školách. Takovému dítěti se jeho podmínky pro vzdělávání upravují a přizpůsobují právě pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Slowík uvádí: „*Začínají se postupně hledat cesty k maximální možné integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti. Otevírá se tu ovšem i řada složitých otázek jak v oblasti prevence, tak z hlediska přijímání handicapovaných jedinců většinovou populací.*“ (Slowík, 2016, s. 14)

O inkluzivním vzdělávání je pojednáváno, jako o uspořádání běžné školy takovým způsobem, kdy škola jako taková je schopna nabídnout adekvátní vyučování všem svým žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Při inkluzi tedy nezáleží na úrovni výkonů žáků ani na druhu jeho speciálních potřeb.

V dnešní době se společnost snaží integrovat žáky s SVP do běžných škol. Je mnoho zastánců integrace a inkluze, stejně jako jejich odpůrců. Konečné slovo ohledně vzdělávacího procesu takového dítěte má vždy jeho zákonný zástupce. „*Je třeba si uvědomit, že při výběru vzdělávací cesty každého jedince je vždy rozhodující vyjádření jeho zákonných zástupců.*“ (Kendíková, 2016, s. 12)

### 3 ŠKOLNÍ MOTIVACE ŽÁKŮ S SVP

„*Motivace je účinným prostředkem zvyšováním učebních výkonů i řešením mnoha školních obtíží*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9) Pojmem školní motivace bychom měli chápat nejen motivaci k učení, ale i motivaci k sebezvoji, socializaci a navazování nových kontaktů a přátelství. Nejdůležitější složkou školní motivace je však motivace k samotnému učení. „*Možnosti zvyšování motivace žáků k učení jsou mnohostranné. Je na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi, do jaké míry a jakým způsobem.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43) Motivaci žáků k učení lze zařadit mezi velmi důležité, až rozhodující faktory působící na vzdělávání. Díky přítomnosti dítěte ve skupině svých spolužáků má tento žák možnost se srovnávat, učit od ostatních a vytvářet si svůj osobní žebříček hodnot, cílů a postojů. Aby mohl učitel své žáky správně motivovat je za potřebí, aby znal jednotlivé druhy motivace a také je nutné, aby byl schopen vydedukovat který druh motivace bude účinný na jednotlivé žáky s SVP. Práce s těmito žáky je dle některých náročnější než s žáky „běžnými“, nicméně přistoupíme-li na myšlenku kdy je každý člověk svou vlastní individualitou poté se jakýkoliv rozdíl zastírá. Jak uvádí Mešková (Mešková, 2012) žáka lze chápat jako intervenující proměnnou čímž uznáváme jeho individualitu. Motivace k učení není vyvolána pouze učitelem i když je jedním z hlavních činitelů této motivace, ale motivaci k učení může cítit dítě samo. Je to díky jeho představám o budoucnosti, plánech a schopnostech propojení jeho výsledků s budoucím životem. Např. tedy s dobrým pracovním postavením, s tím vyplývajícím dobrým platovým ohodnocením, lepším společenským postavením a z toho všeho vyplývajícím pocitem úspěchu z práce která dává smysl a jedince baví.

Způsobů a možností jimiž je žák motivován k učení je velmi mnoho. I motivaci v procesu učení lze dělit na dva základní druhy, a to motivaci vnitřní a vnější.

### 3.1 VNITŘNÍ MOTIVACE K UČENÍ

Vnitřní motivaci k učení, která je nejsilnější v dětství Grey popisuje jako motivaci se kterou se rodíme, která je nám daná a tak jako se dítě aniž by ho někdo učil chodit se chodit naučí, dá se předpokládat že dítě ve vhodném sociálním prostředí s řadou podnětů se díky své zvědavosti a vnitřní motivaci naučí věcem které mu dávají smysl. (Grey, 2012) Vnitřní motivace k učení je četnými odborníky nejen Greyem považována za účinnější a lepší motivaci než motivace vnější. Například Lokšová (Lošová, Lokša, 1999) o vnitřní motivaci tvrdí, že žák, jenž je motivován vnitřně bude vykazovat lepší školní výsledky jeho pohled na školní docházku je pozitivnější a přípravě na výuku se věnuje mnohem svědomitěji.

Vymezení pojmu vnitřní motivace k učení není však vždy jednotné. Dá se považovat za takovou jež vyvstává především z poznávacích potřeb žáka nicméně dá se chápat i jako určitý stav který nutí žáka k učení pro jeho vlastní uspokojení, avšak jiných potřeb (např. dobrých výsledků-známek, oblíbenosti, pocitu dobře odvedené práce). U žáků s SVP je zvyšování vnitřní motivace k učení spojeno i se změnami v některých charakteristikách osob např. sebevědomí, aktivní vztah žáka k sobě samému, k práci, společnosti a utváření adekvátní hodnotové orientace. O vnitřní motivaci lze tedy mluvit, jestliže se žák učí díky vlastnímu zájmu, vlastní touze po vědění po úspěchu a uplatnění. Vnitřní motivační činitelé (motivy) jsou využívány ke vnitřní motivaci. Při psaní této práce bylo vycházeno z publikace Lokšové (Lokšová, Lokša, 1999) kde se za vnitřní motivy považují: kognitivní potřeby, sociální potřeby, výkonové potřeby.

#### 3.1.1 KOGNITIVNÍ POTŘEBY

Kognitivními potřebami označujeme potřeby poznávací. Jíž z názvu vyplývá, že se jedná o potřebu dítěte poznávat a vzdělávat se. Tyto potřeby jsou dobře viditelné u malých dětí. Grey říká: „*Všichni savci jsou zvědaví, ale lidé jsou nejzvědavější, zejména v dětství. Poněvadž jsme druhem, který používá nástroje, naše zvědavost nás vede ke zkoumání nových věcí nejen našimi smysly, ale také pomocí svalů. Když vidíme něco nového, chceme vědět, co s tím můžeme dělat. Děti od malička zkoumají nové věci tím,*



*že s nimi manipulují, strkají do nich, třesou, mačkají, pouštějí, házejí, aby zjistily, co zajímavého se s nimi stane. Mláďata všech savců jsou hravá, ale lidské děti jsou nejhravější ze všech. Primární evoluční funkcí hravosti, jak u dětí, tak u ostatních mláďat savců, je rozvoj schopností. Hra zahrnuje opakující se ale rozmanité akce, které jsou zaměřeny na produkci efektů, které má hráč na mysli. Hra často vedla děti nechtěně k novým objevům, které znovuobnovily zvědavost, což vedlo k novému objevování. Hra a objevování jsou neoddělitelné.“ (Grey, 2012, s. 42) V naší společnosti se často stává, že dítě touhu po poznání ztrácí. Je možné diskutovat jaké důvody jej k tomu vedou. Na jedné straně je názor, že děti tuto touhu ztrácí, protože nemají dostatek prostoru pro své objevování jsou přetěžovány a učení jako takové jim nedává smysl. Jiný názor praví, že tato touha po poznání je nahrazena jinými touhami, potřebami. Například přátelství s vrstevníky. Záleží tedy na rodičích a samotném učiteli jakým způsobem dokáží kognitivní potřebu u dítěte rozvíjet a podporovat. V ideálním případě, kdy dítě opravdu něco zajímá a má tím pádem mnohem lepší motivaci k učení (vnitřní motivaci) se samotné prohlubování znalostí o dané věci děje efektivněji než u dítěte, jehož předmět nebaví a látka ho nudí a nedává mu smysl se jí učit. Na tomto poznání a přesvědčení je postaven typ vzdělávání unschooling. Nejedná se o myšlenku novou. V této souvislosti je připomínáno Rousseauovo krédo: „Čas je třeba ztrácet a ne získávat.“ (Weber in Helus, 1982, s. 21) „A to v tom smyslu, že čím déle prodlí jedinec ve svém dětství, nevytrhován z něho kulturou a civilizací, tím bude lidsky šťastnější a vůbec lidštější.“ (Helus, 1982, s. 21)*

### **3.1.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY**

*„Nejsme jen vysoce zvědavá a hravá zvířata, ale také jsme vysoce družní. Naše družnost se projevuje tím, že chceme vědět, co ostatní vědí, a chceme sdílet naše příběhy a vědomosti s ostatními. Toto nás více než cokoliv jiného odlišuje od ostatních savců.“ (Grey, 2012, s. 43) Každý člověk se během svého života setkává s ostatními lidmi, stává se členem různých sociálních skupin a zastává různé role. Základem pro dobrý a správný vývoj dítěte je jeho rodina jež chápeme jako primární skupinu (Petrušek, 2009). Pokud má dítě vypěstované pozitivní vztahy v rodině, navazují se mu budoucí*

vztahy snadněji. Význam sociálních potřeb pro rozvoj motivace k učení popisuje Lokšová takto: „*Pro rozvíjení motivace k učení jsou významné především proto, že žák se rozvíjí v interakci s ostatními lidmi. Sociální styk je primárně důležitou složkou veškeré činnosti dítěte rovněž samotné poznávání je ve své podstatě sociální, protože komunikace je nejen jedním z prostředků vzniku a odevzdávání poznatků, ale i důležitou složkou poznávací činnosti.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 32) K uspokojení této potřeby tvoří velmi podstatnou složku vnitřní motivace. Vždy je důležitější, jak svoji situaci vnímá dítě, než jaká je objektivní skutečnost. Nutné je také říci, že škola nemůže nahradit fungující rodinu, nicméně některé nedostatky pramenící z rodiny, které si s sebou dítě nese může učitel jistým způsobem kompenzovat (Mešková, 2012). Potřeba pozitivního vztahu s učitelem nemusí být vždy samozřejmá. Například v období puberty, kdy dítě přestává často uznávat autority se objevují konflikty. Tyto konflikty nezasahují pouze rodinu, ale často i vztah s učitelem. I přes tuto skutečnost dochází u některých žáků k identifikaci s učitelem, při níž je snaha dítěte učiteli vyhovět a nezklamat jeho očekávání špatnými studijními výsledky velká. Pokud k této identifikaci dojde získává tím žák silnou vnitřní motivaci k učení.

### **3.1.3 VÝKONOVÉ POTŘEBY A ASPIRACE**

Tato poslední vnitřní potřeba pojednává o motivu vyhnouti se neúspěchu a podávání dobrého výkonu. Negativní vnímání neúspěchu nutí dítě ke snaze o co nejlepší výkon. Tento druh motivace je často zdrojem přirozené soutěživosti. Lokšová (Lokšová, Lokša, 1999) spatřuje základ výkonové potřeby a aspirace již v ranném dětství a tvrdí, že pokud jsou na dítě kladeny přiměřené nároky mohou ho povzbudit k samostatnosti a vyšším výkonům. U dítěte se tím formuje přiměřená úroveň nároků na jeho vlastní osobnost.

Jeli tato potřeba dostatečně vyvinuta a účinná, dokáže dítě vnímat vlastní neúspěch jako důsledek pramenící z nízké snahy, tím pádem nedochází k osočení z jeho vlastního neúspěchu okolím, ale dítě dokáže postupně pracovat se sebekritikou. Tímto principem je dítě lépe motivováno k učení se a k dosahování úspěchu. Jak již bylo řečeno předpokládá to ale jistou vyzrálou dítěte.

Aspiraci řadíme mezi vnitřní potřeby, nicméně podobně jako ostatní vnitřní potřeby je i aspirace silně ovlivňována výchovou dítěte. Jak se dočteme u nejednoho autora. Rodina je základem pro rozvoj dítěte jeho postoje a názory, a právě rodiče mohou dítěti vzbudit aspiraci pro určité cíle. (Matějček, 2007) Jaké postoje a názory dítě bude mít záleží především na rodičích, neboť z postojů dítěte, které přijímá především z primární skupiny, se dále vytváří jeho životní hodnoty (Hyesová, 2000) jež velmi souvisí se silou vnitřní motivace dítěte k učení, u dětí s SVP zvláště.

## **3.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE K UČENÍ**

Pojem vnější motivace k učení můžeme odvodit z obecné definice, která byla popsána výše. Jde o příklad, kdy u dítěte nedochází k učení, protože by samo chtělo, tato potřeba nevychází z vnitřního zájmu, ale z vlivu vnějších motivačních faktorů. Lokšová říká: „*žáci s převládající vnější motivací k učení projevují mnohem vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15) Vnějšími motivy k učení označujeme školní známky-slovní hodnocení, odměny a tresty a s tím vším související vliv rodičů a učitelů na žáka.

### **3.2.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ**

Školní známky nebo slovní hodnocení lze označit jako základní hodnocení práce žáka ve škole. V případě vzdělávání žáků s SVP by se hodnocení dalo považovat za klíčový moment. Každá škola si může volit způsob hodnocení svých žáků díky § 50 školského zákona zvolit sama. Je možné žáky hodnotit klasifikačním stupněm na stupnici 1-5, slovně, kombinací obou způsobů. I v případě, že škola klasifikuje pomocí klasifikační stupnice od 1 do 5, je možní, aby některé své žáky hodnotila slovně. (Vokáč, 2016) Toto hodnocení je bráno jako vhodnější právě pro žáky s SVP. Nicméně známky při hodnocení výkonu žáků stále převládají. „*Hodnocení žáků je vnímáno jako nezbytná součást výchovně-vzdělávacího procesu která má informativní, korekční a motivační*

*funkci.*“ (Mešková, 2012, s.115) U žáků s SVP se často shledáváme s doporučením k vypracování a využití individuálního vzdělávacího plánu pro proces školního vzdělávání. Na základě tohoto IVP je často možnost přehodnotit způsob hodnocení. Řada žáků s SVP se bohužel z různých důvodů řadí mezi žáky se slabším prospěchem. Často mají výrazně sníženou úroveň motivace a regulace v důsledku ztráty vnitřní motivace, jako je radost z učení a snaha více vědět. Lokšová tvrdí, že více jak polovina žáků se slabším prospěchem by mohlo s přihlédnutím na jejich schopnosti dosahovat lepších výkonů. Nedosažení těchto výsledků však pramení z absence pozitivní motivace ve škole. Tato motivace může být snížena právě zhoršeným prospěchem, kterou žák vnímá jako nepříjemnost, a to především v případě, že špatné známky v žákovské knížce způsobují komplikace s rodiči, na rozdíl od známek dobrých, které mohou přinést dobrý pocit žáka a často přináší i odměny od rodičů. Nemůžeme se proto divit, že právě známky řadíme mezi vnější motivační činitele. Učí-li se žák kvůli dobrým známám, neučí se kvůli samotnému učení, ale kvůli bonusům, které ze známek vyplývají. Kendíková říká: *„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ale opravdu potřebují individuální přístup. Je důležité, aby byly hodnoceni v rámci svých možností, aby byl oceňován pokrok, byť ve srovnání s ostatními malý. Jen tak mohou získat pozitivní vztah ke škole a být motivováni k učení a dalšímu vzdělávání.“* (Kendíková, 2016, s. 19)

Bohužel klasifikace jako taková je často ukazatelem žákových znalostí, ale nemělo by tomu tak být. Znamka nemůže být objektivním zhodnocením znalostí žáka, neboť ji uděluje pouze jeden učitel a je závislá na momentálním výkonu žáka, který ovlivňuje zdraví, prostředí aj. *„Důraz na školní známky, zejména pokud se jimi vyjadřuje i známka za chování. Když se klasifikuje bez individuálního hodnocení, jen pomocí testů, písemek a školní úspěch se měří průměrem, žáci se zaměřují na memorování a nerozvíjejí psychické funkce důležité pro život“* (Lokšová, Lokša, 1999, s. 36)

Školní známky jsou chápány buď samotné jako odměna nebo trest. Nebo mohou sloužit k pozdějšímu získání očekávaných odměn nebo trestů. Především u dětí s SVP, ale i ostatních dětí by se rodiče měli vyvarovat hodnocení svého dítěte na základě jeho školního prospěchu, podle kterého dítě odměňují či trestají.

### 3.2.2 ODMĚNA, TREST, POCHVALA

Odměna a trest jsou nejběžnějším výchovným prostředkem nejen v procesu učení. Každé dítě se chce vyhnout trestu, chce být pochváleno a získat odměnu. Díky tomuto automatickému lidskému chování se často využívá ve výchovném působení odměn a trestů.

Trest má základní úlohu a tou je vytvoření jakési psychické bariéry k nežádoucímu chování. Tresty jsou děleny na tresty fyzické a tresty psychické.

Trest je chápán jako působení, které vyjadřuje negativní hodnocení chování nebo jednání dítěte. Jedinci přináší omezení jeho potřeb, nelibost nebo dokonce frustraci. Trest u dítěte silně podporuje vnější motivaci a často tlumí rozvoj vnitřní motivace. Podle některých psychologů neexistují žádné správné tresty. Jakýkoli trest, ať už fyzický, nebo psychický, je rizikem kvůli své podstatě. Účinek samotného trestu lze totiž jen těžko předvídat. Stejný trest může vést u jednoho dítěte k žádoucí nápravě, avšak u jiného pouze k poslušnosti navenek, další dítě může zareagovat negativisticky a míru nežádoucího chování ještě zvýší, čtvrté dítě je frustrované, negativně se sebehodnotí a jeho činnost a rozvoj se zastaví. Lze tedy tvrdit, že trest má různé účinky, které jsou závislé na vlastnostech dítěte, jeho předchozích zkušenostech, na situaci a prostředí, na vztahu dospělého a dítěte a na mnoha dalších podmínkách a faktorech. Fyzické tresty, které jsou v našem školství zakázané, avšak v rodinách často používané právě k donucení dětí k učení, nebo jako trest za špatné známky, může působit zastrašujícím způsobem. Tento fyzický trest vyvolává strach, jež by měl vést dítě k tomu, aby nepokračovalo v nežádoucím způsobu chování. Zkušenosti i výzkumy však ukazují, že tento strach působí jen omezenou dobu. Dítě v tu chvíli prožívá frustraci, ponížení, vztek a často touhu po pomstě. Výsledkem těchto silných emocí může být v krajních případech agresivní až násilné chování nebo naopak smutné, tiché, ustrašené dítě bez energie. Kopřiva říká, že dalším rizikem užívání trestů může být v tom, že: *„Řada dětí se však bude v podobných situacích dál chovat nevhodně a naučí se přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky. Nenaučí se tedy chovat správně, ale naučí se přijímat tresty. Tresty fungující jako výměnný obchod nebo odpustky, jsou dost nebezpečné pro morální vývoj-trestem jako by bylo nesprávné chování vyrovnáno a už se nemusíme snažit o nápravu“* (Kopřiva, 2008) Matějček také zdůrazňuje, že hrubou chybou a velkým rizikem je potrestat dítě za

něco, za co nemůže. Říká také, že odměny a tresty musí odpovídat osobnosti dítěte a jeho věku. (Matějček, 2007)

Psychický trest je například odepření projevu lásky, výčitky a vyhrožování. Toto trestání působí na dítě silněji než fyzický trest. Děti, které jsou vychovávány pomocí psychických trestů jsou často labilní, dochází u nich k psychosomatickým obtížím a neurózám.

*„Trest a pochvala jsou tradiční pobídky a cesty vnější motivace jedince. Jsou to nástroje i na jeho ovládnutí.“* (Mešková, 2012, s. 116)

Odměny, jejichž funkcí je podpořit žádoucí chování jedince jsou děleny na pochvaly, věcné nebo peněžní odměny, popřípadě privilegium před ostatními. Uplatňuje se zde princip vhodným chováním mohu něco získat. Rizika a důsledky motivace žáka pochvalou a odměnou jsou právě ve snížení vnitřní motivace, kdy dítě vykonává činnost pouze kvůli odměně. Mešková říká: *„Bez odměny (pochvaly) žák stagnuje, stává se pasivním. V aktivitě mu brání návyk na odměnu, závislost na odměně.“* (Mešková, 2012, s. 118)

Emoční pochvala je často efektivnější než pochvala věcná. Odměna za práci u dospělých přichází (nebo by měla přicházet) v situaci, kdy dospělý nějakou činnost už dobře ovládá a dělá ji na prvním místě proto, že se jejím prostřednictvím seberealizuje. Jinými slovy, dělá ji z vnitřní motivace. Odměny u dětí, které teprve hledají své silné stránky, mohou děti přimět, aby dělaly to, co chtějí dospělí, a odvádět je od činností, v nichž by se později mohly seberealizovat a dosahovat v nich výborných výsledků. S tím souvisí také to, že mohou zabrzdit rozvoj návyku dělat věci, jak nejlépe dovedeme. Pokud jste někdy slyšeli od dítěte větu „Mně to takhle na jedničku stačí“ a přitom vnímali, že dítě pracuje třeba jen na 60 procent svých možností, je to přesně tohle. (Kopřiva, 2008)

Odměny, které zahrnují i pochvaly, jsou tedy důležitým motivačním faktorem žáků. Žáky s SVP nevyjímaje, ba naopak. Nicméně je nutné, zvážit riziko a přínos užívání této techniky motivace. Kramulová ve svém článku uvádí: *„Výzkumy ukazují, že chválení schopností a vlastností zobecňujícími přídavnými jmény (chytrý, vytrvalý...) má překvapivé negativní dopady na motivaci a aspirace dětí při učení. Chválené děti hůře snášejí chybování a nezvládnutí úkolů a uchylují se pak k méně náročným úkolům, které jim zajistí úspěch a tím domnělé přijetí v očích dospělých. Uvádí se, že mezi dětmi*

*chválenými za inteligenci takto uvažovalo a rozhodovalo se až 90 procent dětí!“*  
(Kramulová, 2015).

### **3.2.2.1 Vliv rodičů a učitelů**

Jak již bylo řečeno, motivace je klíčem k úspěchu i pro žáky s SVP. Dnešní doba přináší nové možnosti a nástroje vzdělávání. Jediným pramenem informací již není pouze sama škola a učitel. V některých klasických, ale především v alternativních školách se právě z učitele stal spíše kouč, průvodce než ten, na kterém závisí vzdělání nezbedného žáčka v lavici. Často je volena metoda, kdy se učitel i žák navzájem respektují. V některých případech se učitelova osobnost stává pro školou povinné dítě vzorem. Jak popisuje Palečnárová: *„Vstupem do školy se největší autoritou a vzorem pro děti stává učitel.“* (Palečnárová, 2006, s. 19) Vztah mezi žákem s SVP a jeho učitelem je tedy nutno brát jako základní pilíř vzdělávání takového dítěte. Tento dobrý vztah může v jedinci vzbudit právě tolik potřebnou vnitřní motivaci, na rozdíl od pocitu strachu. Někdy stačí drobný neúspěch a dojde-li k jeho zveličení učitelem nebo rodičem, může dojít k demotivaci dítěte. Aby bylo učení efektivní, je třeba aby probíhalo v bezpečném prostředí. Kopřiva říká: *„Pro učení platí totéž, aby mohlo být efektivní, potřebujeme se cítit bezpečně. V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoli k úsilí porozumět a osvojit si nové.“* (Kopřiva, 2008, s. 243) Školní prostředí a chování učitele tedy přímo ovlivňuje výkon žáka. Předsudky a odmítání dítěte s SVP jsou jasným demotivujícím faktorem. Obdobně je tomu v případě rodičů a rodiny. Zde závisí na způsobu jejich výchovy. Také velmi záleží na prostředí, ze kterého dítě s SVP přichází. Pokud se učitel zaměří na kompenzaci znevýhodnění a motivaci dítěte, může mu tím pomoci ke zcela jiné vzdělávací dráze, než pokud bude jeho situaci posuzovat pouze v rovině intelektových schopností.

Mnohé děti mají na své rodiče silnou vazbu, a to i v období puberty. Názory a postoje jejich rodičů jsou pro ně důležité. Pro některé žáky je vzdělávání vázáno na to, že rodiče chtějí, aby se učily, na závislost na odměně či trestu. Na straně druhé jsou děti, které ke vzdělávání přistupují s vlastní zodpovědností a jejich učení jim dává smysl.

### 3.3 SROVNÁNÍ ÚČINNOSTI VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

Říci, která motivace je účinnější není snadné. Bereme-li v úvahu toto zhodnocení v rámci výkonu, délky působení, pocitu, který motivované dítě má či jiných kritérií. Dělá-li člověk něco, protože sám chce, jde mu tato činnost mnohem lépe a vykonává ji raději než činnost, kterou vykonávat musí. I v případě sebelepší odměny za činnost, která člověka nebaví, nebude tuto jedinec vykonávat raději než činnost, která mu dává smysl, baví ho a odměna za ní nebyla slíbena žádná. V případě trestu navíc může dojít k potlačení vnitřní motivace jako takové a činnost nebo jednání se může dít pouze ze strachu, co nastane, pokud dítě nevykoná danou činnost perfektně, nenapíše test na jedničku nebo nebude pochváleno paní učitelkou.

Ve srovnání vnitřní a vnější motivace v procesu učení žáků s SVP popisované v této práci je možné se opřít o výzkumy, které na toto téma již proběhly v minulosti. O výsledcích těchto výzkumů píše např. Lokšová (Lokšová, Lokša, 1999) Jak již bylo zmíněno výše, jednoznačně bylo mnoha odborníky uznáno, že za účinnější druh motivace lze považovat motivaci vnitřní. Vnitřní motivace je z dlouhodobého hlediska působivější pro učení žáků, a to nejen žáků s SVP. Kopřiva píše: „*Rozlišování motivace na pozitivní a negativní je slepou uličkou, protože neopouští předpoklad, že děti je třeba už od malička nutit, po dobrém nebo po zlém, aby dělaly, co je správné.*“ (Kopřiva, 2008, s. 179)

Zatímco je vnitřní motivace pojena s žebříčkem hodnot jedince a jakousi vnitřní cílevědomostí a úctou ke svému okolí a sobě samému, jež si člověk vytváří během celého života, je výsledek užití vnější motivace jednodušší a efekt při užití ve vzdělávacím procesu rychlejší. Jak ale bylo napsáno výše, je třeba vždy zvážit rizika a přínos použití vnější motivace v procesu učení žáka s SVP, kterou jsou odměny, tresty a hodnocení. Kopřiva tvrdí: „*Když vidíme jasný smysl a užitečnost svého konání, děláme, co je třeba dělat, aniž bychom čekali, že (nebo až) nám za to někdo něco dá. Platí to pro celý náš život, jak v dětství, tak v dospělosti.*“ (Kopřiva, 2008, s.179)

Již tedy bylo popsáno, jak fungují motivační faktory vnitřní i vnější motivace. Také bylo řečeno, která motivace je účinnější. Nyní je na řadě napsat, čeho by se ideálně měli učitelé při práci s dětmi s SVP vyvarovat, pokud nechtějí své žáky od učení se odradit.



### 3.4 FAKTORY SNIŽUJÍCÍ MOTIVACI ŽÁKA S SVP

Jako jsou v motivaci faktory, které motivaci žáka zvyšují, stejně tak máme i faktory, které mohou motivaci dítěte s SVP k učení snížit. Na tyto negativní faktory by si měl dávat pozor každý učitel, který se rozhodne motivovat žáka k učení.

Dalo by se říci, že jedním z nejčastějších faktorů, který na první pohled snižuje motivaci u žáků je nuda. Záleží však na úhlu pohledu. Při pohledu do současných tříd se zdá, že snad neexistuje žák, který by se někdy v průběhu školního vyučování nenudil. Záleží však na možnosti výběru způsobu vzdělávání. Pokud má nudící se dítě možnost rozhodnou ze své vnitřní motivace, co bude dalším okruhem jeho vzdělávání, je velice rychle po nudě. Když je ovšem dítěti nuceno vykonávat činnost (učení), které dle jeho vnitřní motivace nemá smysl, nuda se bude nejspíš ještě více prohlubovat. V případě, že ale škola má možnost svého žáka podpořit v učení, které ho nyní zajímá, potom tento žák s využitím vnitřní motivace nudu přetvoří na sílu a chuť po nových informacích a vzdělání v okruhu, který ho zajímá.

Za další významný faktor, v tomto případě by se dalo říci negativní, je považován strach. (Lokšová, Lokša, 1999). Tento velice negativní faktor má přímý vliv na psychiku žáka s SVP. Dítě nechodí do školy rádo, nedochází k uspokojení jeho základní potřeby bezpečí a školu nerado navštěvuje. Jak bylo také řečeno výše, při dlouhodobém neuspokojování potřeb dochází k frustraci žáka, který ztrácí motivaci a chuť ke vzdělávání se ve školním prostředí. Strach sice může motivaci v některých případech mírně zvyšovat, ale z dlouhodobého hlediska většinou motivaci snižuje. Strach snižuje i samotný výkon v procesu učení. Nejhorší situací, která by neměla nastat je, že se žák bojí učitele. Je zde velké riziko vyhýbání se strachu, které může vést k útekům do nemoci, nebo může vést až k záškoláctví.

Dalším důležitým faktorem snižujícím motivaci žáka s SVP k učení je nadměrná zátěž a nadměrné požadavky na jeho výkon. Právě z tohoto důvodu je třeba intenzivně pracovat s individuálním vzdělávacím plánem žáka s SVP. Dochází-li k této nadměrné zátěži dlouhodobě, může dojít obdobně jako u strachu k frustraci a odporu ke škole.

Všechny motivaci snižující faktory, které zde byly uvedeny souvisí s osobností učitele, který má možnost s těmito faktory pracovat, eliminovat je, popřípadě alespoň zmírnit. Především u žáků s SVP je důležité, aby svému učiteli věřily, docházely do

bezpečného školního prostředí, ve kterém budou tito žáci respektováni i se svým handicapem nejen samotným učitelem, ale i spolužáky. Pouze takové prostředí umožní všem dětem bez omezení rozvíjet svoji vnitřní motivaci a radost z učení.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 OBSAH A CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření v této práci bylo zjistit, jaké rozdíly jsou ve způsobech motivace k učení u žáků s SVP šestých a sedmých ročníků základních škol a studentů s SVP v primě a sekundě osmiletých gymnázií. Motivace k učení byla rozdělena na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace zahrnuje sociální, kognitivní a výkonové potřeby žáka. Vnější zahrnuje školní hodnocení, odměny a tresty. Cílem výzkumné části bakalářské práce je odpovědět na otázku: Jaká je převažující motivace u žáků s SVP šestých a sedmých ročníků základních a praktických škol a studentů s SVP v primě a sekundě osmiletých gymnázií?

Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena do podotázek, které ji upřesňují:

1. Jaké rozdíly jsou v motivaci k učení u chlapců a dívek s SVP?
2. Jaký vnější motivační faktor a jaký vnitřní motivační faktor k učení u žáků s SVP převládá?
3. Jakým způsobem se liší motivace k učení oblíbených a neoblíbených předmětů u žáků s SVP?
4. Jaká motivace k učení převládá u žáků s SVP v klasických školách a jaká motivace převládá u žáků s SVP v alternativních školách?
5. Jaký je rozdíl v aspiraci na vzdělání u žáků s SVP s ohledem na druh jejich motivace?
6. Jaký je rozdíl v motivaci žáků s SVP, kteří jsou hodnoceni slovně nebo pomocí známek?

K těmto výzkumným otázkám byly stanoveny hypotézy, které budou po konečném vyhodnocení výsledků výzkumného šetření buď vyvráceny, či potvrzeny.

Hypotéza č. 1: U chlapců bude převládat častěji vnější motivace k učení a u dívek vnitřní motivace k učení.

Hypotéza č. 2: U žáků s SVP budou převládajícím vnějším motivačním faktorem odměny a tresty, naopak u žáků s SVP budou převládajícím vnitřním motivačním faktorem výkonové potřeby.

Hypotéza č. 3: Vnitřní motivace k učení u žáka bude převládat u oblíbeného předmětu a vnější motivace k učení bude převládat u neoblíbeného.

Hypotéza č. 4: U žáků s SVP navštěvujících klasickou školu bude převládat vnější motivace k učení a u žáků s SVP navštěvujících alternativní školu bude převládat vnitřní motivace k učení.

Hypotéza č. 5: U žáků s převažující vnitřní motivací k učení bude vyšší aspirace na vzdělání než u žáků s převládající vnější motivací k učení.

Hypotéza č. 6: U žáků s SVP, kteří jsou hodnoceni slovně, bude převládat vnitřní motivace a u žáků, kteří jsou hodnoceni pomocí známek, bude převládat vnější motivace.

#### **4.1 OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH**

Proměnné v hypotézách byly operacionalizovány takto:

- Vnitřní motivace: touha učit se, která pochází zvnitřku žáka s SVP bez vlivu vnějšího okolí.
- Vnější motivace: učení probíhá na základě vlivu okolí žáka s SVP, bez vlastní potřeby se učit.
- Trest: negativně pojatá reakce autority na chování dítěte.
- Odměna: pozitivně pojatá reakce autority na chování dítěte.
- Kognitivní potřeba: vnitřní potřeba dítěte poznávat a vzdělávat se.
- Lepší školní výsledky: klasifikace dítěte do celkového průměru hodnocení 1,9.
- Horší školní výsledky: klasifikace dítěte nad 2,0 celkového průměru hodnocení.
- Oblíbené předměty: vyučovací předměty, které žák s SVP subjektivně hodnotí jako zajímavé a zábavné.
- Neoblíbené předměty: vyučovací předměty, které žák s SVP subjektivně hodnotí jako nudné a nezajímavé.

## 4.2 VÝZKUMNÁ METODA

Metoda, která byla zvolena pro výzkum, je kvantitativní dotazníková metoda. Významnou předností této metody je možnost získání velkého množství dat za relativně krátkou dobu. Dotazník je rozdělen na tři části. V úvodní části je základní informace o dotazníku, anonymitě odpovědí, o autorce a zpětné vazbě. Ve druhé části dotazníku vyplňovali respondenti své identifikační údaje, jako jsou věk, pohlaví, druh vzdělání aj. Poslední a nejobsáhlejší část dotazníku obsahuje otázky zkoumající postoje respondentů výzkumu. Pro odpovědi na tyto otázky byla užitá tzv. Likertova škála, díky níž respondent vyjadřuje svoji míru (ne)souhlasu s daným výrokem. Míra respondentova (ne)souhlasu byla měřena na pětistupňové škále (rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Odpovědi byly rozděleny na základě výroků o vnitřní a vnější motivaci k učení. Jednotlivé stupně Likertovy škály souhlasu s danými výroky byly dle míry souhlasu respondentů zvlášť sečteny. Následně bylo k poměru všech odpovědí vypočítáno procentuální zastoupení jednotlivých stupňů souhlasu respondentů. Výroky pro vnitřní a vnější motivaci byly tedy hodnoceny zvlášť, neboť mohlo dojít k situaci, kdy jeden respondent souhlasí jak s výroky vnitřní, tak s výroky vnější motivace k učení.

Otázky v dotazníku byly uzavřené, kromě otázky na věk respondenta a ročník, který navštěvuje. Dotazník se nachází v Příloze 1.

## 4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření sestával ze žáků s SVP šestých a sedmých ročníků základních škol (klasických i alternativních), praktických škol a studentů s SVP navštěvujících primu a sekundu osmiletého gymnázia v hlavním městě Praze a ve Středočeském, Pardubickém, Ústeckém a Jihočeském kraji.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 95 respondentů, z čehož 2 dotazníky musely být vyřazeny, neboť nedošlo k jejich celkovému vyplnění, chyběly zde důležité údaje apod. Vyhodnoceno bylo 93 dotazníků, z toho 39 z šestých ročníků, 3 z primy, 44 ze sedmých ročníků a 7 ze sekundy. Počet dívek byl 52 a chlapců 41 – viz tabulka 1.

Tabulka 1: Základní parametry šetření

	<b>šestý ročník, prima osmiletého gymnázia</b>	<b>sedmý ročník, sekunda osmiletého gymnázia</b>	<b>celkem</b>
<b>dívky</b>	23	29	52
<b>chlapci</b>	19	22	41
<b>celkem</b>	42	51	93

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

#### 4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkumu předcházela předvýzkum na Základní škole Donum Felix, na jehož základě došlo k úpravě a přehodnocení dotazníku. Především se jednalo o zúžení možnosti výběru u otázek týkajících se volby oblíbenosti nebo neoblíbenosti předmětu, a to z toho důvodu, aby žáci s SVP za svůj nejoblíbenější předmět/okruh vzdělávání nevolili pouze předměty hudební, tělesné a další výchovy. Do těchto předmětů se žák nemusí tolik učit, proto s otázkami na motivaci příliš nesouvisejí. Dále došlo k upřesnění některých výroků, které nebyly žákům zcela jasné. Dotazníky byly předkládány žákům s SVP prostřednictvím jejich učitele nebo pomocí online dotazníku. Výzkum probíhal v měsíci lednu. Žáci byli podrobně seznámeni s účelem dotazníku a věděli také o možnosti kdykoli se na cokoli nejasného zeptat. Zároveň byli ujištěni, že se nemusí obávat použití odpovědi „nevím“. Představení a vyplnění dotazníku trvalo žákovi přibližně 10 až 20 minut podle jeho možností. Návratnost dotazníků byla 100 %.

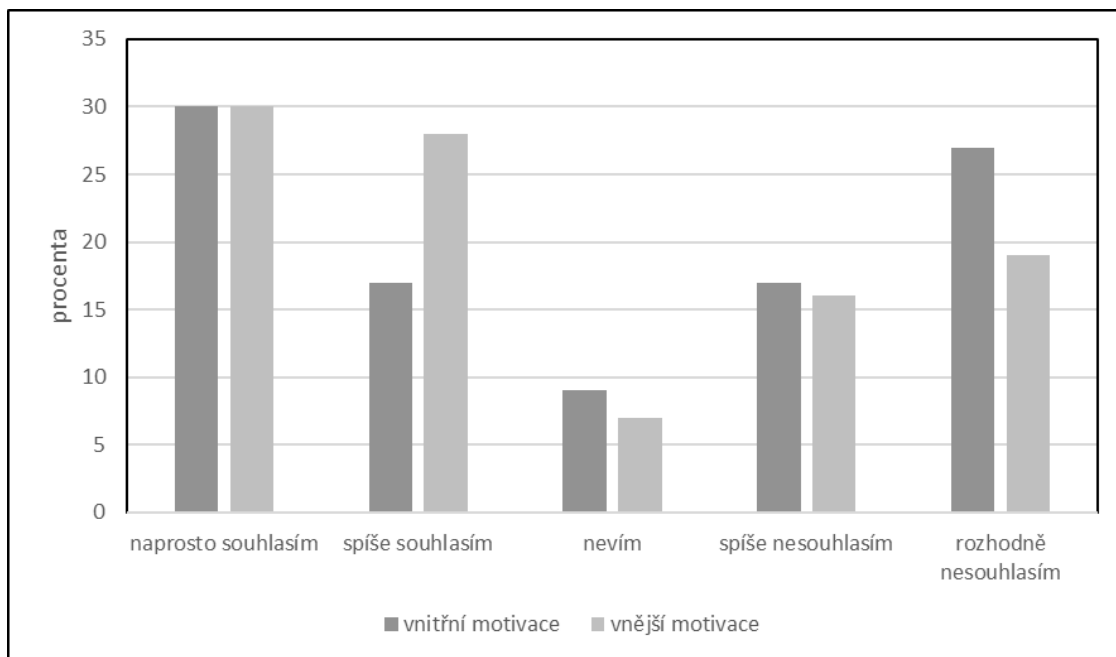
## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Kapitola má za cíl interpretovat získaná data z dotazníkového šetření. Bylo přihlédnuto ke skutečnosti, že základní výzkumná otázka byla rozdělena do podotázek, které ji rozšiřují. Následující kapitoly bakalářské práce jsou řazeny podle pořadí těchto podotázek. Hypotézy, jež byly vytvořeny ke každé podotázce, byly dle výsledků výzkumu buď vyvráceny, nebo potvrzeny.

### 5.1 MOTIVACE K UČENÍ U DÍVEK A CHLAPCŮ S SVP

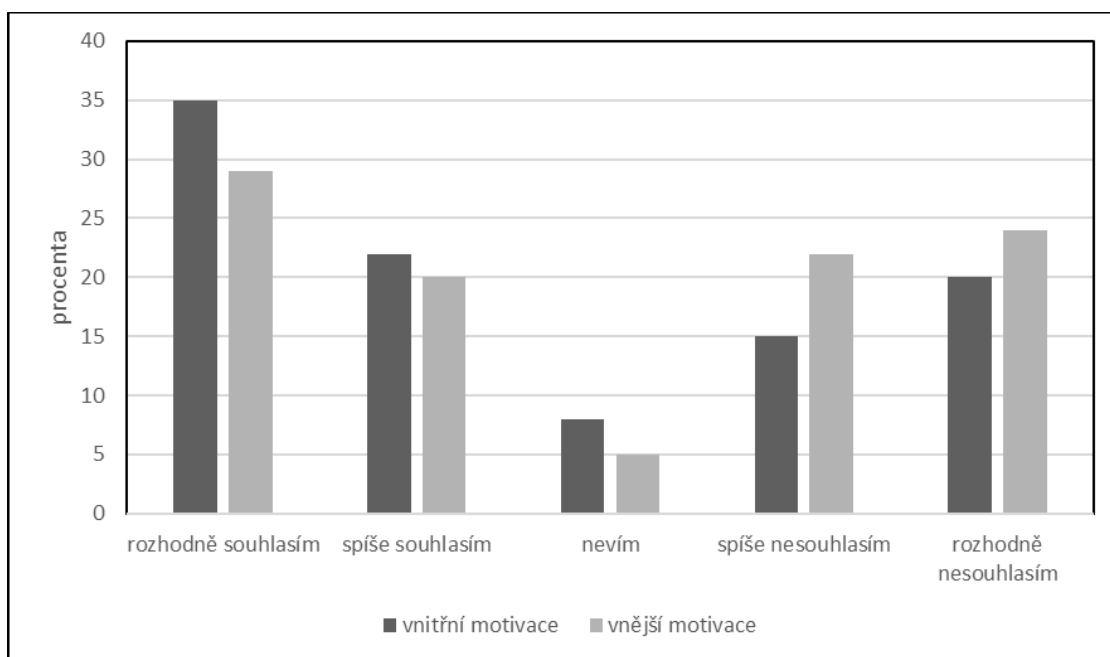
V hypotéze číslo 1 se tvrdí, že u dívek je převládající vnitřní motivace a u chlapců vnější motivace. Ověření hypotézy proběhlo pomocí výroků v 5. položce dotazníku: „Učím se z důvodu. Protože...“ pro motivaci vnitřní byly zvoleny výroky a, c, d, f, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, pro motivaci vnější výroky b, e, g, h, q, t.

Graf 1: Postoje k vnitřní a vnější motivaci k učení u dívek s SVP



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 2: Postoje k vnitřní a vnější motivaci k učení u chlapců s SVP



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf č. 1 nám ukazuje, jak u dívek došlo ke ztotožnění s výroky vnitřní i vnější motivace k učení. 30 % dívek vyjádřilo naprostý souhlas s výroky pro vnitřní motivaci k učení, stejné procento dívek souhlasilo také s výroky, jež se týkaly jejich vnější motivace k učení. Rozhodně souhlasnou či spíše souhlasnou odpověď volilo v otázkách vnitřní motivace 47 % dívek a ve vnější to bylo 58 %. Díky tomuto rozdílu je tedy patrné, že dívky, jež se účastnily výzkumu, se učí spíše na základě vnější motivace. Proto je možno říci, že v první části první hypotézy došlo k jejímu vyvrácení, neboť u dívek nepřevažuje faktor vnitřní motivace k učení.

Graf č. 2 znázorňuje rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací k učení u chlapců s SVJ, jako tomu bylo u dívek. S výroky týkajícími se podotázek vztažených k posouzení vnitřní motivace k učení souhlasilo 77 % chlapců. Naopak s výroky týkajícími se podotázek vztažených k posouzení míry vnější motivace k učení souhlasilo 49 % respondentů.

Hypotéza číslo 1 tvrdila, že u chlapců bude převládat častěji vnější motivace k učení a u dívek vnitřní motivace k učení. K potvrzení této hypotézy díky výzkumu nedošlo, naopak byla vyvrácena, neboť u dívek, sice ne s velkou procentuální převahou,

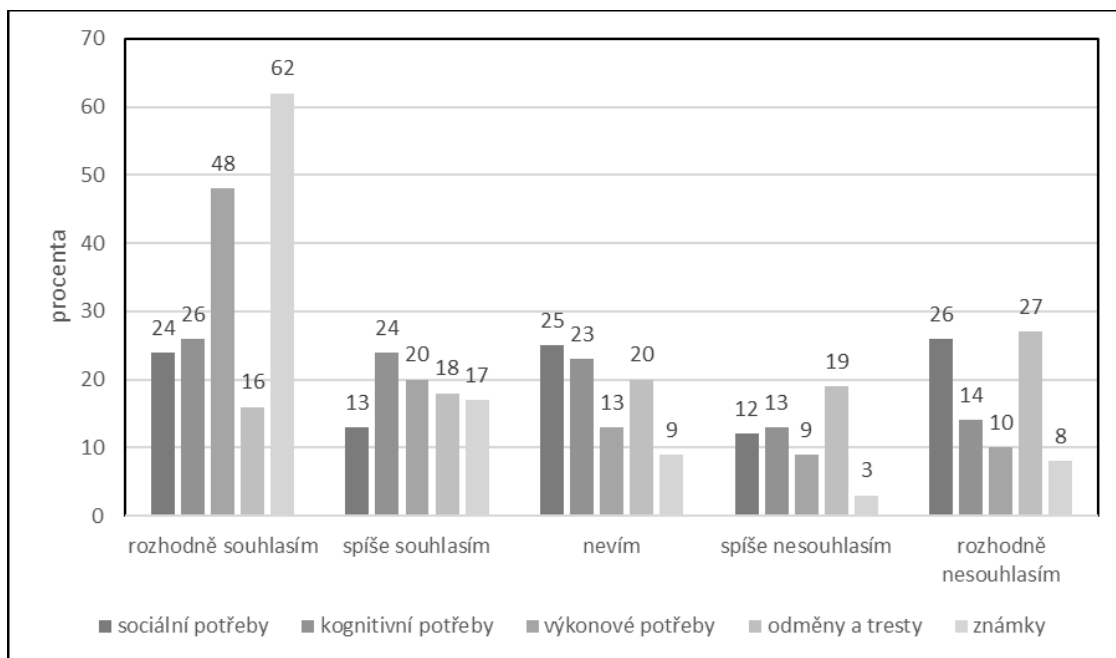


ale přeci převládlo ztotožnění se s výroky týkajícími se vnější motivace k učení. Oproti tomu většina chlapců se klonila ke ztotožnění s výroky ohledně vnitřní motivace k učení. Z šetření může být proto vyvozeno, že dívky s SVP se učí spíše na základě vnější motivace k učení, na rozdíl od chlapců s SVP, u nichž v procesu učení převládá vnitřní motivační faktor.

## **5.2 PŘEVLÁDAJÍCÍ VNĚJŠÍ MOTIVAČNÍ FAKTOR K UČENÍ**

Druhá výzkumná podotázka řešila, jaký vnější a jaký vnitřní motivační faktor k učení u žáků s SVP převládá. V první části práce byly popsány dva vnější motivační faktory k učení, a to známky a odměny a tresty. V hypotéze č. 2 bylo předpokládáno, že u žáků s SVP, u nichž převažuje vnější motivací k učení, budou převládajícím motivačním faktorem tresty a odměny. Naproti tomu u žáků s převažující vnitřní motivací k učení budou převládajícím motivačním faktorem vzdělávací potřeby. V teoretické části práce byly popsány také tři důležité vnitřní motivy k učení, a to sociální, kognitivní a výkonové potřeby (aspirace). Ke zjištění odpovědi na druhou výzkumnou podotázku bylo v dotazníku použito výroků z položky 5, kde se v případě odměn a trestů jednalo o výroky b, g, h, t a v případě známek o výroky e, q. Pro srovnání působení vnitřních motivačních faktorů bylo v dotazníku v 5. položce využito výroků souvisejících se sociálními potřebami pod označením f, i, j, n, o, r, s kognitivními potřebami a, c, s a s výkonovými potřebami d, k, l, m, p.

Graf 3: Vnější a vnitřní motivační faktory k učení



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

V grafu č. 3 bylo prokázáno, že u většiny respondentů došlo ke ztotožnění s výroky, ze kterých vyplývá, že se žáci s SVP učí především kvůli dobrým známám. S výroky potvrzujícími vnější motivační faktor, a to s učením pro známky, naprosto souhlasilo 62 % žáků a spíše souhlasilo 17 % všech zkoumaných žáků. Jako důvod k učení uvedlo dobré známky tedy 79 % všech dotázaných žáků. Odměny a tresty jako svůj důvod k učení uvedlo 16 % žáků, zatímco spíše souhlasilo 18 % respondentů. Dohromady se tedy k tomuto motivu k učení jako k převažujícímu faktoru hlásí 34 % žáků. Zároveň je však vhodné podotknout, že známky jsou často prostředkem, díky kterému žák získává odměnu. Dobré známky však mohou být vnímány také jako prostředek vnitřní motivace, neboť pomocí lepších známek je zajištěna větší šance přijetí na vytouženou střední školu a tím i zamýšlený úspěch ve studiu.

Ohledně faktorů vnitřní motivace se respondenti nejvíce ztotožňovali s výroky týkajícími se výkonové potřeby. Celých 48 % žáků rozhodně souhlasilo s výroky, jež odkazují na jejich motivaci k učení skrze jejich výkonové potřeby či aspiraci. 20 % respondentů s těmito výroky spíše souhlasilo. Celkově tedy bylo pro výroky týkající se aspirace získáno 68 % kladných odpovědí. Dále 26 % žáků rozhodně souhlasilo s tím, že jejich motivačním faktorem jsou kognitivní potřeby. 24 % respondentů s tímto

tvrzením spíše souhlasí. Dohromady bere tedy kognitivní potřeby jako svůj pozitivní motiv v procesu učení 50 % žáků. Bylo zaznamenáno, že dle výsledků dotazníkového šetření byly u žáků nejméně důležité sociální potřeby, které byly označeny jako pozitivní motiv s tvrzením rozhodně souhlasím u 24 % žáků a spíše souhlasím u 13 % oslovených respondentů. Celkem tedy pozitivní tvrzení ohledně sociálních potřeb označilo 37 % oslovených žáků. Hypotéza č. 2, jež předpokládala, že u žáků s SVP bude převládajícím vnějším motivačním faktorem trest a odměna a u žáků s SVP budou převládajícím vnitřním motivačním faktorem výkonové potřeby, byla potvrzena částečně. U většiny zkoumaných respondentů převládají známky jako vnější motivační faktor a výkonové potřeby jakožto vnitřní motivační faktor k učení.

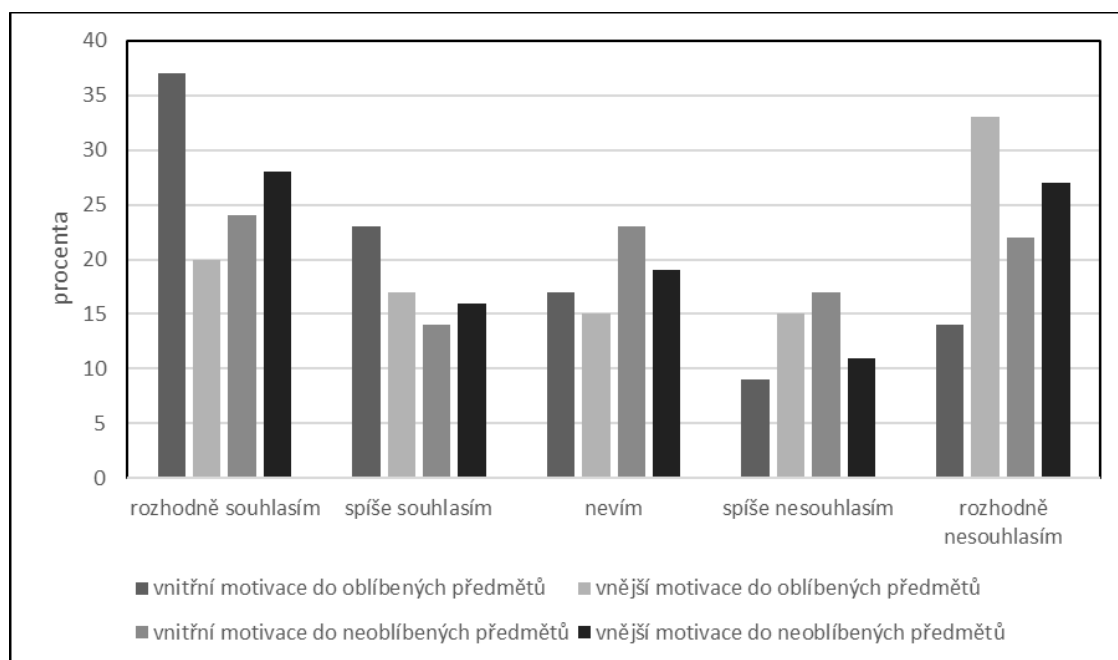
### **5.3 MOTIVACE K UČENÍ OBLÍBENÝCH A NEOBLÍBENÝCH PŘEDMĚTŮ**

V současném školním systému musí být žákem naplňován celý soubor vzdělávacích oblastí, z nichž některé jsou u žáka oblíbené, jiné méně. Jaký motiv vede žáka i k učení neoblíbeného předmětu si klade 3. otázka výzkumu, na niž se váže hypotéza č. 3, která tvrdí, že vnitřní motivace k učení u žáka s SVP bude převládat u oblíbeného předmětu a vnější motivace k učení bude převládat u neoblíbeného předmětu.

Pomocí položky 8 v dotazníkovém šetření byly posuzovány výroky, jež se týkají motivace k učení oblíbeného předmětu z pohledu vnitřní i vnější motivace. Vnitřní motivační faktory byly zjišťovány pomocí výroků a, c, d, f, g a vnější motivační faktory pomocí výroků b, e, h, i. Před hodnocením výroků předcházela položka 6, v níž si respondent ujasnil, který z uvedených předmětů je pro něj oblíbený, a následně položka 7, kde si žák ujasnil, proč tento předmět považuje za oblíbený.

Podobně tomu bylo u výroků týkajících se neoblíbených předmětů. Vnitřní motivace k učení byla ukryta pod výroky a, d, h, i, j. Vnější motivace pod výroky b, c, e, f, g.

Graf 4: Druh motivace k učení oblíbených a neoblíbených předmětů



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

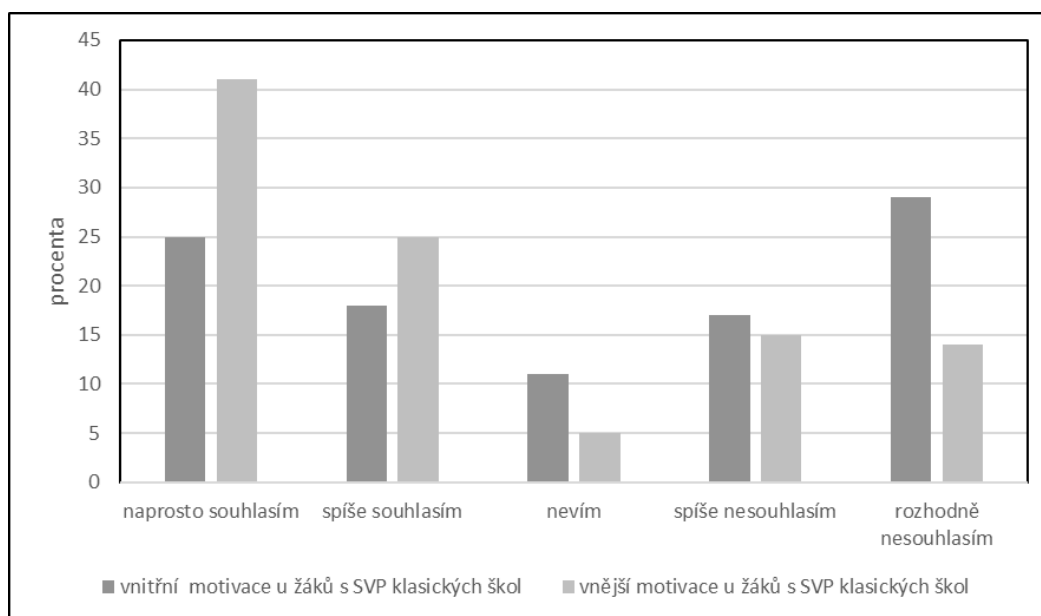
Hypotéza č. 3 říká, že vnitřní motivace k učení bude u žáka převládat u oblíbeného předmětu a vnější motivace bude převládat u neoblíbeného předmětu. Tato hypotéza byla výsledkem šetření potvrzena, neboť celých 37 % respondentů potvrdilo, že rozhodně souhlasí, a 23 % spíše souhlasí s vnitřním motivem v procesu učení ve prospěch oblíbeného předmětu. Pozitivně tedy hodnotilo vnitřní motivační faktor k učení oblíbeného předmětu 60 % respondentů. Naopak vnitřní motivace k učení neoblíbeného předmětu byla respondenty zastoupena poměrem 24 % pro rozhodně souhlasím a 14 % spíše souhlasím. Vnitřní motiv je tedy pro neoblíbený předmět zastoupen u 38 % žáků.

Vnější motivace k učení oblíbeného předmětu byla zjištěna dle sebraných dat takto: 20 % respondentů výzkumu rozhodně souhlasí, že proces učení neoblíbeného předmětu ovlivňuje jejich vnější motivace, a 17 % odpovědělo, že s tímto výrokem spíše souhlasí. Výsledkem šetření tedy je, že 38 % žáků s SVP vede k učení neoblíbeného předmětu vnější motiv. Naopak vnější motivační faktor k učení neoblíbeného předmětu uvedlo 28 % respondentů jako své rozhodně souhlasné stanovisko a 16 % respondentů spíše souhlasné. Celkem je tedy pro 44 % respondentů rozhodující vnější motiv. Hypotéza č. 3 byla proto potvrzena.

## 5.4 MOTIVACE K UČENÍ U ŽÁKŮ S SVP V KLASICKÝCH ŠKOLÁCH A ŽÁKŮ S SVP V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH

Hypotéza č. 4 předpokládá, že u žáků s SVP navštěvujících klasickou školu bude převládat vnější motivace k učení a u žáků s SVP navštěvujících alternativní školu bude převládat vnitřní motivace k učení. K odpovědi na výzkumnou otázku č. 4 bylo využito sebraných dat z položky 5 a 12. Byly porovnány výsledky jednotlivých dotazníků a konfrontován druh školy vzhledem k převládajícímu vnitřnímu nebo vnějšímu motivačnímu faktoru.

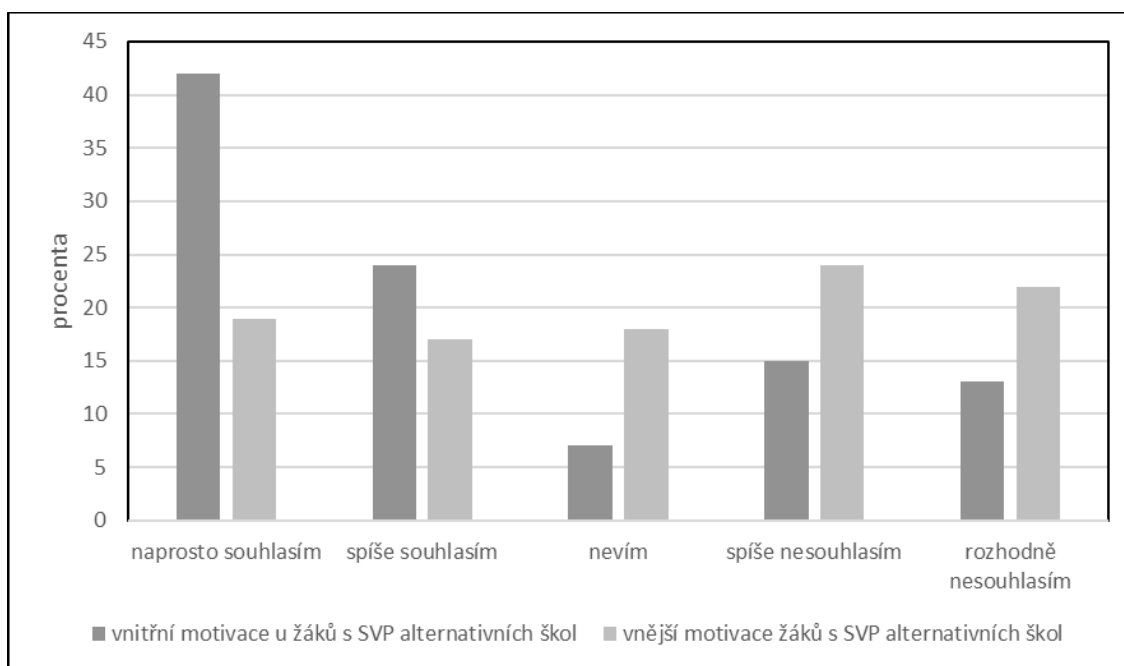
Graf 5: Motivace k učení u žáků s SVP v klasických škol



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Na základě grafu č. 5 bylo ve výzkumném šetření zjištěno, že u žáků klasických škol převládá jako motiv k učení vnější motivace. S tímto výrokem rozhodně souhlasilo celých 41 % respondentů a 25 % respondentů spíše souhlasilo. Celkem se tedy pro vnější motivační faktor pozitivně vyjádřilo 66 % oslovených žáků s SVP. Naopak vnitřní motivace je u žáků s SVP v klasických školách zastoupena v poměru 25 % pro naprosto souhlasím a 18 % pro spíše souhlasím. Pro vnitřní motivaci je laděno 43 % respondentů

Graf 6: Motivace k učení u žáků s SVP v alternativních školách



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

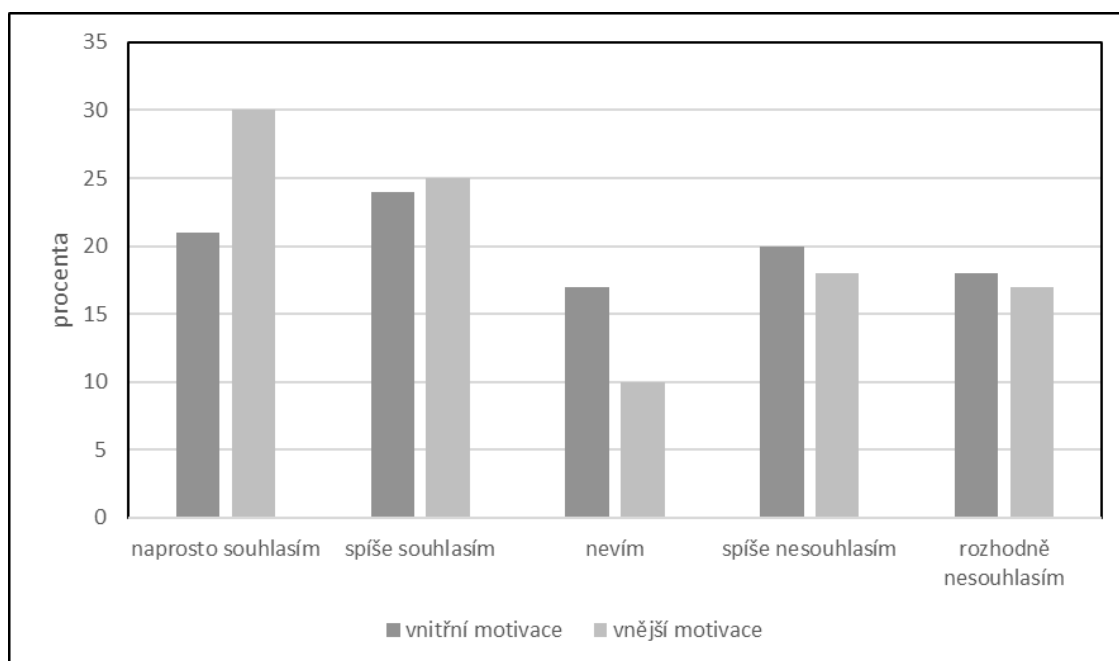
Z grafu č. 6 vyplývá, že u žáků alternativních škol převládá v procesu učení výrazně vnitřní motivace. Jako stanovisko rozhodně souhlasím označilo výroky spojené s vnitřní motivací 42 % a spíše souhlasím 24 % respondentů. Naopak faktor vnější motivace u žáků s SVP navštěvujících alternativní školy byl souhlasně označen u 19 % jako naprosto souhlasím a u 17 % respondentů jako spíše souhlasím. Více jak polovina žáků s SVP vzdělávajících se v alternativních školách tedy uvádí jako svůj motivační faktor právě faktor vnitřní, a to v zastoupení 66 % oslovených respondentů.

Tvrzení hypotézy č. 4 ve znění: U žáků s SVP navštěvujících klasickou školu bude převládat vnější motivace k učení a u žáků s SVP navštěvujících alternativní školu bude převládat vnitřní motivace k učení, bylo tímto potvrzeno.

## 5.5 MOTIVACE A ASPIRACE NA VZDĚLÁNÍ

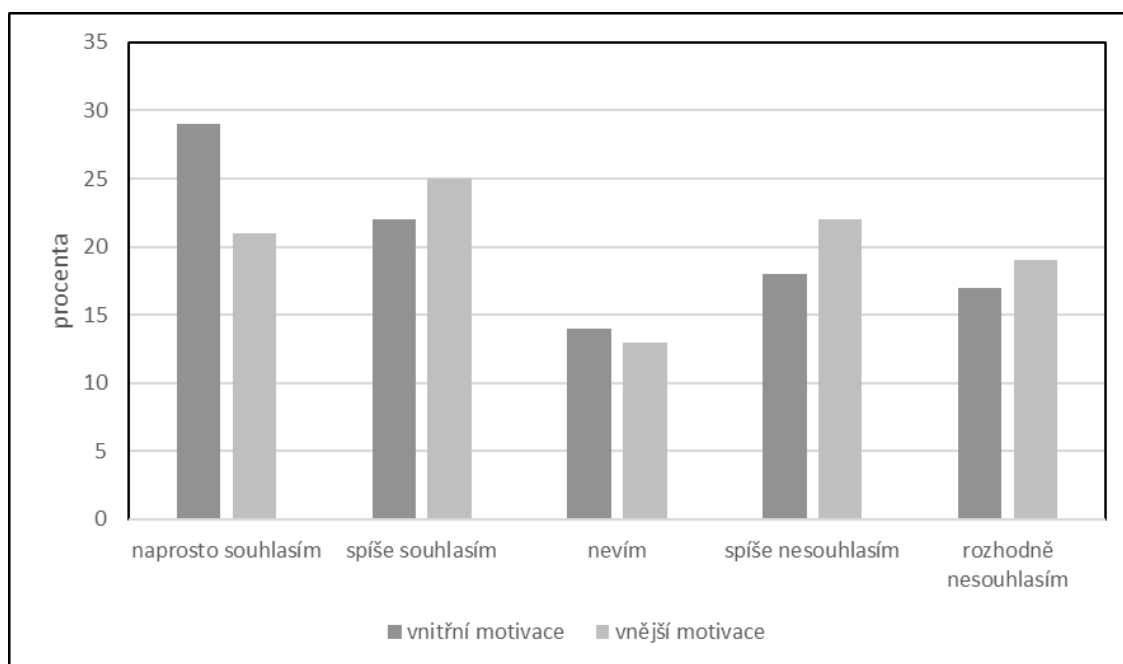
Výzkumné šetření bylo zaměřeno také na druh motivace žáků s SVP s ohledem na vzdělání, kterého chtějí dosáhnout. Pro zjištění potřebných údajů bylo využito 13. položky dotazníku, v níž respondenti vybírali úroveň vzdělání, jehož chtějí dosáhnout v dospělosti. K výběru byl uveden učební obor bez maturity, středoškolské vzdělání s maturitou, vyšší odborné a vysokoškolské. Pro účely výzkumu motivace k učení při aspiracích na vzdělání bylo toto vzdělání rozděleno na nižší a vyšší. Za nižší bylo označeno vzdělání učebního oboru a vzdělání s maturitou. Vyšší odborná škola a vysoká škola byla zařazena do vzdělání vyššího. Rozdělení motivace v procesu učení na vnitřní a vnější bylo shodné jako u podotázky číslo 1. V hypotéze č. 5 bylo předpokládáno, že žáci, již plánují dosáhnout nižšího vzdělání, budou v procesu učení motivováni především vnějšími motivy, kdežto žáci plánující vzdělání vyšší budou spatřovat hlavní motiv ve vlastní potřebě a vlastních aspiracích na vzdělání. Hlavní motiv bude tedy u těchto žáků vnitřní.

Graf 7: Aspirace na nižší vzdělání



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 8: Aspirace na vyšší vzdělání



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

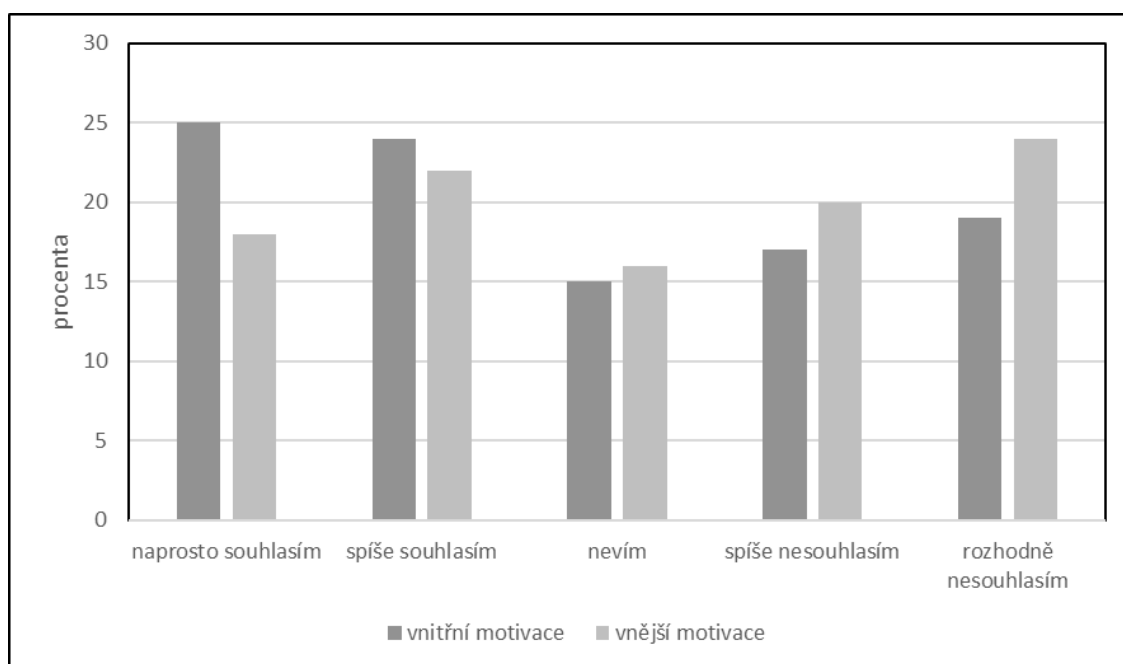
Jak je patrné z grafu č. 7, u žáků s aspirací na nižší vzdělání převažuje vnější motiv. Pro tuto možnost se vyslovilo v rozhodně souhlasném stanovisku 30 % respondentů a spíše souhlasném 25 % respondentů z celkového počtu. Dohromady je tedy 55 % žáků s aspirací na nižší vzdělání motivováno vnějšími motivačními činiteli. Výzkumný vzorek dále prokázal, že u aspirace na vyšší vzdělání u žáků s SVP je převažujícím motivem motivace vnitřní, neboť 29 % respondentů zaujalo rozhodně souhlasné stanovisko s výroky potvrzujícími vnitřní motivaci v aspiraci na své budoucí vzdělání a 22 % s těmito výroky spíše souhlasilo. Celkem je tedy pro 51 % respondentů směřujících k získání vyššího stupně vzdělání vnitřní motivace hlavním činitelem. Hypotéza č. 5 byla tímto potvrzena. Žáci s SVP s vyššími aspiracemi na vzdělání se tedy učí z vnitřní motivace, protože si uvědomují důležitost vzdělání, a žáci s SVP s nižší aspirací na vzdělání se učí spíše z nutnosti a z donucení.



## 5.6 MOTIVACE DLE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Otázku, zda se způsob hodnocení žáků s SVP odráží i ve školní motivaci, zahrnuje hypotéza č. 6, v níž je předpokládáno, že u žáků s SVP, kteří jsou hodnoceni slovně, bude převládat vnitřní motivace, a u žáků hodnocených pomocí známek bude převládat vnější motivace v procesu učení. K získání výsledků v této výzkumné podotázce byla použita položka č. 4, která rozlišila respondenty dle druhu hodnocení jejich školních výsledků, a dále položka č. 5 pro zjištění převládající motivace v procesu učení u každého respondenta individuálně.

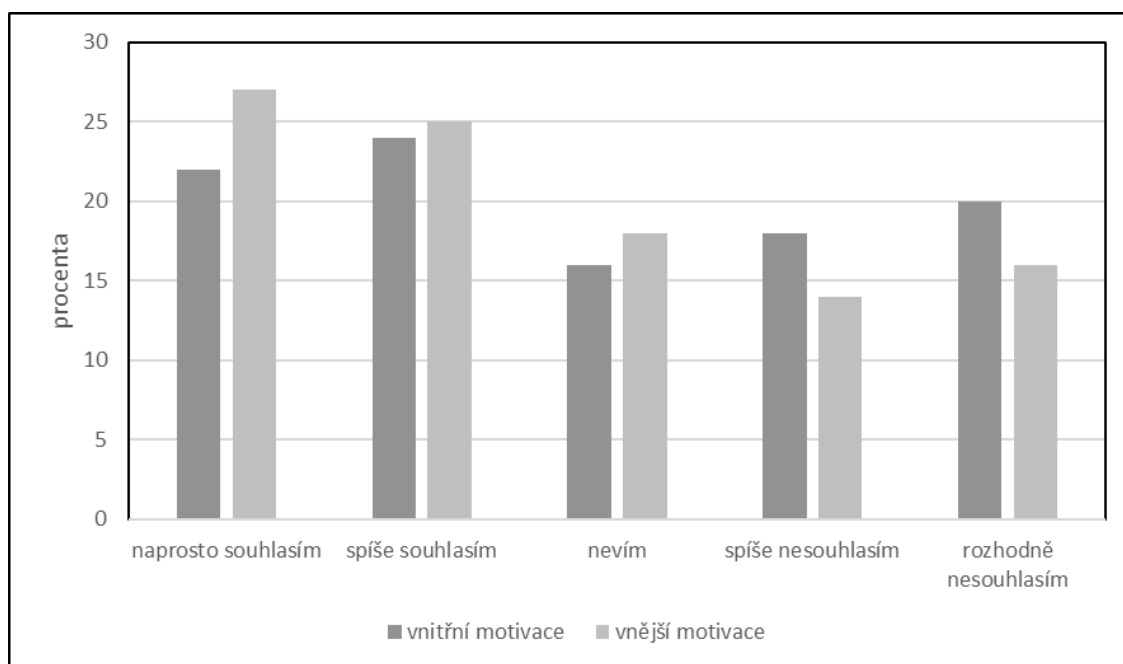
Graf 9: Slovní hodnocení



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

V grafu č. 9 bylo zaznamenáno šetření vlivu slovního hodnocení na motivaci k učení u žáků s SVP. Bylo prokázáno, že mírně převládá vnitřní motivace. S výroky ohledně dominantní vnitřní motivace souhlasilo dohromady 49 % žáků s SVP. Vnější motivaci označilo jako svoji dominantní 40 % respondentů.

Graf 10: Hodnocení známkami



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

V grafu č. 10 odpovídali žáci s SVP na otázky týkající se hodnocení jejich školních výsledků známkami. U těchto žáků zvítězily, avšak nikoli s velkým rozdílem, výroky vnější motivace k učení. 52 % žáků s těmito výroky buď naprosto, nebo spíše souhlasilo, oproti 46 % žáků, kteří se více přikláněli k vnitřní motivaci. I v této výzkumné podotázce byla hypotéza výzkumem potvrzena.

## 5.7 SHRNUÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Ve výzkumu byla pozornost věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku okolo 13 let. Oslovení žáci navštěvovali základní školu v šestém a sedmém ročníku a primu a sekundu na osmiletém gymnáziu. Žáci pocházeli z různých sociálních poměrů a měli různý stupeň podpurného opatření. Někteří navštěvovali klasickou školu, jiní byli zařazeni do vzdělávání ve školách alternativních. Rovněž se lišil způsob hodnocení jejich vzdělávacích výsledků: žáci byli hodnoceni buď známkováním pomocí škály 1-5, nebo užitím slovního hodnocení.

Výzkum měl snahu dokázat, jak velkou roli hraje motivace v procesu učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jakou měrou se typ motivace liší podle druhu školy, pohlaví, způsobu hodnocení a dalších faktorů, které mohou motivaci ovlivnit. Záměrem bylo zhodnotit, jestli způsob vzdělávání ovlivňuje způsob motivace v procesu učení a zdali vzdělávání v alternativních školách zajišťuje i jiný způsob motivace k učení než klasické vzdělávání na základní škole.

Pomocí výzkumných podotázek ze šetření vyplynulo, že rozdíly mezi motivací k učení u dívek a chlapců s SVP jsou v tomto věku minimální. I když panuje obecný názor, že dívky jsou ve věku kolem třinácti let psychicky vyspělejší, s rozvojem vnitřní motivace k učení jejich vyspělost příliš nesouvisí. Naopak vyšlo najevo, oproti očekávanému výsledku, že dívky se spíše ztotožňovaly s tvrzením podporujícím vnější motivaci k učení, na rozdíl od chlapců, u nichž byla pomocí šetření zjištěna v procesu učení převažující vnitřní motivace.

Vnější motivace k učení byla v teorii rozdělena na známky a odměny a tresty. Výzkum se věnoval i otázce, který z těchto dvou motivujících nebo také demotivujících faktorů je u dětí s SVP převládající. Navzdory očekávanému výsledku bylo zjištěno, že známky jsou pro žáky s SVP velice důležité. Jako vnější motivační faktor známky jasně vítězí nad případnými odměnami a tresty. Otázkou však je, zda důvodem této skutečnosti je možnost, že žáci doma nejsou trestáni, nebo možnost, že známky úzce souvisí s následující odměnou, případně trestem. Zároveň je zřejmé, že dobré známky mohou být prostředkem k vyššímu vzdělání. Jejich získání je žádoucí do budoucna kvůli úspěšnému složení přijímacích zkoušek na střední školu. Možná i toto vědomí zvyšuje jejich vliv na vnější motivaci. Ať je důvod jakýkoli, známky jsou zjevně pro většinu žáků, u kterých probíhá hodnocení vzdělávacích úspěchů či neúspěchů právě známkami, důležité. V oblasti motivace vnitřní zvítězila výkonová potřeba nad potřebou sociální a kognitivní. Žáci se jasně přiklonili k učení se pro sebe a budoucnost. Je-li žák motivován k učení vnitřně, dochází k učení nikoli kvůli soutěživosti a touze být lepší než ostatní, ale ve snaze získat více vědomostí, zkušeností, které mu mohou pomoci k jeho rozvoji a postupu v životních plánech. Valná většina žáků s SVP si dobře uvědomuje propojenost mezi vzděláním a jejich budoucím uplatněním na pracovním trhu i v tomto nižším věku.

Další výzkumné šetření bylo zaměřeno na otázku ohledně způsobu motivace k učení předmětů nebo vzdělávacích okruhů oblíbených a neoblíbených. Oblíbené předměty či vzdělávací oblasti se žáci učí z vlastního zájmu, protože je předmět baví. Také bylo zjištěno, že na oblíbenost vzdělávací oblasti nebo předmětu má vysoký vliv sám vyučující. V případě, že vyučující působí přísně či podle názoru žáků nedochází k poutavému vedení předmětu, předmět či vzdělávací oblast žáky nezajímá a učí se jej s minimální chutí. Při vyhodnocování výzkumu bylo zajímavé sledovat, jak se často opakovalo stejné hodnocení jednoho předmětu u žáků s SVP navštěvujících stejnou školu a mající stejného vyučujícího na konkrétní předmět. Teorie, že se všichni žáci s SVP zcela shodují ve svých zájmech a každého z nich shodně nebaví například fyzika, není zcela pravděpodobná. Spíše se dá předpokládat, že tento předmět vyučuje typ učitele, který nezbuzuje v dětech zájem a pocit jistoty a bezpečí.

Jedna z výzkumných otázek hledala odpověď na otázku, zda se žáci základních škol učí z jiných důvodů než žáci škol alternativních. V teoretické části byl díky propojení motivačních teorií a vývojové psychologie vyvozen závěr, jenž předpokládal, že by žáci alternativních škol se speciálními vzdělávacími potřebami měli být více zaměřeni na vzdělávání a z něj vyplývající vzdělání než jejich vrstevníci navštěvující klasickou základní školu. A tak vznikla domněnka, že se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující alternativní školy budou učit sami pro sebe, tzn. že u nich bude převládat faktor vnitřní motivace. Nikoli proto, že by tyto žáci byli lepší nebo že by studium v alternativních školách bylo lepší, ale proto, že vzdělávání v těchto školách staví důraz především na převzetí vlastní zodpovědnosti za své vzdělávání a s ním související budoucnost. Tato domněnka byla díky výzkumu potvrzena. U žáků s SVP vzdělávajících se v alternativních školách převládala ve velké míře vnitřní motivace k učení, u žáků s SVP v základních školách převládala vnější motivace. S tímto tématem souvisí další otázka výzkumu, kterou je vliv druhu upřednostňované motivace na aspiraci dítěte s SVP.

Se zmíněnou aspirací na vzdělání je úzce spojen i způsob, jakým dochází u žáků a studentů s SVP k motivaci k učení. U respondentů byla prokázána souvislost mezi vnitřní motivací k učení a touhou získat vyšší vzdělání a rovněž mezi nižší aspirací na vzdělání a vnější motivací k učení. U žáků s SVP s nižší aspirací na vzdělání je zjevná snížená potřeba se učit. Tito žáci musí být do učení spíše nuceni tlakem okolí. Naopak u žáků, již plánují získání vyššího vzdělání, probíhá podle výzkumu proces učení z vlastní

zodpovědnosti, žáci se učí více pro sebe než kvůli tlaku okolí, neboť jim učení dává vyšší smysl. Tito žáci s SVP se tak učí na základě vnitřní motivace.

Výzkum také zkoumal otázku dominující motivace u žáků s SVP v alternativních školách a školách klasických. Z šetření jasně vyplynulo, že u žáků alternativních škol v procesu učení silně převládá vnitřní motivace nad motivací vnější. Důvodem může být i fakt, že valná většina alternativních škol užívá k hodnocení vzdělávání svých žáků slovní hodnocení, které by mělo rozvoj vnitřní motivace nepřímo podporovat. Na základě této domněnky vznikla také výzkumná otázka ohledně vlivu typu hodnocení vzdělávání žáka s SVP na druh převládající motivace v procesu učení.

Při porovnání výsledků výzkumného šetření této otázky bylo zjištěno, že u žáků s SVP, kteří jsou hodnoceni pomocí slovního hodnocení, převažuje faktor motivace vnitřní. Oproti tomu žáci a studenti s SVP, již jsou hodnoceni známkami, byli dle šetření motivováni faktory vnější motivace.

U většiny hypotéz z tohoto výzkumného šetření došlo k jejich potvrzení, našly se však i takové, které byly potvrzeny částečně nebo potvrzeny nebyly. Díky nim došlo k ponaučení, že v oblasti motivace není všechno černobílé.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci bylo pojednáno o problematice motivace v procesu učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojmu motivace byla věnována pozornost z pohledu obecného, ale zároveň proběhl výzkum týkající se ovlivnění druhu motivace mnoha aspekty vzdělávání. Výzkumný vzorek dotazníkového šetření sestával ze žáků s SVP šestých a sedmých ročníků základních škol (klasických i alternativních), praktických škol a studentů s SVP navštěvujících primu a sekundu osmiletého gymnázia.

Úvod práce byl zaměřen na popis vývoje přístupu a chápání pojmu motivace lidmi v historii, na rozdělení motivace, popis hierarchie potřeb jedince, popis motivů a jejich rozlišení dle různých aspektů. V další části byly popsány charakteristiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých se tato práce týkala. Poté již bylo možné přistoupit ke kapitole o školní motivaci, v níž byly s pomocí odborné literatury stanoveny jednotlivé motivační faktory pro vnitřní a vnější motivaci k učení, které byly promítnuty i do výzkumu. Dále byla pozornost věnována srovnání účinnosti vnitřní a vnější motivace a faktorům snižujícím motivaci v procesu učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po této kapitole již nic nebránilo věnovat se samotnému výzkumu.

Cílem výzkumu nebylo srovnávat vnitřní a vnější motivaci k učení a tvrdit, že je jedna či druhá lepší. Cílem šetření bylo zjistit, zda a které aspekty vzdělávání motivaci k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují a zamyslet se nad dopadem různých přístupů vzdělávání a hodnocení směrem k motivaci v procesu učení.

Výsledky výzkumu ukazují, že motivace k učení se u žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami liší vzhledem k okolnostem vzdělávání, pohlaví žáka, oblíbenosti předmětu, druhu školy a hodnocení. Žáci navštěvující klasické základní školy více upřednostňovali výroky týkající se vnější motivace k učení a žáci navštěvující školy alternativní se spíše shodovali s výroky vnitřní motivace k učení. Stejně tak u podotázek týkajících se motivace k učení oblíbených předmětů a slovního hodnocení vyšlo najevo, že převažující motivace je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v těchto aspektech vnitřní. Pokud jde o výzkum rozdílu v motivaci u dívek a chlapců, u chlapců převládla motivace vnitřní a u dívek byla zjištěna větší motivace vnější, ale rozdíly mezi dívkami a chlapci nebyly velké. Zároveň – pokud se jedná o žáky základních škol – nebyly rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací k učení příliš vysoké.

Podobně tomu bylo i v případě výzkumného šetření aspirace na vzdělání, kde u vyšší aspirace byl převažující motivační faktor vnitřní.

Díky výzkumu jsem nabyla přesvědčení, že žáci i studenti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou mladé osobnosti, které mají své touhy a přání, budují své žebříčky hodnot a objevují své hierarchie potřeb. Zároveň však dochází k silnému ovlivnění jejich osobností rodiči, učiteli a prostředím, v němž vyrůstají, jež je obklopuje (včetně školy) a v němž se vzdělávají. Stejně jako se vyvíjejí jejich názory, postoje a sebevědomí, vyvíjí se i jejich zodpovědnost ke vzdělání a s ním související motivace k učení. Hodně záleží právě na přístupu ke vzdělání jejich prostředí, které obtiskuje hodnoty, očekávání a normy v procesu vzdělávání. Bylo by dobré, kdyby se žáci více učili právě ze své vnitřní motivace, podněcené touhou po vědění a vzdělání, jež jim dává hlubší smysl.

Zajímavé by bylo sledovat vývoj motivace u žáků s vyšší aspirací na vzdělání, u kterých byl převládajícím motivem faktor vnitřní. Zda opravdu došlo ke studiu vyššího stupně vzdělávání a toto studium bylo i zdárně dokončeno a zda byli tito respondenti motivováni i nadále motivací vnitřní. Také by bylo zajímavé sledovat, zda se mění druh motivace u dívek a chlapců s jejich věkem a postupem v procesu vzdělávání. Nabízí se možnost potlačit známky jako jediný zdroj informace o znalostech a přístupu ke vzdělání každého žáka. Právě známky se totiž vyjevily jako silný motivační faktor u všech žáků, kteří jsou hodnoceni jinak než slovně. Na základě zjištění, která byla prezentována ve výzkumné části této práce, se nabízí navrhnout, aby byly v procesu vzdělávání méně využívány druhy vnější motivace v procesu učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a více využívány faktory vnitřní motivace a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Také je dle šetření velice důležitá smysluplnost vzdělávacího okruhu, dobré podání učiva a oblíbenost učitele. K tématu oblíbenosti učitele se dle výzkumu váže jeho chování a přístup k žákovi. Jako nutné se tedy jeví přistupovat k osobnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se skutečným a upřímným respektem k jeho osobnosti, potřebám a možnostem vzdělávání a snažit se rozvíjet jeho vnitřní motivaci v procesu učení

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRAY, Peter. Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání. Druhé, rozšířené vydání. Překlad Jiří Košárek, Pavel Křenek, Martina Linhartová, Lenka Pizúrová, Jan Tichý. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

HAYES, Nicky. Aplikovaná psychologie. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.

HELUS, Zdeněk. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982. Psychologická literatura.

HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knižnice psychologické literatury.

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAMULOVÁ, Daniela. Odměny a tresty ve výchově. Psychologie dnes. Praha: Portál, 2015, 21(1). ISSN 1212-9607.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.



MADSEN, K. B. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Přeložil Eduard BAKALÁŘ. Praha: Academia, 1972.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: [potřeba otevřené budoucnosti, mateřská a otcovská identita, jistota namísto úzkosti, problém týrání dětí]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672720.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-270-6.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. Praha: Avicenum, 1971. Život a zdraví (Avicenum).

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-101-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

PETRUSEK, Miloslav. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. ISBN 978-80-87207-02-4.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠMAHEL, I. *Psychologie osobnosti pro učitelské obory*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. ISBN 17-203-82.

VOKÁČ, Petr. Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Co je integrace a jaké má výhody. Dobromysl.cz [online]. OS Rytmus, 2013 [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=278>

KENDÍKOVÁ, Jitka. Žák se specifickými vzdělávacími potřebami [online]. In: . [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: [http://www.raabe.cz/Files/prezentace\\_konference/PhDr.JitkaKendikovaZaksespecificky\\_mivzdelavacimipotrebami.pptx](http://www.raabe.cz/Files/prezentace_konference/PhDr.JitkaKendikovaZaksespecificky_mivzdelavacimipotrebami.pptx)

Motivace, dělení motivů, sebezáchovné (biologické), psychické a sociální motiv. *Studium Psychologie* [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2017-01-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Šablona UJAK [online]. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: [https://formatovani-dokumentu.cz/sites/default/files/sablona\\_ujak.docx](https://formatovani-dokumentu.cz/sites/default/files/sablona_ujak.docx)

## **SEZNAM ZKRATEK**

- IVP - Individuální vzdělávací plán
- SVP - Speciální vzdělávací potřeby

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1: ERG teorie .....	15
Obrázek 2: Hierarchie potřeb dle A. Maslowa .....	16

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní parametry šetření .....	38
---	----

## Seznam grafů

Graf 1: Postoje k vnitřní a vnější motivaci k učení u dívek s SVP .....	39
Graf 2: Postoje k vnitřní a vnější motivaci k učení u chlapců s SVP .....	40
Graf 3: Vnější a vnitřní motivační faktory k učení .....	42
Graf 4: Druh motivace k učení oblíbených a neoblíbených předmětů .....	44
Graf 5: Motivace k učení u žáků s SVP v klasických škol .....	45
Graf 6: Motivace k učení u žáků s SVP v alternativních školách .....	46
Graf 7: Aspirace na nižší vzdělání .....	47
Graf 8: Aspirace na vyšší vzdělání .....	48
Graf 9: Slovní hodnocení .....	49
Graf 10: Hodnocení známkami .....	50

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník.....</b>	<b>I</b>
----------------------------------	----------

## Příloha A – Dotazník

Milí žáci,

máte v rukou dotazník, který je velice důležitý pro výzkum v mé bakalářské práci.

Ráda bych vás proto poprosila o jeho upřímné vyplnění.

Cílem dotazníku je zjistit, proč se žáci učí, jak a čím jsou k učení motivováni. Dotazník je rozdělen na dvě části. První část se týká faktických údajů o vaší osobě, kromě jména, neboť tento dotazník je anonymní. Vaše odpovědi budou použity pouze pro mou bakalářskou práci. Ve druhé části dotazníku jsou uvedeny věty, které se týkají vzdělání a důvodů, proč se žáci učí. Tady vás prosím o zamyšlení se nad jednotlivými větami a upřímné vyjádření vašeho souhlasu/nesouhlasu.

Pokud narazíte na nejasnou otázku, nebo čemukoli nerozuměli, nebojte se zeptat.

V případě zájmu o výsledek výzkumu prosím napište na emailovou adresu: [nina.vyzkum@seznam.cz](mailto:nina.vyzkum@seznam.cz)

Děkuji Vám za pomoc.

**1) Pohlaví:** dívka – chlapec                      **2) Věk:** .....                      **3) Ročník** .....

**4) Hodnocení probíhá slovní formou**                      ano                      ne

U následujících vět zaškrtněte číslo od 1 do 5 dle míry Vašeho souhlasu/nesouhlasu

s daným výrokiem dle tabulky:

Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1	2	3	4	5

**5) Učím se z důvodu. Protože...**

- |                                     |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| a) mě to baví                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b) musím (kvůli rodičům, učitelům)  | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c) chci se dozvědět nové informace  | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d) chci se dostat na SŠ/učební obor | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e) chci mít dobré známky            | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f) chci udělat radost rodičům       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

g) za špatné známky jsem doma trestán	1 – 2 – 3 – 4 – 5
h) za dobré známky dostávám odměny	1 – 2 – 3 – 4 – 5
i) chci udělat radost učiteli	1 – 2 – 3 – 4 – 5
j) nechci zklamat oblíbeného učitele	1 – 2 – 3 – 4 – 5
k) vzdělání je v naší společnosti důležité	1 – 2 – 3 – 4 – 5
l) abych získal/a dobré zaměstnání (vyšší plat)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
m) mám radost z dobrých výsledků	1 – 2 – 3 – 4 – 5
n) spolužáci se posmívají tomu, kdo dostane špatnou známku	1 – 2 – 3 – 4 – 5
o) spolužáci si neváží toho, kdo dostane špatnou známku	1 – 2 – 3 – 4 – 5
p) chci být nejlepší ze třídy	1 – 2 – 3 – 4 – 5
q) nechci mít špatné známky	1 – 2 – 3 – 4 – 5
r) chci se vyrovnat rodičům	1 – 2 – 3 – 4 – 5
s) mě předmět baví	1 – 2 – 3 – 4 – 5
t) je učitel přísný	

**6) Nejvíce mě ve škole baví učit se (vyber z uvedených předmětů jeden nejoblíbenější)**

- a) český jazyk
- b) matematiku
- c) angličtinu/cizí jazyk
- d) přírodopis
- e) fyziku
- f) občanskou nauku
- g) dějepis

**7) Důvod, proč mě můj oblíbený předmět baví je...**

a) učitel podává látku poutavě	1 – 2 – 3 – 4 – 5
b) považuji jej za důležitý	1 – 2 – 3 – 4 – 5
c) rodiče jej považují za důležitý	1 – 2 – 3 – 4 – 5
d) učitel je přísný	1 – 2 – 3 – 4 – 5

- |                                |                   |
|--------------------------------|-------------------|
| e) učitel je odborník          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f) učitel je sympatický        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g) zajímám se o něj již dlouho | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**8) Důvod, proč se do tohoto předmětu učím. Protože...**

- |  |                   |
|--|-------------------|
| a) chci                                      | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b) musím                                     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c) mě zajímá                                 | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d) chtěl(a) bych se jím zabývat dál          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e) kvůli známám                              | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f) chci udělat radost rodičům                | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g) chci být lepší než spolužáci              | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| h) se chci vyhnout trestu za špatné výsledky | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| i) za dobré výsledky získávám odměny         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**9) Nejméně mě ve škole baví učit se (vyber z uvedených předmětů jeden nejoblíbenější)**

- a) český jazyk
- b) matematiku
- c) angličtinu/cizí jazyk
- d) přírodopis
- e) fyziku
- f) občanskou nauku
- g) dějepis

**10) Důvod, proč mě tento předmět nebaví. Protože...**

- |                                     |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| a) jej nepovažuji za důležitý       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b) je nudný                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c) učitel neumí podat látku poutavě | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d) je příliš snadný                 | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e) je složitý                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |



**11) Důvod, proč se do tohoto předmětu učím. Protože...**

- |                                      |                   |
|--------------------------------------|-------------------|
| a) chci                              | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b) musím                             | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c) kvůli známám                      | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d) chci udělat radost rodičům        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e) za špatné výsledky jsem trestán   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f) za dobré výsledky dostávám odměny | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g) učitel je přísný                  | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| h) jej považuji za důležitý          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| i) chci být lepší než ostatní        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| j) učitel je sympatický              | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

**12) Škola, kterou navštěvuji je**                      alternativní                      klasická

**13) Jakého vzdělání bych chtěl/a v dospělosti dosáhnout?**

- a) učební obor bez maturity
- b) středoškolské vzdělání s maturitou
- c) vyšší odborné vzdělání
- d) vysokoškolské vzdělání

Toto byla poslední otázka dotazníku. Děkuji Vám za Váš čas a přeji mnoho úspěchů nejen ve školním prostředí.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Nina Herinková**

**Obor: 7506R002 - Speciální pedagogika - vychovatelství (Bc. SPPGV)**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Motivace žáků s SVP v procesu učení**

**Rok: 2017**

**Počet stran textu bez příloh: 47**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 21**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 5**

**Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková**