

Univerzita Palackého v Olomouci

Filosofická fakulta

Katedra psychologie

**Motivace k učení a seberozvoji u dětí využívajících sociálně aktivizační
programy pro rodiny s dětmi**

Motivation for learning and personal development by children using social stimulation
services



Bakalářská diplomová práce

Autor: Anna Sosíková

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D

Olomouc 2017

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, dizertační práci a rigorózní práci a způsobu jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Prohlášení

Četně prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci *Motivace k učení u dětí využívajících sociálně aktivizační programy pro rodiny s dětmi* vypracovala samostatně pod dohledem vedoucího práce a použila jsem jen uvedení pramenů a literatury.

V Olomouci 28.3.2017

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské diplomové práce PhDr. Ondřeji Skopalovi, Ph.D., dále Mgr. Kristýně Bajerové, koordinátorce dobrovolníků a Mgr. Bc. Jiřině Pončové, vedoucí Rodinného centra za umožnění výzkumu. Můj velký dík samozřejmě patří i všem účastníkům výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část	8
1. Motivace v procesu učení a seberozvoje	9
1.1 Definice motivace	9
1.2 Motivace a sebepojetí.....	10
1.3 Motivace v procesu vzdělávání.....	12
2. Motivace k učení a sociokulturní prostředí.....	17
2.1 Rodinné prostředí a motivace ke vzdělávání	17
3. Faktory (ne)úspěchu u žáků.....	21
4. Vývojová specifika školního věku.....	23
4.1 Mladší školní věk (6-9 let)	23
4.2 Střední školní věk (9-12 let).....	24
4.3 Období dospívání	24
5. Rodinné centrum U Mloka při P-centru, spolek	27
5.1 Program doučování	27
6. Výzkumy v oblasti motivace, školní úspěšnosti a sebepojetí u dětí.....	29
II. Praktická část	35
7. Vymezení výzkumného problému a cíle	36
7.1 Výzkumné cíle	36
7.2 Výzkumné otázky.....	36
8. Strategie výběru případů a popis výzkumného vzorku.....	37
9. Metodologický rámec výzkumu	39
9.1 Dotazník SPAS.....	40
9.2 Struktura rozhovorů	42

10. Výsledky výzkumu	44
10.1 Rozhovory s probandy	44
10.2. Interpretace výsledků výzkumu	56
11. Diskuze	58
Závěr	60
Souhrn.....	61
Seznam použité literatury:	62
Seznam příloh	65

Úvod

V naší bakalářské práci se zabýváme faktory motivace ke vzdělávání a seberozvoji u dětí využívajících sociálně-aktivizační program, konkrétně u těch, které tohoto programu využívají mimo jiné i z důvodu problémů s učením či školním prospěchem. Toto téma jsme si pro naši bakalářskou práci zvolili, jelikož autorka sama již třetím rokem doučuji v P-centru Olomouc, kde byl prováděn výzkum k bakalářské práci. Při práci s dětmi doučujícími se v tomto programu ji opakovaně napadalo, co je příčinou školního neúspěchu a nemotivovanosti u těchto dětí, u kterých se ve většině případů nevyskytují výraznější problémy na úrovni intelektu. Na základě toho autorka považovala za důležité pokusit se zjistit, co u konkrétních případů těchto dětí bývá příčinou těchto opakujících se školních neúspěchů. Prozkoumání této problematiky může ukázat tyto příčiny konkrétněji a v souvislostech, a zároveň nastínit možnosti, které pomáhají předcházet či zlepšovat situaci v oblasti školní úspěšnosti těchto dětí. Výběr tématu naší bakalářské práce tedy pramení také z osobního zájmu o danou problematiku.

V teoretické části práce definujeme motivaci, její vliv na sebepojetí a sebehodnocení jedince, dále popisujeme vztah motivace ke vzdělávání a sociokulturního prostředí. Ve třetí kapitole se zabýváme vývojovými specifiky školního věku, v kapitole čtvrté pak přibližujeme funkci a fungování Rodinného centra U Mloka při P-centru v Olomouci, spolek, kde byl realizován výzkum k naší bakalářské práci. V poslední, páté kapitole teoretické části zmiňujeme podobné výzkumy na téma motivační faktory k učení, školní úspěšnosti a sebepojetí u dětí.

Výzkum realizovaný v rámci naší bakalářské práce si klade za cíl zmapovat, zda dle tvrzení dětí a jejich doučovatelů pomáhá sociálně aktivizační program Doučování při P-centru v Olomouci zvyšovat motivaci k učení a seberozvoji u dětí využívajících služeb tohoto programu, a na základě toho posoudit, jaké jsou v rámci tohoto programu konkrétní faktory, které se podílejí na zvyšování školní úspěšnosti u těchto dětí. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, konkrétně případovou studii, za použití Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS, dále jsme za účelem výzkumu prováděli polostrukturované rozhovory s doučovanými dětmi a jejich doučovatelí v programu Doučování.

V praktické části práce tedy nejprve vytyčujeme výzkumný problém a výzkumné otázky, následně popisujeme použité metody sběru dat a výzkumný vzorek. Další části pak obsahuje přepis a komentáře rozhovorů a výsledky dotazníku SPAS, které spolu vzájemně srovnáváme. Následuje celkové posouzení výsledků za celý výzkumný vzorek a zhodnocení přínosu výzkumu. V závěrečné diskuzi pak srovnáváme výsledky našeho výzkumu s výzkumy zmíněnými v teoretické části práce a s teoretickými poznatky.

I. Teoretická část

1. Motivace v procesu učení a seberozvoje

V první kapitole své bakalářské práce vymezují psychologický pojem motivace, následně se zabývám vztahem motivace a sebepojetí u dětí.

„Ať už jste přesvědčení, že něco dokážete, nebo naopak že něco nedokážete, pokaždé máte pravdu!“ (Henry Ford)

1.1 Definice motivace

Motivaci lze chápat jako zaměřenost na dosažení určitého cíle, zde přijatelného výkonu ve škole. Aktivizuje energii a stimuluje jednání, které k němu směřuje (Čáp & Mareš, 2001).

Motivace v nejširším slova smyslu je souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Motivace k učení a seberozvoji souvisí s potřebou pocitu vlastní hodnoty. Neuspokojení těchto potřeb má za následek pocit vlastní zbytečnosti a snahu dokázat si opak, což brání nástupu stadia rozvinutí vlastních schopností a potencialit. Individuální hierarchie potřeb umožňuje vzniknout motivačnímu zaměření osobnosti člověka. Na základě tohoto zaměření se utváří a stabilizují zájmy a hodnoty člověka. Poznat motivační zaměření žáka pak umožňuje jej přiměřeně motivovat ve vyučování a optimálně působit na jeho rozvoj či změnu motivační sféry. Funkcí motivace jsou také poznávací procesy, což se projevuje v zaměřenosti vnímání a myšlení. Lidské chování je tedy řízeno z velké části i tím, jak člověk danou situaci vnímá a co od ní očekává vzhledem k možnostem uspokojení vlastních potřeb (Hrabal, Man & Pavelková, 1984).

V obecné rovině se motivací v psychologii nazývá příčina či hybná síla chování. Z hlediska energie a perzistence motivace trvá, dokud není dosaženo cíle, z hlediska variability lze téhož cíle dosahovat různými cestami. Proces motivace se vztahuje i na prožívání, což se projevuje snahou, touhou či přáním. Základními dimenzemi motivace v oblasti prožívání je apetence a averze, v dimenzi chování přibližování a vzdalování. Zde platí, že tendence přiblížit se k cíli je tím silnější, čím jsme blíže k cíli, tendence vyhnout se nepříjemnému je silnější, čím jsme blíže tomuto předmětu. Tendence vyhnout se nepříjemnému narůstá s přibližujícím se podnětem rychleji než tendence přiblížit se k pozitivnímu cíli. Úrovně přibližování a vyhybání jsou pak závislé na síle jednotlivých potřeb. (Nakonečný, 1997).

Nezastupitelnou podmínkou učení jsou odměny a tresty, tedy emoční aspekty probíhající činnosti, signálů a důsledků chování, ale hodnotu odměny či trestu získává objekt svým vztahem k motivaci. Motivace a zpevnování jsou tedy dvě stránky téže regulační funkce, učením pak vznikají sekundární motivační systémy, kdy se úspěšně použité prostředky stávají druhotnými cíli (Nakonečný, 1996).

Výkon žáka je závislý na jeho motivaci a na jeho schopnostech. Motivace je soubor pohnutek, které jedince aktivují k nějakému chování či jednání. Je to proces, který dává lidskému chování účel a směr, je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů. Rozlišujeme motivaci vnitřní, tedy to, co sami chceme, a motivaci vnější, tedy vyvolaná podněty, pobídkami okolí, která bývá někdy nazývána i stimulací. Vnější motivace má zpravidla nižší trvanlivost než vnitřní. Zásady pro vyvolání a udržení vnitřní motivace jsou smysluplnost, spolupráce, související s uspokojením sociálních potřeb, svobodná volba, tedy možnost rozhodnout se, co konkrétně budu dělat, jak a s kým, a zpětná vazby ze strany učitelů, rodičů i spolužáků (Mešková, 2012).

Míra motivace pak závisí na tom, jaký má daná činnost či cíl pro jedince význam. Motivace zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude ochotné překonávat překážky spojené s dosažením daného cíle, vyšší motivace také vede k větší pozornosti jedince pro danou oblast (Vágnerová, 2001).

Dle teorie atribuce pak rozlišujeme, zda člověk přičítá svůj neúspěch či úspěch vnějším okolnostem či svým schopnostem. Vnější atribuce neúspěchu bývá obrana s cílem udržet si přijatelné sebehodnocení (Vágnerová, 2001).

1.2 Motivace a sebepojetí

Na motivaci má velký vliv také pocit vlastní hodnoty, který má své zdroje ve výsledcích vlastní činnosti, v mínění druhých, pozici ve skupině, materiálním stavu, vnějším vzhledu a sebeocenení. Zkušenosti pak rozhodují, který z činitelů se stane u jedince dominantní. Počátečním článkem motivačních procesů jsou přání a obavy. Impulzy k realizaci záměru se pak střetávají se zkoumáním jeho provedení, chtění s pochybností o jeho uskutečnění, aktivace s dezaktivací (Nakonečný, 1996).

Sebepotvrzení

Jde o proces, ve kterém dítě dokáže samo sobě vyjmenovat, v čem je úspěšné, co umí a v čem je oceňováno druhými, čímž si utvrzuje smysluplnost své existence pro ostatní.

Rodiče a učitelé zpravidla chválí dítě hlavně v oblastech, které pro ně považují za správné a z jejich pohledu společensky prospěšné. Mnohdy si neuvědomují, že absence pochvaly v oblastech, které dítě samotné považuje za své potenciální silné stránky, povede k vyhledání ne příliš vhodné skupiny, kde se může uplatnit a pochvalu získat (Svoboda & Němcová, 2015).

Aspirace

Se sebepojetím souvisí také aspirace jedince, tedy to, jaké má očekávání vlastního výkonu. Vzchází z předešlé zkušenosti s plněním obdobného úkolu a dosahování obdobného cíle. Její úroveň závisí na aktuální situaci, osobnostních dispozicích a strategii. Platí, že čím více úspěchů, tím vyšší je aspirační úroveň jedince, což se promítá i do jiných oblastí. Výzvou v oblasti prevence rizikového chování v rodině i ve škole je provádět děti neúspěchem. Naučit je přijímat neúspěch jako výzvu k hledání jiného řešení. Cílem je rozložit proces plnění úkolu na menší díly, projít úspěšnou část a neúspěšnou část nepovažovat za překážku, ale křižovatku, odkud cesta dál vede, jen existuje více možností, z nichž některé jsou slepé (Svoboda & Němcová, 2015).

Dále se také zjistilo, že adekvátnost aspirační úrovně, tedy přiměřenost cílů schopnostem jedince, je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb. Typickými reakcemi u osob s nereálnou aspirační úrovní je tendence přesunovat odpovědnost z vlastní osoby na materiál či na toho, kdo úkol zadává, či zlehčit význam úkolu, dále také tendence podvádět nebo utíkat do fantazie (Hrabal, Man & Pavelková, 1984).

Obraz Já se u jedince vyvíjí na základě zkušenosti v interakci se světem. V tomto procesu hraje významnou roli škola, kde je dítě hodnoceno podle toho, co dovede. Ve školním věku na sebe dítě pohlíží tak, jak se domnívá, že jej vidí rodiče, učitelé a kamarádi. Rodina od dítěte očekává, že splní vzdělávací požadavky školy. V tomto ohledu jsou dnes běžné ambiciózní rodiny, pro některé sociální vrstvy však školní vzdělání příliš význam nemá. Obraz sebe sama pak působí na očekávání a chování jedince. Jestliže je sebehodnocení nízké, bývá nízká i motivace k činnosti a očekáván je další neúspěch. Dítě se pak takové situaci pochopitelně raději vyhne či se bude jinak bránit. Pokud je charakteristika dítěte jako nevýkonného přijata okolím jako trvalá, podporuje to jejich nízké sebepojetí. Výkonnost dítěte je tedy dána nejen jeho schopnostmi, ale i tím, jak si tyto schopnosti uvědomuje (Matějček & Vágnerová, 1992).

Mezi další významné motivační činitele patří také perspektivní orientace. Navození perspektivní orientace má rozhodující význam pro přechod jedince k vnitřně motivované seberegulaci. Perspektivně orientovaný jedinec si vytyčuje cíle, strukturuje si čas, motivuje sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti. Rozvinutí perspektivní orientace předpokládá vytrvalost v činnosti vedoucí k uskutečňování vzdálenějších cílů, utvoření relativně stabilního zájmového zaměření jedince a rozvoj potřeby strukturace budoucnosti. Rozvoj těchto hodnot u dítěte opět souvisí s hodnotovým systémem v jeho rodině a blízkém okolí (Hrabal, Man & Pavelková, 1984).

Pochvala a povzbuzení

Je dobré děti chválit za všechno kladné, co udělají, a to jak za úspěch, tak i za projevenou snahu. Pochvalou není třeba šetřit a je dobré při ní vždy konkrétní a osobní. Děti pochvalu velmi potřebují. Pochvala podporuje žádoucí chování lépe než kritika, je odměnou za dobrou vůli a motivací k tomu, oceněné chování opakovat. Pochvala je nezbytná k vybudování sebevědomí, spokojenosti a pocitu smysluplnosti. Pokud dítě něco poplete nebo se mu něco nedaří, je dobré ho, povzbudit, aby to zkusilo znovu, případně mu poradit či ukázat, jak se daná věc dělá. Pokud dítě nechce tuto radu nebo ukázkou toho, jak se něco dělá, nenaléhejme. Je dobré dítěti dát jasně najevo důvěru a ochotu mu pomoci.

[\(http://www.p-centrum.cz/rodinne-centrum-u-mloka/\)](http://www.p-centrum.cz/rodinne-centrum-u-mloka/).

1.3 Motivace v procesu vzdělávání

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

Mezi nejběžnější důvody, proč se žáci chtějí učit, patří smysluplnost a praktická využitelnost učiva, tedy dítě potřebuje mít pocit, že se mu učivo bude hodit, je tedy dobré vytvářet souvislosti se zájmy žáků. Dále potřebují znát dlouhodobé cíle a souvislosti daného učiva, vysvětlit že směřuje ke smysluplné kvalifikaci, tedy že se jim tato kvalifikace bude hodit pro jejich budoucí povolání či zaměření. Tato sebedůvěra dodává vytrvalost a odhodlání, které jsou základem dalších úspěchů, a schopnosti nenechat se příliš odradit příležitostným neúspěchem. Rozhodující jsou především počáteční úspěchy

či naopak neúspěchy. Potřebují také mít dobré výsledky, tedy zažít zkušenost úspěchu, která zvyšuje sebevědomí. Když se učí, dobře učí, vyvolá to příznivý ohlas učitele či spolužáků, tedy dítě potřebuje být příznivě přijímáno, a naopak. Důležité také je, aby učivo bylo zajímavé a budilo zvědavost u žáků. Proto je dobré obměňovat činnosti, začleňovat příklady z praxe a projevovat vlastní zájem o danou oblast, tedy inspirovat žáky. V neposlední řadě hraje roli i způsob, jakým je učivo podáváno, tedy jestli učitel připravuje různorodé aktivity k probírané látce a podobně (Petty, 1996).

Významný zdroj negativní motivace v učebním procesu je frustrace potřeb žáků. Ačkoliv mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity, silná frustrace bývá spouštěčem řady obranných reakcí, neslučujících se s učebním procesem. Projevem frustrace pak bývá nuda či strach. Míra motivace je také závislá na uspokojení potřeby úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Základ potřeby úspěšného výkonu vzniká časnými, avšak přiměřenými požadavky na dítě, povzbuzením k samostatnosti a k přesnosti výkonu, a to především ze strany primární rodiny. Dítě si tak osvojí adekvátní úroveň nároků na sebe. Dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu má tendenci přičítat úspěch svým pozitivním vlastnostem, neúspěch pak je ochotno přičíst nedostatečnému vynaložení sil. Společně s realistickou úrovní nároků vede toto k celkově pozitivnímu sebehodnocení dítěte, má za následek větší vytrvalost a odolnost vůči neúspěchům. Původ potřeby vyhnutí se neúspěchu pramení z přetěžování ze strany rodičů. Neustálé selhávání jej nutí chránit své Já před neúspěchy tím, že si klade nízké cíle a vyhledává snadné úkoly. Svůj úspěch si pak vysvětluje jako štěstí, neúspěch pak jako nedostatek vlastních sil, což má celkově negativní vliv na sebehodnocení. Odlišnosti ve vytváření výkonových potřeb jsou závislé samozřejmě i na výkonové orientaci rodičů a na osobní zkušenosti s úspěchem (Hrabal, Man & Pavelková, 1984).

Vliv sebehodnocení na postoj ke školní práci

Dětské sebehodnocení ovlivňuje i tendence učitelů ke značkování a ke stereotypnímu hodnocení. Role špatného žáka se dítě potom zbavuje poměrně těžko. Následně se nízké sebehodnocení dítěte projevuje přeceňováním obtížnosti školní práce. Dalším z možných projevů nízkého sebehodnocení je naučená bezmocnost. Mezi projevy naučené bezmocnosti patří pokles aktivity a iniciativy, neefektivní učení a převaha negativních emocí jako bezmocnost, úzkost a obavy (Vágnerová, 2005).

Tresty a odměny

Síla trestu spočívá v tendenci vyhnout se nepříjemnému, tedy negativní motivace, což je však lepší než žádná motivace. Příliš mnoho trestů však vede k rezistenci vůči trestům. Jde o motivaci tlakem, tedy vnější. Možné reakce na tento tlak jsou pak agrese, útok, nedisciplinovanost, provokování či odmítnutí. Řešením může být nahrazení trestu výzvou žáka ke spoluúčasti na řešení situace. Při pochvalě se naopak uplatňuje princip něco získat. Je typem vnější a pozitivní motivace. Pozor však, aby se pochvala či odměna nestala jediným důvodem k činnosti, což může vést ke stagnaci žáka (Mešková, 2012).

Základní vnitřní stimul k činnosti a učení se žáka je jeho postoj k učení. Ten je tvořen potřebou poznávání, potřebou komunikace podpořenou vztahem ke konkrétnímu vyučovanému předmětu či oblasti a laťkou náročnosti k sobě samému. Od postoje žáka k učení se odvíjí jeho konkrétní postupy v učení, tedy zda přemýšlí o obsahu učiva a hledá souvislosti, nebo jen pasivně přijímá poznatky bez snahy hledat souvislosti. V tomto smyslu lze rozdělit postupy a přístup žáka k učení do dvou proudů, na progresivní a pasivní. Žák s progresivním postojem má vnitřní motivaci, naopak žák s pasivním postojem je odkázán na motivaci vnější, nejčastěji učitelem (Mešková, 2012).

Motivačně postojová složka práce s učivem zahrnuje kromě toho, co je třeba vědět, také ujasňování důvodů, proč má žák učivo zvládat, a cílů a perspektiv, které se před ním zvládnutím učiva otevírají. Učivo se tak stává významným činitelem rozvoje motivační sféry osobnosti, podporuje její zájmy a podněcuje k zaujímání aktivního postoje k problémům. Pokud se učivo má propojit s životními hodnotami a cíli jedince, je důležité, aby obohacovalo citový život jedince, aby jej učivo inspirovalo (Helus, 2006).

Cíle ve vzdělávání

Z hlediska délky trvání rozlišujeme krátkodobé cíle vzdělávání, které jsou naléhavé a aktivizují momentální úsilí, avšak mohou být pouze účelovými, tedy za dosažením nějakého blízkého cíle, a motivovány z vnějšku, což nepodněcuje k hlubšímu promýšlení. Dlouhodobé cíle zpravidla souvisí s vyhraněnou orientací osobnosti žáka na určitou vyšší životní hodnotu, která se mu spojuje se vzděláváním, zamýšlenou profesní dráhou, zájmy či úspěchem, který má být odrazovým můstkem vstupu do vyšších životních perspektiv. Mají značný formativní vliv na osobnost, vyzbrojují ji vytrvalostí, cílevědomostí, sebeovládáním a sebeřízením, náhledem na to, čeho v životě chtějí dosáhnout. Orientace na dlouhodobé cíle se u dětí vyvíjí pozvolna, jelikož je funkcí věku, často se formují

nedříve na vyšší m stupni základní školy. Je ale také dána zkušeností dítěte s odkládáním bezprostředních odměn či požitků ve prospěch odměn vzdálenějších, avšak významnějších. Napomáhá jí posilování orientace jedince na smysl usilování navzdory nezdarům. Pro motivování žáků je dobré co nejkonkrétněji přiblížit cíle, o které půjde v rámci daného učiva či oblasti (Helus, 2006).

Pohyb od výuky selektivně diskriminační k výuce integrující

Zaostávání dítěte co do školní úspěšnosti bývá způsobené nejen primárními danostmi, ale často také sekundárními vlivy, jako je způsob rodinné péče, výchovný styl či málo podnětné prostředí. Nedostatky v této oblasti sice také mají závažné důsledky, lze je však kompenzovat či překonávat. Pokud je však praktikována selekce, vytřížené děti se ocitají v situaci snížených nároků potvrzující jejich nedostatečnost, takže rezignují, jejich snížená učební výkonnost je brána jako samozřejmost, bez snahy o nápravné opatření, krom toho také není mnoho učitelů, kterým záleží na výborných výsledcích svých žáků a tvořivě hledají individuální cesty, jak jich dosahovat i v nestandardních situacích. Tím vzniká začarovaný kruh souvislostí, které táhne vyselektované děti dolů. Týká se to především dětí z nefunkčních rodin, z rodin ekonomicky podprůměrně zabezpečených, z rodin s rodiči na nízké úrovni vzdělání, z prostředí kulturních minorit, dále také u dětí plachých, úzkostných či nesmělých, se sníženým sebevědomím, dětí často nemocných (Helus, 2006).

Úskali hodnocení žáků

Vysoké procento žáků má hodnocení spojené s pocity ohrožení, strachu a nelibosti, generalizující se na učitele, školu a vzdělávání vůbec. Hodnocení vede k představě žáků o jejich šancích dosáhnout úspěchu v dalších vzdělávacích či profesních aspiracích. Stresem z hodnocení trpí zejména ti, kteří jsou hodnoceni hůře, než si přejí, než očekávají rodiče, než akceptují učitelé. Je tedy důležité, aby dítě hodnocení vnitřně přijalo, k čemuž dochází například když mu hodnocení pomáhá odhalit příčiny a důsledky jeho výsledků, když si uvědomí své rezervy a objasní si, jak postupovat, aby byl jeho výsledek příště takový, jaký chce. Pomůže také, když v rámci hodnocení dítě není jen srovnáváno s jinými, lepšími spolužáky, ale je vyzdviženy jeho vlastní pokrok oproti dřívějšímu (Helus, 2006). Co se týče pochvaly a hodnocení, je dobré pravidelně chválit žáky i za malé úspěchy, a rozhodně nevyzdvihovat jen nedostatky. Při slovním hodnocení je dobré začít pochvalou, pak zmínit chyby či nedostatky a zakončit opět pochvalou. Ti, kteří dělají pokroky, jsou ti,

kteří si věří, a ti kteří si věří zažívají úspěch. Zadávané úkoly by měly být zvládnutelné a závažné zároveň. Dobrý způsob zvýšení motivace je postupné přenesení odpovědnosti za učení na žáky samotné, vést je k samostatnosti (Petty, 1996).

Sebehodnocení žáka

Jeho výhoda je v tom, že se zrodilo v samotném žákovi, který se s ním vnitřně identifikuje. Žák je ochotnější brát více zodpovědnosti za svůj výkon, učební postupy a rozvoj. Pokud by výsledek nebyl správný, sebehodnocení bolí méně než hodnocení autority (Mešková, 2012).

2. Motivace k učení a sociokulturní prostředí

V této kapitole popisují specifika vlivu sociokulturního prostředí na motivaci žáků k učení a dalšímu vzdělávání, dále popisují vliv podnětnosti domácího prostředí na sebepojetí a aspiraci. Další popisovanou oblastí je vliv školy a vzdělávacího prostředí, v poslední části této kapitoly se zabývám rozdílem mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky.

2.1 Rodinné prostředí a motivace ke vzdělávání

Větší počet výzkumů v inteligenčních testech prokázal těsný vztah výkonu dětí k sociokulturním podmínkám rodiny, lokality, země a doby. Vyšší vzdělání rodičů, lepší úroveň škol, příznivější ekonomické a kulturní podmínky v příslušné lokalitě podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojování vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení. V této souvislosti tedy mluvíme o podnětném či nepodnětném prostředí (Čáp, 1993).

Sociální prostředí dokáže významně ovlivnit rozvoj potenciálu jedince. Zanedbávání dítěte či nízká socioekonomická úroveň často způsobují, že intelekt dosáhne jen na dolní hranici potenciálu jedince, naopak u dětí ve vysoce stimulujícím a jazykově bohatém prostředí se plně rozvíjí intelektový potenciál. Krom vrozené genetické výbavy tedy hraje roli i prostředí, nicméně rodiče s menším genetickým potenciálem nevytvoří pro dítě tak podnětné prostředí, potenciál tohoto dítěte se tedy nerozvine i kdyby nějaký mělo. Kognitivní predispozice jsou sekundárně posilovány i jinými mechanismy, než je socioekonomický status rodiny. Dítě s větším nadáním bývá obvykle více povzbuzováno k výkonu, pro rodiče a učitele je práce s takovým dítětem uspokojující, protože učení se jim daří a výsledky jsou rychle vidět. I dítě je ochotnější pracovat, protože pociťuje úspěch, je více otevřené novým podnětům. Výzkumy prokázaly také souvislost mezi vyšší socioekonomickou úrovní rodiny a větší mírou rodičovské stimulace a kvalitnějším způsobem interakce s dítětem. Potvrdil se i vztah mezi vyšší socioekonomickou úrovní rodiny a lepšími známkami ve škole. Prokázala se také přímá úměrnost mezi vzděláním rodičů a jejich dětí. Rodiče navíc slouží jako nejvýznamnější model a děti se tudíž snaží dosáhnout alespoň takové vzdělanosti jako jejich rodiče. Je však dobré mít na paměti, že v nižších třídách najdeme výrazné rozdíly v kvalitě prostředí od velmi stimulujícího po podnětově chudé až zanedbávající (Thorová, 2015).

Velmi důležité pro motivaci dítěte je rodinné prostředí. Jestliže není dobrý výkon oceňován, dítě nemá důvod lépe pracovat či vůbec pracovat. Přijetí role školsky neúspěšného dítěte může být projevem identifikace s rodinou nebo se sociální skupinou, do níž patří (Vágnerová, 2005).

Neúspěch často představuje negativní motivační impulz, posiluje negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. Důležité zde je, jaký postoj k němu zaujímají rodiče dítěte a jak si jej vysvětluje ono samo, zda jej považuje za vlastní neschopnost či sled vnějších okolností. Je-li tento neúspěch chápán jako potvrzení vlastní nedostatečnosti, projeví se snížením motivace. Postoj neúspěšných žáků ke škole může být lhostejný i odmítavý, spojený s odporem, nechutí či bezmocí. V případě, že dítě ještě není se svým neúspěchem smířené, je možné jej zkusit znovu namotivovat, nechat jej prožít úspěch (Vágnerová, 2005).

Základní sebehodnocení se vyvíjí v předškolním věku pod vlivem rodiny. Dítě, kterému budou rodiče dávat najevo, že je hloupé a neschopné, či jej nebudou akceptovat, tento názor přijme a bude se posuzovat stejným způsobem. Toto může vést ze strany dítěte k slabému úsilí o dosažení pozitivní změny a smíření se s horším postavením ve skupině (Vágnerová, 2005).

U dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statusem je vyšší pravděpodobnost úspěšného složení maturitní zkoušky a pokračování ve vysokoškolském studiu a následném získání lepšího zaměstnání a nashromáždění většího jmění. Jedním z možných vysvětlení je, že tyto děti pocházejí z chudšího prostředí, kde je méně příležitostí ke zkušenostem, jež přispívají ke studijním úspěchům. Mnohem důležitější, než společenská vrstva je však rodičovský styl. Mohou pocházet z prostředí, kde jsou jiné normy chování, podle kterých k úspěchu vede agresivní a neústupné prosazování. Mohou mít rodiče, kteří je zanedbávají a neposkytují jim povzbuzení a podporu a kterým nezáleží na pokrocích dítěte ve škole. Důsledkem je, že tyto děti i přes své případné schopnosti bývají ve škole neúspěšné. Děti ze sociálně chudšího prostředí mívají v předškolním období také méně příležitostí k rozvoji klíčových řečových schopností. Verbální omezení pak přispívá k omezení kognitivnímu. Dalším problémem je také nemotivovanost k četbě. Výzkumy ukazují, že nuzné životní podmínky, ekonomické těžkosti, verbální nepodnětnost a nedostatek vhodných zařízení ke kulturním činnostem a k trávení volného času působí jako překážka vzdělávacího pokroku dětí z mnohých sociálně a ekonomicky oslabených rodin (Fontana, 2003).

Děti ze sociálně znevýhodněného či nepodnětného prostředí

Jedná se o rodiny s nízkou vzdělaností úrovní, nedostatečným zájmem o dítě a jeho vzdělávání, s konzumním životním stylem. Časté u nich bývají komunikační obtíže dané především chudou slovní zásobou a nerozvinutým komunikačním kódem. Důsledkem toho je kognitivní deprivace či subdeprivace dětí z takových rodin (Bittnerová, 2009).

Rodina ovlivňuje základní postoj dítěte k poznávání tohoto světa, jak bude chápat a interpretovat informace a zda pro něj vůbec budou důležité. Významně se také podílí na rozvoji pocitů sebedůvěry, na němž závisí rozvoj a uplatnění schopností tohoto dítěte. Na rozvoj rozumových schopností dítěte a na jejich výkon ve škole má pozitivní vliv vzdělanost rodičů, která je částečně dána jejich genetickými dispozicemi, což se odrazí i v jejich výchovném postoji. Rodiče, kteří dosáhli vyšší sociokulturní úrovně, budou v tomto ohledu motivovanější, jelikož považují vzdělání za důležité i pro své děti. Výchovně zanedbané děti mívají méně znalostí, chudší slovní zásobu a nerozvinuté verbální kompetence. Často nemají osvojené potřebné návyky, jejich paměť a pozornost je nerozvinutá, nejsou zvyklé se učit. Chybí jim také motivace ke školní práci, jelikož ta není rodinou oceňována. Pro takové děti jsou požadavky školy pochopitelně náročnější. Je u nich sice šance na zlepšení, jelikož mají rezervy, ale je těžké předpovědět míru zlepšení, protože ani jejich předpoklady nejsou vždy v normě. Ukázalo se však, že určitá část dětí z nepodnětného prostředí se přesto rozvíjí přijatelným způsobem (Vágnerová, 2001).

Konflikt v rodině

Děti vystavené obtížím v rodině mívají často problémy s chováním ve škole. Tyto problémy mohou vyplývat z tělesného vyčerpání či z nedostatku motivace. Důsledkem může být také stažení se do sebe, jelikož dítě, přetížené starostmi, není příliš schopné věnovat se druhým a školním povinnostem. Zájem rodičů o vzdělávání dítěte má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte. Tímto zájmem mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jeho školnímu prospěchu a jemu samému jako osobě (Fontana, 2003).

Konflikt domov-škola

Školy vyučují evropské kultuře a hodnotám, kladou důraz na spořivost, sebeovládání, ambice, pracovitost, soustředění se na dlouhodobé cíle a respekt k autoritám. To může být pro dítě z prostředí jiných hodnot poměrně vzdálené. Přenáší-li dítě tyto různé hodnoty ze školy domů nebo naopak, vede to k tomu, že v lepším případě tyto hodnoty nefungují, v horším vyvolávají výsměch a trestání. Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy

může dítě vyřešit tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. V prvním případě bude mít rozpory co se týče vlastní identity, v případě druhém se mu povede zle v instituci, kterou odmítá. Zde je důležité, aby škola učinila vše, aby tento konflikt včas rozpoznala a zmírnila jeho účinky, ne vždy se tak však bohužel děje (Fontana, 2003).

Nerespektování specifických vzdělávacích potřeb dítěte se také považuje za vzdělávací zanedbávání ze strany rodiny. Toto se projevuje nezajištěním a nezprostředkováním odpovídajících a dostupných služeb takovému dítěti. Jedná se tedy o děti mentálně či fyzicky postižené, děti se smyslovými handicapami a děti se specifickými poruchami učení. Otázkou zde je, zda rodiče o specifických potřebách svého dítěte věděli, zda byli informováni o možnostech výuky či zda je důvod zanedbání tohoto faktu jiný (Pemová & Ptáček, 2016).

Pro některé rodiče je z různých důvodů komunikace se školou náročná. Podpora dětí při plnění školních povinností pak může narážet na osobní limity rodičů. Mnoho z nich nemá zkušenost, o kterou by se mohlo opřít, požadavky školy jsou pro ně nesrozumitelné, neuskutečnitelné, nakonec je mohou odradit a přivést k rezignaci. Zde je dobré pomoci rodině se správnou organizací času a nalezení vhodného místa, aby mělo dítě podmínky pro plnění školních povinností. Pomoci může i společná revize celého denního režimu dítěte. Další možností pak je nabídnout a zprostředkovat doučování, které nabízí některé neziskové organizace dětem ze sociálně slabých rodin nebo vyloučených lokalit (Matoušek & Pazlarová, 2014).

Platí, že čím více rodina podporuje autonomii dítěte, tím více se udržuje a zvyšuje autonomní motivace dítěte, což usnadňuje internalizaci a integraci vnitřní motivace. Zkušenost autonomie je definována jako míra, do které jedinci podporují sami sebe a jsou zaujatí pro to, co dělají. Studie ukazují, že identifikace s hodnotami či cíli je stabilní a trvalá forma motivace, a jedinci u nichž je přítomná vykazují snahu a angažovanost. Děti, jejichž motivace pro školní práci je více autonomní, jsou učiteli hodnoceny jako více motivované. Bylo prokázáno, že více autonomní studenti studují více usilovně, k dosažení lepšího stupně a předpovídají snahu k učení. Vnější kontrola chování pak naopak vede k minimální snaze a chudšímu výkonu (Mihai, 2013).

3. Faktory (ne)úspěchu u žáků

Neúspěšní žáci přemýšlí o své práci jinak než úspěšní. Očekávání a strach z neúspěchu, pokud jsou dostatečně silné, mohou vést k tomu, že tyto děti volí jinou strategii než děti sebevědomější. Tyto děti pak vnímají školní vzdělávání převážně na úrovni každodenních úkolů, které je potřeba splnit. Úkoly jsou tedy vnímány jako cíl sám o sobě, toto vede děti k tomu, že jen mechanicky získávají správné odpovědi, bez toho, aniž by se nějak zamyslely nad jiným řešením či nad hlubším smyslem či přesahem úkolu. Je potřeba aby žáci získali pocit, že se nemusí bát se na cokoliv zeptat, že žádný dotaz není špatný a že ani udělat chybu není špatně. Všechny děti mají potřebu úspěchu. Tento úspěch v sobě zahrnuje překonávání překážek a možnost, že bychom mohli i neuspět. Je dobré, když dítě této možnosti přivykne co nejdříve a naučí se ji nebrat jako prohru. Děti také potřebují zkušenost a poznání, že něco dělají tak dobře, aniž by jim to někdo jiný musel neustále říkat. Děti se bojí neúspěchu, toho, že zůstávají pozadu, že jim někdo řekne, že jsou hloupé. Mají pak tendenci věc udělat špatně a vědět, že je špatně před pochybnostmi, zda udělají chybu či ne. Bohužel, dětský potenciál je často ničen v průběhu výchovy a vzdělávání tím, že děti jsou učeny se bát dělat chyby, být se udělat něco jinak a po svém, bát se experimentovat a objevovat. Jsou povzbuzovány pracovat pro malichernosti jako jsou bodové ohodnocení a známky, čímž získávají dojem, že ty jsou cílem a smyslem vzdělávání. Alternativou by mohly být školy, ve kterých může každé dítě svým vlastním způsobem a tempem uspokojovat svou zvědavost, rozvíjet své schopnosti a talenty prosazovat své zájmy a od starších dětí a učitelů získávat ponětí o rozmanitosti okolního světa a jeho možnostech (Holt, 2003).

Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole jako příčina školního neúspěchu

Motivace ke školní práci zvyšuje pravděpodobnost, že školák bude ochoten překonávat různé překážky a obtíže, které jsou s ní spojeny. Roli zde hraje, zda úspěšnost ve školní práci představuje pro dítě a jeho rodiče nějakou důležitou hodnotu. Motivace ke školní práci může vyplývat z různých potřeb jako potřeba nových podnětů, potřeba něco umět a potřeba přijatelného hodnocení, zahrnující potřebu výkonu a potřebu úspěchu. Starší školáci vnímají kriticky už i smysl a výsledek školní práce. Dalším faktorem je, zda se dítě ve škole cítí dobře, chápe požadavky školy a je schopné jim vyhovět. Dítě odmítané, izolované, šikanované či nesympatické spolužákům i učitelům se může následkem toho stát neúspěšným (Vágnerová, 2005).

Maladaptace u žáků a opatření pro její zvládnutí

Maladaptace je absence přiměřených projevů vyrovnávání se s požadavky životních situací, nebo přijetí způsobů neadekvátních které jedinci seberealizaci objektivně znesnadňují či znemožňují. Mezi projevy maladaptace patří útek do lži a manipulace, předvádění se, snaha upoutat pozornost, horlivost a překotnost, rychlá unavitelnost, výkyvy ve výkonu, snížená aspirace, labilita kritérii sebehodnocení, neochota k sebereflexi, neplnění povinností, narušení plynulosti aktivit, rychlá ztráta zájmu o činnost. Dobré je naučit žáky pracovat se svou energií, jak odpočívat a redukovat únavu. Dítě by také mělo prožít úspěch z překonané překážky. Nová situace by pro dítě měla být čitelná měla by mít jasně stanovené podmínky, měla by motivovat k sociální aktivitě a posilovat sociální identitu (Střelec, 2005).

Školní úspěšnost lze rozdělit na objektivní a subjektivní. Ta objektivní je dána tím, jak žákovy výkony odpovídají požadavkům školy a sociálního okolí. Subjektivní úspěšnost pak je prožívání úspěchu samotným žákem. I malé subjektivní zážitky úspěšnosti jsou silnou podporou motivační, posilují sebedůvěru a prolamují kruh beznaděje (Vágnerová, 2001).

Postoj dítěte ke školní práci se dále diferencuje pod vlivem toho, jak je jeho výkon hodnocen. Neúspěch většinou představuje negativní motivační impulz. Záleží potom na jedinci a jeho rodině, jaký postoj k neúspěchu zaujmou a jak si jej interpretují. U dětí, které nejsou schopny zvládnout požadavky školy, může dojít k úniku do nemoci, která je zde obranou reakcí na zátěž. Dítě může být k učení motivováno jen tehdy, cítí-li se ve škole alespoň přijatelně dobře, tedy je-li uspokojena jeho potřeba jistoty a bezpečí. Dítě musí porozumět požadavkům školy a očekávání učitelů, rodičů i společnosti, potřebuje, aby učivo mělo nějaký smysl. V neposlední řadě každý jedinec potřebuje být pozitivně přijímán a někam patřit (Vágnerová, 2001).

4. Vývojová specifika školního věku

V následující kapitole popisují vývoj dětí a adolescentů školou povinných, tedy od 6 do 15 let, s důrazem na vývoj motivace, volných vlastností a schopností sebehodnocení a aspirace. Popisují také vliv sociálního prostředí na vývoj jedince.

4.1 Mladší školní věk (6-9 let)

Setkávání nad domácí přípravou, chválení dítěte a pozitivní motivace příznivě ovlivňují školní úspěšnost dítěte, jeho postoj ke vzdělávání, sebeúctu a sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Je dobré najít určitou míru dohledu a pomoci ze strany rodičů, aby tímto však dítě nebrzdily a část zodpovědnosti za sebe sama již spočívala na něm (Thorová, 2015).

Děti v tomto věku přijímají postoje a hodnoty rodičů, což se promítne do jejich motivace ke školní práci a vzdělávání se. U rodin z nižších sociálních vrstev se většinou uplatňují jiné vlastnosti a dovednosti než školní vzdělání. Motivace k náročnější činnosti je podmíněna osobním významem cíle, k němuž je zaměřena. Pokud dítě nechápe význam školního vzdělávání, stává se pro něj pouze formální povinností. Důsledkem je absence motivace ke vzdělávacím činnostem a k překonávání překážek s tím spojených. Stejně tak dítě, které má nějaké potíže, nebývá motivováno ke školní práci, protože je zaujato svými vlastními problémy. Takto mohou reagovat děti, jimž se rozvádějí rodiče, či už jednoho z rodičů ztratily, či děti, které jsou nemocné (Vágnerová, 2012).

Dítě v tomto věku chce vyhovět sociálnímu očekávání, především proto, aby bylo pozitivně hodnoceno. Případný konflikt mezi potřebou aktuálního osobního uspokojení a obecně hodnotnějším, ale osobně méně atraktivním motivem pak často řeší odložením povinnosti, jelikož vůle se na počátku školního věku teprve rozvíjí. Pro malého školáka ještě nemá budoucnost žádný obsah, a proto o ní příliš neuvažuje. Mladší školák ještě není schopen posoudit, co dovede a co ne, potřebuje získat určitou zkušenost, zejména s hodnocením jinými lidmi, ale i srovnáním sebe sama s ostatními dětmi. Mladší děti také obvykle ještě nejsou schopné adekvátně volit strategii pro řešení určitého problému, a proto častěji ulpívají na jednom způsobu řešení (Vágnerová, 2012).

Ve školním věku vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Pokud je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa

zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá jeho sebedůvěra. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Další selhání pak může být prožíváno jako nebezpečí, proti kterému se dítě brání rezignací nebo tendencí k úniku z podobných situací (Vágnerová, 2012).

4.2 Střední školní věk (9-12 let)

Úroveň adaptace na školu je zde výsledkem vzájemného působení individuálních dispozic a sociálních vlivů, jimž je dítě vystaveno. Emocionální i racionální hodnocení dětského chování a výkonu dospělými ovlivňuje významným způsobem jeho sebepojetí. Prostor pro změnu je postupně stále menší, protože dítě toto hodnocení bere jako danost a podle toho se chová. Postupně se se mění sebehodnocení dítěte i způsob hodnocení čehokoliv jiného, ostatních dětí, rodičů, učitele. Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací. Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru dítěte v jeho schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly. Takové hodnocení je ve školním věku významnější, než bylo dříve. Pro toto období je charakteristická píle a snaživost, která směřuje k potvrzení vlastních kompetencí. Děti se snaží uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých, aby dosáhly potřebného ocenění. Silným motivem může být i strach z neúspěšnosti ve srovnání s vrstevníky, kteří představují referenční skupinu. V tomto věku se rozvíjí také metakognice, tedy schopnost uvažovat o vlastním poznávání a myšlení. Starší školák si už uvědomuje, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a nedostatky (Vágnerová, 2012).

4.3 Období dospívání

Dospívání je charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě a své pozici ve společnosti. Dospívající se intenzivně věnuje introspekci a sebereflexi. Jak si ujasňuje své životní hodnoty a názory, restrukturalizuje se jeho sebepojetí (Thorová, 2015).

Potřeba seberealizace nabývá nového obsahu, když dítě začne uvažovat o svých možnostech a perspektivách ve vztahu k budoucnosti. Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění. Aktuální výkony nejsou tak důležité, protože momentální neuspokojení může být kompenzováno v budoucnosti. Pro dospívající je také důležitá sebeúcta, která bývá v tomto

období zvláště labilní a zranitelná. V pubertě osciluje především aktuální sebeúcta, která závisí na emočním rozpoložení pubescenta. Sebeúcta ovlivňuje pubescentovy pochybnosti o sobě samém, které vedou k přesvědčení, že jej neberou vážně ani ostatní (Vágnerová, 2012).

Emancipaci v pubertě umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí, kterými dospívající postupně prokazuje, že už tak velkou míru závislosti nepotřebuje. Potvrzení kompetencí mu poslouží i jako obrana proti nejistotě. Vzhledem k celkové proměně hodnot ztrácí někdy dočasně na významu výkon ve škole, který je hodnotou dospělých. V tomto věku nebývá hodnota školního prospěchu tak samoúčelná jako na prvním stupni základní školy, ale více se vztahuje k budoucímu uplatnění. Dobrý výkon už není cílem, ale prostředkem. Školní prospěch je důležitým předpokladem pro rozšíření možností v oblasti volby povolání. Sociálně profesní role je důležitou součástí identity. V tomto směru se projeví i míra rodinné identifikace, tedy zda jsou pro něj rodiče přijatelní jako model profesní role, což se projevuje v aspirační úrovni jedince. Pokud pubescent v souvislosti s anticipovaným koncem školní docházky a profesní volbou zvýší úsilí, děje se tak ve vazbě na konkrétní cíl. Změna postoje k roli žáka vyplývá také z větší kritičnosti k požadavkům a normám dospělých. Starší žák už nepřijímá automaticky všechny názory a hodnoty dospělých. V tomto období pro něj mají mnohem větší význam normy třídy (Vágnerová, 2012).

Sebepojetí je na počátku školní docházky složené z roztříštěných, nesouvislých názorů, které si odporují navzájem i s realitou, nejsou objektivní ani ustálené. S přibývajícím věkem se děti snaží tyto rozpory odstranit. Stabilitu identity později podporuje i příslušnost k nějaké skupině. Postupně se vůči sobě stává dítě kritičtější, jejich ideál o sobě samých je realističtější a učí se jej naplňovat. Co se týče vlivu rodiny a školy na sebehodnocení dítěte, je nutné, aby bylo jasně stanoveno, co se od něj očekává. Problém může nastat, jsou-li hodnoty a hodnocení dítěte výrazně rozdílné ve škole a v rodině. V tomto případě se dítě cítí jednou či druhou stranou ukřivděno. V prepubertě a v pubertě se pak sebehodnocení a aspirace jedince výrazně odvíjí od pozice ve skupině vrstevníků, jejichž hodnocení však nebývá objektivní (Vágnerová, 2012).

Vývoj motivace u jedince bývá od globálnosti ke konkrétním cílům, od bezděčnosti k úmyslnému jednání, od nahodilosti k propracovanosti, od proměnlivosti k trvalosti. Na počátku školní docházky je u dětí pouze obecná motivace učit se dle očekávání okolí, později se diferencuje vzhledem ke konkrétním činnostem. Motivace k výkonu přichází u mladších dětí ještě zvnějšku, například pochvalou či známkou, a má bezprostřední efekt.

Později se jedinec začíná orientovat i perspektivněji, tedy dítě již posuzuje hodnotu činnosti a úsilí do budoucna (Čačka, 2000).

V průběhu školního věku se vytváří vztah k povinnostem a odpovědnost a jejich plnění. V mladším a středním školním věku se ještě dítě učí hlavně proto, aby vyhovělo požadavkům sociálního okolí. Důležitá je zde kontrola dospělých, jelikož autoregulační schopnost školáka se teprve rozvíjí. Dospívající žák klade větší důraz na smysl školní práce, potřebuje si potvrdit její hodnotu a účelnost. Již dovede, pokud chce, vyvinout určité úsilí a umí pracovat systematictěji, samostatněji a s větší vytrvalostí. Volní úsilí školáka může nepříznivě ovlivnit neschopnost správně odhadovat své možnosti. V tomto případě hrozí, že si dítě vytyčí neadekvátní cíl, a jeho nedosažení povede ke snížení motivace. Volní úsilí může být ovlivněno i nežádoucí emocí či neschopností emoční výkyvy ovládat. Nejistý žák snáz podlehně pochybnostem či nepříjemným pocitům a vzdá se svých plánů (Vágnerová, 2001).

5. Rodinné centrum U Mloka při P-centru, spolek

Sociální služba poskytuje cílenou a aktivní práci s rodinami a dětmi ve věku 5–15 let v sociálně nepříznivé situaci jako jsou výchovné obtíže, komunikační problémy, narušené vztahy mezi rodiči a dětmi, působené dlouhodobého stresu, trauma, sociální vyloučení a podobně. Těmto rodinám pak nabízí podporu při výchově dětí a pomoc rodině při vzájemné komunikaci a při potížích ve škole. Cílem podpory je naučit rodinu tyto situace řešit samostatně.

5.1 Program doučování

Program Doučování (oficiálně Podpora rodině při vzdělávacích potřebách) probíhá hodinu jednou týdně, s dítětem může pracovat dobrovolník nebo pracovník. Současně probíhá i pravidelná spolupráce s rodičem. Společně hledáme nejlepší způsoby, jak se může dítě učit. Je možné se zaměřit na doučení zameškané nebo nepochopené látky, na pomoc s domácími úkoly, které dítě nemůže udělat doma s rodiči. To, co se při doučování bude dít, vychází z potřeb dítěte a rodiny. Pokud má dítě specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie), je možno mu s tímto pomoci v rámci doučování. Služba také nabízí pomoc s komunikací se školou pro lepší pochopení potíží dítěte. (<http://www.p-centrum.cz/rodinne-centrum-u-mloka/>)

Přehled programu Doučování za rok 2016

Celkem program navštěvovalo 18 dětí v doučování, průměrná doba v doučování byla 10 týdnů. Celkový počet byl 20 doučovatelů.

K zachycení údajů o zlepšování organizace nemá přesný systém, spíše se to řeší verbálně. U doučovatelů skrze zápisy a výpovědi doučovatelů na Dobrovizích (označení supervize pro dobrovolníky v Rodinném centru). Rodiče pak vidí zlepšení u svých dětí, což komentují garantovi, dítě vnímá zlepšení ve škole, o čemž říká rodiči či garantovi.

Dobrovolní doučovatelé v Rodinném centru U Mloka bývají převážně z řad studentů, především pedagogických či sociálních směrů, ale během doby, co doučuji v P-centru, jsem se setkala i s dospělými pracujícími dobrovolnicemi. Podmínkou dobrovolnictví je věk alespoň 18 let, spolehlivost a chuť doučovat, dále absolvování dvoudenního výcviku, jehož účelem je připravit budoucí dobrovolníky na práci s dětmi, které nemají naplňované sociální potřeby, jak by potřebovaly. Také se provádí jednoduchá diagnostika, která je

předpokladem k utvoření vhodné dvojice dobrovolníka s dítětem, což je důležitý aspekt fungujícího procesu doučování. Jak uvádí Rodinné centrum U Mloka, dobrovolnictví představuje pro dobrovolníky dobrý způsob, jak být užitečný a aktivně trávit svůj volný čas, a přináší jim dobrý pocit a rozšíření schopností v oblasti práce s dětmi a dospívajícími. Povinnou součástí dobrovolnictví je také účast na zmíněných Dobrovizích. (<http://www.p-centrum.cz/rodinne-centrum-u-mloka/>)

6. Výzkumy v oblasti motivace, školní úspěšnosti a sebepojetí u dětí

V této kapitole zmiňuji proběhlé výzkumy týkající se motivace žáků ke školní práci, výzkumy zabývající se faktory učení u dětí se socioekonomicky slabších či kulturně vyloučených rodin. Dále zmiňuji výzkumy, ve kterých byl použit dotazník SPAS, tedy Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, který byl použit v našem výzkumu.

Komparativní kvantitativní studie Čerešníka a Dolejše (2015), byla prováděna na českých a slovenských adolescentech ve věku 11-15 let. Výzkumný vzorek čítal 5 900 adolescentů, z toho 4 200 českých a 1 700 slovenských. Výzkumnou metodou zde byl dotazník SPAS, konkrétně verze standardizovaná Matějčkem a Vágnerovou (1992). Studie předpokládá rozdíl mezi českou a slovenskou populací ve školním sebepojetí. Dále předpokládá rozdíl ve školním sebepojetí v závislosti na věku adolescentů a na jejich pohlaví.

Studie neprokázala významný rozdíl mezi českou a slovenskou populací adolescentů v celkovém školním sebepojetí. Významné rozdíly naopak byly zjištěny v rámci zemí ve vztahu k věku a pohlaví. Zjistilo se, že přesvědčení o obecných schopnostech (obě země), v matematice (obě země), v pravopisu (Slovenská republika), psaní (Slovenská republika) a o sebevědomí klesá s rostoucím věkem. Dále bylo zjištěno, že přesvědčení o schopnosti ve čtení, v pravopisu, v psaní, v sebevědomí a sebepojetí jsou vyšší ve skupině dívek (obě země). Přesvědčení o schopnosti v matematice je vyšší ve skupině chlapců (obě země).

Tyto poznatky jsou důležité ve vztahu k pedagogické psychologii. Klesající školní sebepojetí může být spojeno s mimointelektovými faktory, ovlivňujícími zejména na motivaci žáků a třídní atmosféru. Takže výzva pro učitele a rodiče žáků je neopomíjet motivační aspekty vzdělávání a podporovat zdravé vztahy ve třídě i ve škole.

Úspěch školáka v hlavních předmětech klesá s rostoucím věkem, a stejně tak přístup/postoj ke škole. Tyto zjištění mohou predikovat rizikové faktory, které mohou vést k produkci problémového chování v dospívání. Podpora emoční a kognitivní motivace, tvorba lidského a demokratického školního prostředí ovlivňuje autoregulaci a autonomii a pomáhá předcházet problémovému chování. Rozdíl mezi pohlavími, který je popsán v textu ukazuje, že dle stereotypů jsou chlapci přesvědčeni o svých schopnostech v matematice, navzdory skutečnosti, že dívky v matematice dosahovaly lepších výsledků než chlapci.

Snaha dívek naučit se něco, co není podporováno učiteli, tedy skryté kurikulum, může být také specifický faktor, který může demotivovat žáky, v tomto případě dívky, aby se pokusily vyvinout vlastní osobnost podle osobních cílů. Formativní vlivy ovlivňují klesající školní sebepojetí mohou mít dopad na celkový sebepojetí, které pak rovněž klesá a může se projevat pocity bezmoci a nekompetentnosti, amotivace, alexithymie, depresí, úzkostí, ztrátou životního smyslu či problémy v chování (Čerešník & Dolejš, 2015).

Ve výzkumu Dolejše a kol., který se zabývá osobnostními rysy u adolescentů a jejich testování a souvislostmi, byl dotazník SPAS po jazykové stránce revidován, a ve studii vyplynulo, že sebedůvěra a obecné školní schopnosti na vyšší úrovni mohou působit jako osobnostní protektivní faktory, které mohou pozitivně ovlivňovat jednání a rozhodování v určitých (i rizikových) situacích. (Dolejš, Skopal, Suchá a kol., 2014)

Výzkum Pavelkové (2004), zkoumající rozdíly pohnutek k učení mezi chlapci a dívkami, byl realizován v letech 2000 a 2001. Jde především o pohnutky spadající do výkonové motivace, tedy dobrý pocit, když se něco naučí, snaha překonávat sám sebe a potvrdit si své vlastní kompetence, chápání školní úkolů jako výzvu. U většiny sledovaných pohnutek nebyl prokázán významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. U sedmi pohnutek byly prokázány významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve prospěch častější motivace u dívek. Chlapci významně častěji uvádějí pouze pohnutku odměny, jde však o pohnutku, která většinou nemotivuje žákovské učení.

Ze studie Pavelkové a kol. (2010), zjišťující motivační zdroje vycházející ze sociálních potřeb, potřeby úspěšného školního výkonu, obavy před selháním, perspektivní motivace a smyslu pro povinnost. Použitou metodou byl Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti, kde žáci odpovídali na pětistupňové škále Likertova typu. Celý vzorek se skládal ze 13 středních škol šesti zemí, konkrétně z České republiky, Anglie, Japonska, Německa, Nového Zélandu a Skotska. Věkově se jednalo o žáky mezi 11 a 16 lety.

Výsledky ukazují, že největší rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou v motivačním zdroji rodiče, což by ukazovalo na silnější vliv rodiny na motivovanost žáků k učení, než má vliv kulturní. Obava z neúspěchu do určité intenzity působí jako pozitivní motivační činitel, v silné podobě pak jedince ochromuje a výkon zeslabuje. Český vzorek ve srovnání s ostatními zeměmi vykazuje statisticky významně vyšší intenzitu motivačních zdrojů, kromě obavy ze selhání, která je v českém vzorku statisticky významně nižší (Pavelková a kol., 2010).

Výzkum Vojtíškové (2011), si kladl za cíl poukázat na okolnosti související s nerovným přístupem ve vzdělávání. Výzkum byl prováděn na 2 třídách, šlo o longitudinální přístup, tedy žáci byli zkoumáni, když byli v osmé a pak v deváté třídě. Sledované školní třídy navštěvovali žáci s různým sociálním zázemím, také školní výsledky žáků byly značně diferencované. Daty jsou terénní poznámky z pozorování ve třídách při výuce i o přestávkách a školních akcích, školní dokumenty, záznamy z formálních i neformálních rozhovorů se žáky, učiteli a rodiči. Výzkum sleduje, jak zúčastnění aktéři na daných školách interpretovali různé situace, jaké významy s nimi spojovali a do jakých souvislostí je uváděli.

V hodnocení učiteli byli žáci rozlišováni podle chování, předpokladů k učení a motivace ke školní práci. Volní vlastnosti nebyly považovány za silnou stránku většiny žáků na školách. Zatímco o inteligenci učitele, ale i rodiče nebo psychologové uvažovali jako o dane či vrozené a existující mimo vůli žáků a jejich rodiny, snaha a chování patří mnohem více do sféry vůle a svobodného rozhodování. Především s motivací sice učitele spojovali pozitivní či negativní vliv rodiny, na konci ZŠ už ale rodina nebyla považována za polehčující okolnost. Dospívající by měl mít vlastní rozum a být samostatný, ostatně o tento typ uznání sám usiluje. Školní prospěch v očích učitelů, žáků, rodičů představoval důležitý signál pro projekci budoucnosti, nezřídka přímo rozhodoval o přijetí či nepřijetí na střední školy. Znamky tak spoludefinují identitu žaka, jaké má vyhlídky a kým se může stát. Slouží k dorozumění nejen uvnitř vzdělávacího systému, ale také v komunikaci mezi školou a rodinou, školou a jednotlivcem. Povzbuzování a podpora nejslabších se ve sledovaných třídách příliš neobjevovala, což ovšem nebylo třeba explicitně ospravedlňovat. Je totiž považováno za běžné až žádoucí, aby se úspěšnému žákovi dostalo pochvaly a neúspěšnému pokárání (Vojtíšková, 2011).

Kulturními zdroji, které pomohly žákům zvládnout školní nároky a uspět ve škole, byla přítomnost vzoru orientovaného na vzdělání v blízkém okolí, očekávání budoucího života, pro který je vzdělání buď předpokladem, nebo nedílnou součástí. Základní škola není primárně povinností, ale první větší lekci v životě, ve které je třeba si osvojit specifický komunikační styl, dodržovat určitou disciplínu, poznat své místo, zažít úspěch (Vojtíšková, 2011).

Podle školních dokumentů má každý získat klíčové kompetence, být pozitivně hodnocen a zažívat úspěch. Tomu skutečnost na zkoumaných školách vždy neodpovídala. Mnoho žáků ve škole téměř nezažívalo pocitu úspěchu, pozice neúspěšných byly zatížené stigmatem,

provázené negativními postoji vůči škole. Úspěšní žáci vedle dobrého prospěchu získali zároveň atributy zodpovědnosti, slušnosti a snaživosti. Neúspěšní naopak byli spíše spojováni se stigmatizujícími vlastnostmi lenosti, problémovosti, drzosti, hrubosti, nepřátelskosti, nevychovanosti (Vojtíšková, 2011).

Teoretická studie Mareše a Mareše (2014) popisuje mimo jiné cílené rozvíjení autonomie žáka ve škole. Učitel může zjistit, co motivuje žáky k samostatné práci, a tím usnadnit jejich učení, může zjistit míru samostatnosti jednotlivých žáků a míru dovednosti řídit své vlastní učení, může zmírnit obavy žáků, že pokud budou ponecháni sami sobě, úkoly nezvládnou a jejich hodnocení pak bude špatné, naučit je novým dovednostem, jak postupovat v učení, aby nebyli ve všem závislí na učiteli. Pokud učitel podporuje autonomii svých žáků, pak u žáků vzniká pocit kompetentnosti, stoupá jejich vnitřní motivace se učit, zvyšuje se jejich aktivita ve výuce. Autonomii žáků prokazatelně podporuje delší čas věnovaný samostatné práci žáků a možnost řešit zadanou úlohu po svém, delší čas, který učitel nechává žákům, aby mohli v hodině projevit. Pomáhá i používání pochvaly jako zpětné vazby, která žáka informuje, zda se zlepšuje, povzbuzování žáka, aby si troufl něco udělat nebo aby vytrval, poskytování jen rámcových vodítek, jak postupovat dál, vstřícné reagování na žákovské dotazy, empatické výroky, které žákovi signalizují, že se učitel dokáže na problém podívat i z pohledu žáka samotného.

Výzkum Kaleji (2009) byl prováděn na ZŠ v Ostravě, použitými metodami bylo pozorování, nestrukturovaný rozhovor a analýza produktů a dokumentů. Výzkum zjistil, že žáci, kterým škola nejde, si neplní domácí úkoly, nepřipravují se do vyučování, zájem o učivo nemají. Projevují se malou vytrvalostí, jejich vzdělanostní aspirace jsou výrazně nízké. Objevuje se i apatie vůči učivu či škole. Jsou zvědaví, chtějí se dozvědět se něco nového, pracují rádi, potřebují však neustálou motivaci, vedení a častou, pravidelnou zpětnou vazbu, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede. Chybí jim řád z domácího prostředí, reagují impulsivně, neuváženě. Jejich normotvorní hranice z rodinného prostředí jsou zcela odlišné, někdy v rozporu se školním řádem. Rodiče těchto dětí jim neposkytují vždy podnětné vzory směřující ke vzdělávání, nemotivují je dostatečně k pokračování své vzdělanostní dráhy v sekundárním školství. Nejsou schopni jim poskytnout materiální vybavení a podmínky potřebné k rozvoji v oblasti vzdělávání. Rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly, někteří nekontrolují žákovské knížky. Rodiče si neuvědomují svůj podíl na vzdělání svých dětí a domnívají se,

že vzdělání je výhradně v rukou školské instituce a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a vedení vzdělávací dráhy.

Dále byl stejným autorem realizován výzkum na čtyřech základních školách v Ostravě s vyšším počtem romských žáků, kde 84% dotázaných žáků uvádí, že se učí, protože chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtěli by někým být. Ovšem do školy jako výchovně vzdělávací instituce ze stejného důvodu chodí pouze 51%, 9% z celkového počtu dotázaných vnímá proces vzdělávání jako povinnost, které se musí účastnit a 29% žáků chodí do školy, protože to považují za povinné. Přímý vztah vzdělávání s perspektivou budoucnosti vnímá 57% žáků. 31% ze všech dotázaných spojuje vzdělávání pouze s aktuálním výsledkem, nejčastěji však s konkrétní známkou či vysvědčením. Vztah vzdělávání s pozdějším pracovním uplatněním na trhu práce nalézá pouze 12% ze všech žáků (Kaleja, 2009).

Výzkum Kubatové (2010) byl prováděn s 8 bývalými žáky střední odborné školy ve věku 19 až 24 let, polovina případů ženy a polovina muži. Společným rysem všech uvedených případů byla špatná, případně žádná, spolupráce rodiči se školou. Rodiče do školy buď vůbec nechodili, nebo jednali v rozporu s řádem, či doporučeními školy. Žáci se sociálními handicapy mají společné ještě některé projevy v chování, které rozdělím na dva typy. V prvním případě se projevují jako nemluvní, bojácní, neumí se bránit, drží se stranou kolektivu, nesnesou zátěž, a mají velmi nízkou sebedůvěru. Jejich začátky na škole jsou těžké, někdy vyvolávají i pochyby o své mentální způsobilosti. Pokud se s nimi individuálně pracuje vhodným způsobem, jsou za projevenou péči hodně vděční a odplácují ji velkým snažením a pracovitostí. Do druhé skupiny by patřili žáci, kteří na první pohled nepůsobí zakřiknutě, ale naopak se chovají vyzývavě a jsou schopni narušit práci celé skupiny. I oni ale mají nízké sebevědomí a tímto chováním se snaží svůj handicap zakrýt. V učení jsou o něco bystřejší, ale vykazují velké výkyvy v dosažených výsledcích. Často tito žáci pocházejí hlavně z dysfunkčních rodin.

Výzkum Blechové, (2014) byl realizován na dobrovolnicích NZDM T klub Zlín, což je nízkoprahový klub pro děti a mládež. Nejčastějším druhem vnitřní motivace, kterou dobrovolníci uváděli, bylo to, že je to prostě baví, dále to, že mohou předávat své schopnosti, že získají nové zkušenosti při práci s dětmi, či posílí svou pedagogickou praxi. Konkrétní druhy vnitřní motivace jsou možnost sdílení se s dalšími lidmi a obohacení životními příběhy. Dalším prvkem bylo například smysluplné využití volného času jak

dobrovolníků, tak i cílové skupiny. Dále respondenti uváděli, že je naplňuje že tu pro někoho můžou být, že můžou pomáhat rozvíjet talent a potenciál u dětí.

V rámci této kapitoly jsme zmínili v nedávné době realizované výzkumy, prováděné jak v českém prostředí, tak v zahraničí, které jsou svým zaměřením, výzkumným vzorkem či metodologií blízké našemu výzkumu či dokonce jejich výsledky odpovídají zjištěním našeho výzkumného šetření. Poznatky a přínosy těchto zmíněných výzkumů potom dále srovnáváme s naším výzkumem v kapitole Diskuze.

Teoretická část bakalářské práce měla za cíl definovat pojem motivace, a to s užším zaměřením na motivaci u dětí ve vzdělávacím procesu, dále popsat vliv rodinného prostředí a širšího sociálního okolí dítěte na jeho motivaci a sebepojetí. Důležitou částí je také kapitola zabývající se vývojovými specifiky školního věku, jelikož tyto specifika dokreslují vnímání učení a školního prostředí u dětí v našem výzkumném vzorku, tak se o nich zmiňují někteří dobrovolní doučovatelé v rámci rozhovorů.

II. Praktická část

V praktické části této bakalářské práce se věnujeme vymezení výzkumného problému a výzkumných otázek, následně popisujeme metodiku výzkumu, výběr výzkumného vzorku a jeho popis. Další část pak obsahuje přepisy rozhovorů s probandy, opatřené komentáři a výzkumy z použitého dotazníku SPAS. V závěru této části pak shrneme výsledky, následně je pak v diskuzi srovnáváme s jinými obdobnými výzkumy.

7. Vymezení výzkumného problému a cíle

V rámci výzkumné části této bakalářské práce jsme zkoumali vliv sociálně aktivizačního programu Doučování při Rodinném centru U Mloka spadajícího pod P-centrum v Olomouci, spolek, na motivaci k učení a seberozvoji u dětí využívajících služeb tohoto programu.

7.1 Výzkumné cíle

Výzkum realizovaný v rámci naší bakalářské práce má za cíl zjišťovat konkrétní pozitivní vlivy programu Doučování na motivaci k učení a na sebepojetí školní úspěšnosti u doučovaných dětí, dále pak jaký je vztah těchto dětí k tomuto programu a co je hybnými faktory tohoto programu.

7.2 Výzkumné otázky

Na základě výše stanovení zmíněných výzkumných cílů pak vytyčujeme následující výzkumné otázky:

1. Jak výrazný či velký je pozitivní vliv sociálně aktivizačního programu Doučování?
2. V jakých oblastech motivace a školní úspěšnosti se vliv programu Doučování projevuje?
3. Existuje souvislost mezi rodinným prostředím dítěte a jeho motivací ke vzdělávání a seberozvoji?
4. Jaká je motivace a zisky u dobrovolných doučovatelů? Tato výzkumná otázka je pouze doplňující a je zde z důvodu provázanosti vztahu motivace doučovatele a motivace doučovaného dítěte, tedy že jedno ovlivňuje druhé.

8. Strategie výběru případů a popis výzkumného vzorku

V rámci praktické části bakalářské práce jsme za pomoci koordinátorky programu Doučování při Rodinném centru U Mloka oslovovala rodiny aktuálně využívající program Doučování s žádostí o zapojení jejich dítěte do mého výzkumu. Za tímto účelem jim byl předložen k podpisu informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, V případě souhlasu s účastí, což bylo 100 % aktuálně doučovaných, byl respondentům z řad doučovaných dětí administrován Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS, a následně jsem s každým doučovaným dítětem prováděla polostrukturovaný rozhovor. Sběr dat byl u dvou doučovaných dětí prováděn dvakrát, poprvé na začátku listopadu 2016 a podruhé na konci února 2017, tedy po 4 měsících. U ostatních dětí, tedy u těch, kteří jsou již v P-centru delší dobu a sbírat data dvakrát by u nich neměl smysl, či u těch, kteří do programu přišli později v průběhu roku. Dvě děti, sourozenci, u nichž byl sběr dat prováděn dvakrát po časové odmlce, jsou v programu Doučování zhruba 4 měsíce, ostatní 3 děti pak 1 rok a déle, jeden z dětí se zde doučuje opakovaně. Následně jsem oslovila i doučovatele daných dětí s žádostí o spolupráci ve výzkumu.

U doučovatelů jsem pak prováděla strukturovaný rozhovor pouze jednou, poté co jsem sebrala data od doučovaných dětí. Dotazníky a rozhovory vztahující se k jedné dvojici doučovaný-doučovatel byl vždy opatřen unikátním trojmístným kódem, který si každé dítě samo vytvořilo z prvního písmene názvu ulice kde žije a čísla dne narození. Data jsou tedy zcela anonymní. Celkový počet respondentů výzkumu dosáhl 5 dvojic, tedy 10 osob, z původně plánovaných 8-10 dvojic, což je obvyklý průměr doučovaných dětí v programu Doučování za jeden školní rok. Z doučovaných jsou 2 dívky a 3 chlapci, z doučovatelů pak 3 ženy a 2 muži. Časová dotace sběru dat byla zhruba 10-15 minut na vyplnění dotazníku SPAS a následně 15-30 minut na rozhovor s doučovaným dítětem. Rozhovory s doučovatelem pak trvaly průměrně 20 minut. Věk doučovaných dětí v Rodinném centru U mloka je 6-15 let (základní vzorek), věk respondentů v našem výzkumu je od 9 do 14 let. Doučovatelé ve výzkumném vzorku jsou studenti, tedy věková skupina 19-26 let, stává se však, že v programu doučují i lidé nad 26 let, již pracující.

Níže přikládáme tabulku respondentů, kde jsou dvojice uvedeny v takovém pořadí, v jakém jdou za sebou rozhovory s nimi.

Tabulka č.1 Přehled dvojic respondentů

dvojice	doučovaný	doučovatel
1.	chlapec, 11 let, 5 třída	žena, 25 let, student
2.	dívka, 13 let, 5. třída	žena, 25 let, student
3.	dívka, 9 let, 4. třída	žena, 21 let, student
4.	chlapec, 14 let, 9. třída	muž, 26 let, pracující
5.	chlapec, 13 let, 6. třída	muž, 19 let, student

9. Metodologický rámec výzkumu

V rámci výzkumu byly prováděny kvalitativní případové studie. Výzkumnými metodami zde byl polostrukturovaný rozhovor, pozorování a dotazník SPAS.

Při **rozhovoru** je dobré si předem vytyčit jeho cíl a strukturu. Důležitá je volba klidného místa, vhodně dát dítěti najevo, že nás jeho problém zajímá. Je třeba se vyvarovat sugestivních otázek, a to především u mladších dětí, které jsou ovlivnitelné autoritou. Při rozhovoru pozorujeme také hru těla, mimiku s další neverbální projevy dítěte. Rozhovor může být veden i volně, bez předem připravených otázek, kdy na základě průběhu a obsahu rozhovoru pokládáme další otázky. Mnohdy je možno takto od dítěte získat zajímavé informace. Určitým rizikem zde může být dětská fabulace, či u starších dětí záměrná lež. Proto je ověřit výpovědi ještě další metodou (Střelec, 2005).

Výhoda **dotazníku** je jednoduché a přehledné získání informací o žákovy, které se týkají především jeho zájmů, postojů, hodnot či životních perspektiv. Rozlišujeme dotazník vlastní konstrukce a dotazník standardizovaný (Střelec, 2005).

Případový kvalitativní výzkum

Jedná se o intenzivní detailní výzkum jedné osoby či skupiny osob, vybrané na základě nějaké charakteristiky, která je pro výzkum podstatná. Data do výzkumu lze získávat buď nepřímo například dotazníkem či analýzou produktů, nebo přímým kontaktem s danou osobou. Za validní výsledky případové studie se považují zjištění, která jsou konzistentní s jinými teoriemi. Výzkumník by se měl vyvarovat zevšeobecnování výsledků případové studie na celou či větší část populace. Kvalitativní výzkumy se nezpracovávají číselně, ale podrobně a do hloubky analyzují, interpretují a je jim přisouzen určitý význam. Jejich cílem je vytváření nových hypotéz a teorií, které lze následně ověřit kvantitativními postupy (Thorová, 2015).

Případová studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho či několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu či skupiny porovnávaných případů. Jde tedy o zachycení složitosti případu. Předpokládá se, že důkladným zkoumáním jednoho případu porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ může srovnat s jinými případy. Kolektivní případová studie znamená hloubkové zkoumání více instrumentálních případů. Předpokládá se, že sledování více případů poskytne větší vhled do dané problematiky (Hendl, 2016).

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se stává z pečlivě formulovaných otázek,

na něž jednotliví respondenti odpovídají. Tento typ rozhovorů se používá, je-li nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému, čímž se redukuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhorech budou výrazně strukturně lišit (Hendl, 2016).

Ve fázi analýzy dat se pak výzkumník snaží dát smysl shromážděným údajům z případové studie. Lze postupovat více holisticky či více analyticky, tedy dívat se na data jako na celek, či posuzovat jednotlivé části. Většinou se v praxi postupuje od analýzy části k posouzení celku. Dále můžeme rozlišit analýzu orientovanou na proměnné, která se zabývá vztahy mezi definovanými koncepty, a analýzu orientovanou na případ, kdy sledujeme příčiny a následky uvnitř případu, je tedy orientována na vnitřní proces (Hendl, 2016).

9.1 Dotazník SPAS

SPAS, tedy Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, je dotazník vytvořený v roce 1987 Matějčkem a Vágnerovou. Jedná se o upravenou variantu původní metody F. J. Boersmy a J. W. Chapmana z roku 1979. SPAS je zkratkou anglického Student's Perception Ability Scale (Matějček & Vágnerová, 1992).

Dotazník poskytuje informace o postoji dítěte k vlastnímu školnímu výkonu. Význam školního úspěchu pro sebepojetí dítěte závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí vytvářelo. Důležitým kritériem pro rozvoj celkového sebepojetí a zejména pro postoj k vlastnímu výkonu je školní prospěch dítěte. Dotazník se standardně používá od 4. ročníku základní školy, tedy od věku 10 let, normy dotazníku jsou taktéž uvedeny a zpracovány pro populaci dětí ve věku od 10 do 15 let (Matějček & Vágnerová, 1992).

SPAS je užitečný u dětí, které mají nějaké školské problémy, tzn. u dětí celkově neprospívajících, dětí se specifickými školskými poruchami, jako je dyslexie, ADHD, a dětí s poruchou adaptace na školu. Čas potřebný k administraci je cca 15 minut, v závislosti na věku a osobních charakteristikách dítěte. Dotazník vyplňuje žák po zadání instrukcí samostatně. V praxi je často oceňován jeho diagnostický přínos, snadná administrace, srozumitelnost i jistá přitažlivost pro děti. Prakticky se nestává, že by děti odmítaly dotazník vyplňovat nebo nad ním byly v rozpacích. Dotazník umožňuje získat cenné informace, na které by se rozhovorem jen těžko doptávalo. Děti, které mluví při rozhovoru jen velmi stručně a s očividnou nechutí bavit se o svých školních problémech,

projeví se mnohem otevřeněji, mají-li na otázky odpovídat formou jednoduchého a neutrálního dotazníku (Matějček & Vágnerová, 1992).

Toto zjištění se částečně potvrdilo i v našem výzkumu, ale platí spíše u starších dětí, tedy 13 a více let. U mladších dětí, které dle mého názoru nemají ještě tak vyvinutou schopnost adekvátního sebeuposouzení, zvláště mají-li na výběr pouze ze dvou možných odpovědí, může naopak objektivnější pohled na dítě poskytnout rozhovor, jehož přirozenou součástí je pozorování.

Dotazník obsahuje celkem 48 položek, rozdělených do šesti škál, kde se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem ke školní práci. 1 Obecné schopnosti, kde se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem ke školní práci. 2 Matematika, kde dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v tomto předmětu. 3 Čtení, zde dítě posuzuje své čtenářské dovednosti, celkovou úroveň čtení. 4 Pravopis, kde dítě hodnotí svou úspěšnost při zvládnutí gramatiky. 5 Psaní, kde dítě posuzuje kvalitu svého psaného projevu. 6 Sebedůvěra kde dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, jak dalece mezi nimi vyniká nebo obostává v jejich konkurenci.

Každá škála má po osmi položkách zaměřených na hodnocení výkonu v různých školních dovednostech i na posouzení vlastních schopností a celkové sebedůvěry. Ke každé položce se vyjadřuje respondent souhlas nebo nesouhlas odpovědí ano/ne. Hrubé skóre celkového sebezpojetí je dáno součtem všech šesti škál. Hrubá skóre lze převést na steny dle věku a pohlaví dítěte. Celkové skóre v tomto dotazníku významně koreluje s prospěchem z českého jazyka, matematiky a z dalších hlavních předmětů, který dítě vyplňuje v záhlaví dotazníku. Tato korelace má s věkem stoupající tendenci, bez rozdílů mezi pohlavími. Autory testu bylo zjištěno, že existuje vztah mezi citovou vyrovnaností, sebezpojetím a výsledky dítěte ve školní práci. Citové problémy ovlivňují sebehodnocení a mohou tedy často přinášet i problémy s učením, což platí i naopak, tedy neúspěšné dítě může být deprivováno a ztratit sebedůvěru. Důležité je i hodnocení žáka učitelem, kdy se potvrdilo, že děti, které se jeví učiteli jako pilné, se hodnotí výše než děti, které jsou učitelem hodnoceny jako málo pilné. Tímto výzkumem bylo dále prokázáno, že kladný postoj rodiny vůči dítěti a jeho výkonu rozvíjí zdravé sebezpojetí dítěte a dobře působí i na jeho skutečný výkon (Matějček & Vágnerová, 1992).

9.2 Struktura rozhovorů

V této části na úvod uvádíme orientační strukturu polostrukturovaných rozhovorů s doučovanými a s doučovateli, podle níž byly postupně kladeny otázky. Struktura rozhovoru je dána především co do obsahu, pokud se respondent na některou z otázek více rozmluvil, nechala jsem jej mluvit, za předpokladu že zcela neodbíhal od tématu. Pokud naopak na některou otázku odpověděl příliš stručně, snažila jsem se jej dále doptávat a navádět. Nebylo považováno za chybu, pokud respondent při výpovědi spontánně některé otázky sám prohodil či v rámci jedné zodpověděl i některou další.

A) Struktura rozhovoru s doučovaným (pretest)

1. Jaký je tvůj důvod doučování v P-centru? (iniciativa rodičů/ učitelů z důvodu výsledků ve škole, nebo mít někoho, kdo se s dítětem bude systematicky doučovat)
2. Jak se ti momentálně daří ve škole? (doptávala jsem se se na konkrétní předměty, na vztahy se spolužáky, i učiteli)
3. Chodíš do školy rád? Proč ano, proč ne?
4. Dělá s tebou někdo doma domácí úkoly, nebo si je děláš sám/a či se spolužáky?
5. Kde a jak pracují rodiče, jaké mají vzdělání?
6. Jakou školu bys rád/a dělal/a po základní škole? Jaké máš představy o svém dalším vzdělávání?
7. Jak se těšíš/netešíš na doučování v P-centru?

B) Struktura rozhovoru s doučovanými – posttest:

1. Jak se ti momentálně daří ve škole? Jak v prospěchu, tak co se týče zvládnutí výuky a pochopení učiva.
2. Myslíš, že ti doučování v P-centru pomáhá?
3. Myslíš si, že tvoje případné zlepšení ve škole souvisí s doučováním v P-centru?
4. Změnil se nějak od té doby, co se doučuješ, tvůj vztah ke škole, chodíš tam teď radši, méně rád/a či stejně jako předtím?
5. Těšíš se na doučování v P-centru?

6. Změnily se od začátku doučování nějak tvoje plány a představy o svém budoucím vzdělávání či povolání?

C) Rozhovory s doučovateli

1. Co tě vedlo stát se doučovatelem v P-centru?

2. Jak dlouho už děláš doučovatele?

3. Co ti dává toto dobrovolnictví, pokud bys měl tyto zisky porovnat na začátku dobrovolnictví a teď.

4. Zlepšil/změnil se nějak školní prospěch dítěte od začátku doučování?

5. Srovnej prosím motivaci a chuť k učení u dítěte na začátku a teď.

6. Co podle tebe obecně ovlivňuje motivaci dítěte k učení?

7. Myslíš, že dítěti celkově pomohlo/pomáhá doučování v P-centru? Případně v čem konkrétně?

8. Další podněty, připomínky k dítěti, k programu?

10. Výsledky výzkumu

Následuje samotný přepis rozhovorů, kde jsou uvedeny po sobě jdoucí páry doučovaných dětí a jejich doučovatelů, opatřeny specifickým kódem z důvodu anonymity a lepší orientace v datech. Výpovědi dětí jsou vždy doplněny jejich výsledky v dotazníku SPAS a okomentovány. V poslední části této kapitoly se pak věnujeme interpretaci, celkovému shrnutí výsledků výzkumu a naplnění výzkumných cílů a otázek.

10.1 Rozhovory s probandy

Doučovaný: T1 chlapec, 11 let, 5. třída

„Mamka nám řekla, že budeme chodit na doučování, protože nám se sestrou moc nejde matematika a český jazyk, máma se ptala, zda chceme, řekli jsme, že je nám to jedno. Momentálně se mi ve škole daří docela dobře, kromě matematiky a češtiny mě ve škole ostatní předměty baví. Přešli jsme se sestrou z běžné ZŠ na ZŠ praktickou. Já jsem tam od 4. třídy, teď jsem v páté třídě. Do školy se těším trochu, konkrétně na vlastivědu, přírodopis, výtvarku, ale děcka ne, protože mně otravují, pošťuchují.“ Chlapec působí hodně zakřiknutě, údajně byl na přechodí ZŠ šikanován. Očividně si vůbec nevěří, stydí se do té míry, že není schopný udržet oční kontakt.

„Většinou se do školy připravuji sám, někdy s mamkou, když je to těžké, někdy s tatínkem, ale není to každý den, ale dělají se mnou úkoly rádi. Doučování v P-centru mi nevadí, je mi to celkem jedno, chodím i na klub, tam se těším. Máma je uklízečka v nemocnici, teď je na mateřské, táta pracuje v Zoře, vzdělání rodičů nevím. Já bych chtěl pracovat v útulku pro psy, neláká mě jít na SŠ, nechce se mi učit, vstávat do školy, chci skončit po ZŠ, nepřemýšlel jsem o žádné konkrétní SŠ.“ Chlapec se při rozhovoru moc nerozpovídal, hodně jsem se musela doptávat, měl tendenci odpovídat jednoslovně, často používal slova jako nevím, asi.

Známky ve škole na poslední vysvědčení: Český jazyk 2, matematika 2, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 1.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skóre 24, Obecné dovednosti 2, Matematika 2, Čtení 6, Pravopis 4, Psaní 7, Sebedůvěra 3. Celkový hrubý skóre je dle věku v průměru (21,15), překvapilo mě zde poměrně realistické hodnocení vlastních schopností. Nejnižší se chlapec hodnotí na škálách Obecné dovednosti a Matematika, což dle mého odpovídá jeho reálným

znalostem, nikoliv však jeho potenciálu, který je rozhodně vyšší. Skóry v jednotlivých škálách testu jsou poměrně nevyrovnané.

Doučovaný: T1, posttest po 4 měsících

„Momentálně se mi ve škole daří docela hrozně, nejde mi matematika a čeština, je to pro mě moc těžké. Zlepšil jsem se trochu v gramatice češtiny, taky v matematice je to o něco lepší než před doučováním. Myslím, že jsem se zlepšil hlavně díky doučování, a taky si teď doma dvakrát týdně po zhruba hodině učivo doma s mamkou procvičuji. Můj vztah a strach ke škole je stejný jako předtím, bojím se, že zapomenu domácí úkol nebo pomůcky, což se mi občas stává, nevím proč, prostě si to nenachystám.“ Přestože chlapec vlastní deníček na úkoly. „Jinak do školy chodím docela rád, ale se spolužáky se moc nebavím, prostě mi to nejde a nevím o čem. Taky paní učitelka na mě často křičí, protože mi nejde učit.“ Cítím z něj, že se je hodně poznamenaný neúspěchem ve škole, a že už je na něj tak přivyklý, že se příliš nebrání, ale díky tomu se ani příliš nesnaží. „Některé předměty mě baví víc, třeba výtvarka, tělocvik a přírodopis. Obecně mě teď docela baví se učit. Těším se teď na doučování v P-centru, rád sem chodím, hlavně proto, že se tu trochu víc naučím matematiku a další předměty. Jinak ve škole nemám kamarády, dřív jsem chodil do Goldbalu, to mě bavilo, ale teď už bych to nestíhal, chodím sem do P-centra, a musím se hodně učit. Sestra chodila na klavír, teď už nechodí, přestalo ji to bavit.“

Chlapec byl tentokrát mnohem víc otevřený než poprvé, míň se styděl a byl sdílnější. Víc se rozpovídal o sobě a o svých zájmech, ale stále bez emocí a oční kontakt navazoval minimálně. Mám pocit, že některé věci se bojí nebo nechce říct. Zarazilo mě, že měl problém s napsáním svého data narození, pak jsme na to spolu přišli, ale jako by nevědět co ta otázka znamená.

Známky na pololetní vysvědčení: český jazyk 3, matematika 3, pracovní výchova 2, výtvarná výchova 2.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skóre 24, z toho Obecné dovednosti 1, Matematika 1, Čtení 7, Pravopis 3, Psaní 8, Sebedůvěra 4. Celkový hrubý skóre tedy zůstává stejný jako v pretestu, hodnocení na škále Matematika kleslo o 1 bod, což mě příliš nepřekvapuje vzhledem ke zhoršení známky na vysvědčení a k výkonu, který chlapec podává. Na škále sebedůvěra naopak vzrostlo sebehodnocení o 1 bod, což odpovídá tomu, jak se chlapec

projevuje na rozdíl od podzimu, odpovídá tomu i popis v rozhovoru s chlapcem. Skóry v jednotlivých škálách jsou ještě o něco nevyrovnanější než v pretestu.

Doučovatel: D1, žena, 25 let

„Doučovatelku v P-centru jsem začala dělat, když jsem studovala na pjdáku tady v Olomouci, tam jsem se o organizaci i dozvěděla. Přišlo mi to jako zajímavá praxe, taky jsem chtěla pomáhat dětem ze sociálně slabších rodin. Doučovatelku zde dělám už 3. rokem, prozatím jsem doučovala 3 chlapce, každý byl úplně jiný. Doučování zde mi dává dobrý pocit, že se nějak pozitivně podílím na vývoji doučovaných dětí, že pro ně můžu něco udělat, dále také získávám zkušenosti, jak učit.

U chlapce, kterého momentálně doučuji, je pokrok celkem pomalý, v čem se od začátku doučování, tedy asi za 4 měsíce posunul, je komunikace, z počátku nebyl schopný očního kontaktu, teď oční kontakt je alespoň nějaký. Na rozdíl od listopadu mi taky už řekne, když něčemu nerozumí, dřív mi všechno odkýval, bylo vidět že není zvyklý toto přiznat, možná zažil, že když to řekl tak to byl problém nebo mu stejně nikdo nepomohl. Když se něco předchozí hodinu naučíme, tak si to pamatuje a umí to i dále používat, jedná-li se třeba o nějaký postup při počítání, je ale vidět že má spoustu špatně zafixovaných postupů a znalostí, dost často to vypadá že odpovědi a řešení hádá bez zamyšlení se. Zatím nevím, proč to tak je, možná má zkušenost, že je negativně hodnoceno, když dlouho přemýšlí, či že vynaložená námaha stejně není oceněna. Myslím, že jeho motivace vlivem doučování pomalu roste, ale stále z něj cítím velký strach a sebepodceňování.

Významným motivačním činitelem zde je pravidelnost, to, že se s dětmi někdo učí, udělá s nimi úkol, individuálně jim vysvětlí učivo, že jim někdo dává zpětnou vazbu, a to jak negativní, tak pozitivní, je důležité upozornit dítě, že mu něco nejde, vysvětlit kde dělá chybu, a zároveň jej chválit i za malé pokroky.

Celkově program Doučování určitě pomáhá, nemusí se to ale hned projevit na známkách, to až třeba za nějakou dobu, spíš se snažíme dětem ukázat, že učení není jen něco se nadřít a dostat dobrou známku, ale že obsah učiva může být a zajímavý a užitečný, takže jako dobrý výsledek doučování vnímám i nárůst motivace a zájmu dítěte o učení. Pozitivní změnou je také zlepšení sebehodnocení dítěte, což má určitě vliv na jeho motivaci, a také naučení se realistickému náhledu na vlastní schopnosti a jejich posouzení.“

Komentář: U této dvojice je specifické, že doučovatel a doučovaný nejsou stejného pohlaví, z našeho souboru je jediná. Určitě to není problém, slečna doučovatelka po celou dobu svého dobrovolnictví doučuje chlapce a vyhovuje ji to, zajímalo by mě však, jak bych chlapec reagoval na doučování mužem. Celkově je, jak uvádí i doučovatelka v rozhovoru, velmi uzavřený, nicméně je možné, že před doučovatelem by se víc uvolnil. Při srovnání pretestu a posttestu mě zaujalo, že chlapec se už nebojí říct, když něčemu nerozumí, a je trochu komunikativnější než předtím. Jako výrazný faktor zde vidím vzájemnou závislost sourozenců, která je silnější ze strany chlapce, jelikož sestra je starší. Tomuto se věnuji dále v komentáři u sestry, doučovaná T2. Při druhém rozhovoru také chlapec uvedl, že již nechodí na sport a sestra už nechodí na klavír, jelikož se musí hodně učit a chodí teď také k psychologce. Napadá mě, že tyto fakta mohou také ovlivňovat jejich sebepojetí a vytváření sociálních vztahů, ale samozřejmě nelze stíhat vše. Co se týče zhoršení prospěchu u chlapce, příčiny mohou být různé, jednak změna ZŠ, ale i fakt, že děti mívají tendenci na pololetí trochu polevit a pak zabrat ke konci školního roku.

Doučovaný: T2, dívka, 13 let, 5. třída

„Chodíme na doučování, protože nám s bratrem nejde nám matematiky a český jazyk, navrhla to proto paní učitelka. Momentálně mi to ve škole spíš nejde, mám špatné známku z matematiky, tedy čtyřky a pětky. Ve škole je fajn čtení, přírodopis taky, netěším se ale na děčka a na učitele, děčka mi někdy nadávají. Ted' opakují 5. třídu, s bratrem jsme od loňského roku na praktické ZŠ. Úkoly se mnou nedělá nikdo, chci si je dělat sama. Na doučování v P-centru se trochu těším, chci učivo dobře umět, chci počítat, abych měla lepší známky. Ještě vůbec nevím, co bych chtěla po škole dělat.“

Dívka byla údajně na předchozí škole verbálně šikanována, celkově působí velmi zakřiknutě. Popisuje, že spolužáci ji i na nové škole nadávají, možná i proto, že dívka není moc komunikativní a s bratrem jsou na sebe hodně fixovaní. Mám také důvod se domnívat, že domácí prostředí není příliš podnětné, což usuzuji z osobního kontaktu a rozhovorů s matkou a z toho, že jsme se při doučování sourozenců setkali s tím, že jim matka něco vysvětlila poněkud neprakticky, nepropojeně.

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk – nepamatuje se, matematika 5, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 1.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skór 16, Obecné dovednosti 1, Matematika 1, Čtení 6, Pravopis 3, Psaní 4, Sebedůvěra 1. Celkový hrubý skór je výrazně podprůměrný, především ve škálách Obecné dovednosti, Matematika a Sebedůvěra. Celkově jsou skóry v jednotlivých škálách dost nevyrovnané, nicméně odpovídají výpovědi v rozhovoru i mému zběžnému pozorování výkonu dívky.

Doučovaný: T2, posttest po 4 měsících

„Trochu jsem se teď zlepšila ve škole, v češtině, taky v matematice, víc jí teď rozumím, když mám doučování v P-centru tak mě to víc baví.“ Dívka odpovídá dost pomalu, jako by nebyla zvyklá mluvit o sobě, svých pocitech či názorech. „Myslím, že mi doučování v P-centru pomáhá, teď chodím do školy trochu radši, mám menší strach z písemek a ze zkoušení, trochu víc se těším do školy. Teď se také učím o trochu radši než předtím, než jsme začali chodit do P centra. Trochu se těším na doučování v P centru, hlavně na to že mi někdo vysvětlí učivo, které jsem třeba ve škole nepochopila, nebo z něj máme úkol. Zatím stále nevím, co chci dělat po ZŠ.“

Dívka je o něco méně zakřiknutá než její bratr, častěji navazuje oční kontakt a občas projeví i nějakou emoci či zájem. Stejně jako bratr často odpovídá neví, asi. Odpovědi občas neodpovídají realitě, například tvrdí že ráda čte, přitom když jsme se ptali, co ráda čte a co teď čte, tak nevěděla.

Známky ve škole na poslední vysvědčení: Český jazyk 3, matematika 4, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 1.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skór 14, Obecné dovednosti 2, Matematika 0, Čtení 5, Pravopis 1, Psaní 4, Sebedůvěra 2. Celkový hrubý skór ve srovnání s pretestem klesl o dva body, posun výše o jeden bod je patrný na škále Sebedůvěra a Obecné dovednosti, na škále Matematika je naopak propad z 1 na 0, stejně tak u škály Pravopis, což ale může částečně souviset se získáním náhledu na vlastní znalosti. Z rozhovoru a pozorování však lze usuzovat, že motivace ke vzdělávání u dívky ve srovnání s pretestem mírně vzrostla, čemuž odpovídají i informace získané rozhovorem s její doučovatelkou.

Doučovatel: D2, žena, 25 let

„Studuji filozofii se zaměřením na etiku, o P-centru vím již od prváku, ale neměla jsem čas, jsem na doktorátu, chtěla bych učit na střední škole, a doučování v P-centru mi přišlo jako

skvělá zkušenost, a možnost, jak být užitečná. V P-centru doučuji od půlky listopadu 2016, tedy 4 měsíce. Nutí mě to, abych přemýšlela, jak látku předat, hledat jiné způsoby, učí mě to komunikovat, jelikož dívka, kterou doučuji je hodně uzavřená, také mě to učí potlačit že i když má člověk špatnou náladu, je tu pro to dítě a má se soustředit na něj. Je to super po pedagogické stránce, běžné postupy na ni nefungují, proto často přemýšlím, jak jí učivo vysvětlit, předat.

Dívka se moc neučí sama, není na to zvyklá, nebaví ji to, ukazuje se, že ji toho obecně moc nebaví, nic v ní nevzbuzuje zájem, což je dost problematické, jelikož nemá žádnou motivaci. Očividně má nějaké problémy z paměti, ale některé věci si pamatuje překvapivě dobře, odříkala mi kapitulu z učebnice. Má ale velké výkyvy v učení, někdy jí to jde a pak z ničeho nic vůbec, zatím jsem nepřišla na to, jestli to má nějaké zákonitosti. Myslím, že to u ní není beznadějně, asi tam nějaká cesta je, ale je to dost problematické. Když přijde s nějakou úlohou na látku, které nerozumí, je na ni vidět, že to chce vysvětlit a pochopit, ale ten zájem asi trvá jen po dobu doučování, když jí dám úkol na doma tak ho většinou neudělá. Je to myslím i tím, že se jí tu někdo věnuje, protože ačkoli chodí oba i s bratrem na školu, kde by měl být individuální přístup, tak bohužel moc není. Měli by na škole mít hodiny reedukace, ale neděje se to. Maminka taky neumí moc učit, sama navíc asi složitějším věcem moc nerozumí. U dívky mi dlouho trvalo, než zašla komunikovat, ze začátku se ani nedívala do očí. Dívka nechodí do školy moc ráda, ale myslím, že od té doby, co chodí na doučování, má strach ze školy o něco menší, že se těší na doučování a chce se naučit.

Myslím, že by sourozencům pomohl i program 5 P, protože mají problémy s komunikací. Chodí na klub, ale tam se také moc neprojeví, a navíc jsou na sebe hodně fixovaní, vystupují jako jedna jednotka, takže by bylo fajn je rozdělit, aby se snažili komunikovat každý sám za sebe.

Myslím, že při Doučování pomáhá kombinace učení a systematičnosti, snažím se doučování dělat s humorem, což myslím že jí pomáhá, že sem potom chodí radši. Také u ní hodně pomáhá vizuální znázornění problematiky, hodně jí věci kreslím, snažím se znázorňovat, používat barvy.“

Komentář: Tuto dvojici jsem měla možnost sledovat od konce října, jelikož paralelně doučuji bratra dívky. Výrazným jevem zde je, jak zmiňuje i doučovatelka D2, že sourozenci jsou na sebe velice fixovaní, stalo se například, že když přišel chlapec sám,

nepřinesl si věci, jelikož tašku s nimi běžně nosí sestra. Toto mě vede k myšlence, že jelikož jsou na ZŠ v jedné třídě, nebaví se ve třídě s nikým jiným než spolu, což může být jedním z důvodů, proč se jim spolužáci posmívají. Tyto posměšky pochopitelně vedou k tomu, že se sourozenci necítí mezi spolužáky dobře, což, jak uvádíme v teoretické části, může vést k poklesu motivace k práci ve škole. Dalším faktorem u sourozenců T1 a T2 může být, že mezi rodiči aktuálně nepanují dobré vztahy, navíc mají novorozence.

Doučovaný: T3, dívka, 9 let, 4. třída

„Měla jsem špatné známky, proto mamka chtěla, abych se tu doučovala, teď už mám třetí doučovatelku, už jsem tu dva roky, tj. od 3. třídy.

Chodím na běžnou ZŠ, teď už mám dobré známky, ale mám hodně poznámek, protože zapomínám věci. Vztahy se spolužáky už dobré, ale předtím se mi posmívali, že máme věci z popelnice. S učiteli mám výborné vztahy. Baví mě hlavně přírodověda, do školy se těším, ráda se učím. Po ZŠ chci jít na SŠ, ráda bych se stal řidičkou autobusu. Určitě se chci dále vzdělávat, teď mi dělá radost, že mám dobré známky.

Domácí úkoly si dělám někdy sama, někdy se starším bratrem, taťka s námi nebydlí. Nikdy jsem se na doučování nebála, od začátku jsem se sem těšila, doručovatelky jsou milé, vtipné, i teď se na doučování těším, myslím, že mi to pomáhá zlepšovat známky ve škole. Předtím, než jsme začala chodit na doučování, jsem z počátku školní docházky měla dobré známky, pak se to zhoršovalo, někdy od té 3. třídy. Chodím v P-centru i na letní klub.

Mamka dřív měla brigádu v Grygově na jablka, brávala mě tam jako malou s sebou, mamka je na mateřské dovolené, mamka měla prý špatné známky ve škole.“

Slečna překvapivě otevřeně mluví o svých problémech v učení a ve škole, očividně je hodně motivovaná, problémem asi bude její nepozornost a zapomínání, možná problémy v rodině. Na první pohled působí aktivně, ale poněkud roztěkaně. U dívky je také vidět, že je ráda, když si může s někým popovídat.

Známky ve škole na poslední vysvědčení: Český jazyk 3, matematika 3, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 1-2.

Výsledky SPAS: celkový hrubý skóre 40, Obecné dovednosti 7, Matematika 8, Čtení 3, Pravopis 8, Psaní 7, Sebedůvěra 7. Celkový hrubý skóre dívky je nadprůměrný (průměr pro její věk je 27, 56), nejnižší se hodnotí ve čtení, což odpovídá tomu, co uváděla v rozhovoru.

Poměrně vysoké skóre může taky souviset se subjektivním pocitem zlepšení se. Celkově jsou skóre za jednotlivé škály vyrovnané, nejnižší se dívka hodnotí na škále čtení.

Doučovatel: D3, žena, 21 let

„Důvodem, proč jsem začala doučovat bylo, že studuji psychologii, a slečna z P-centra dělala přednášku s nabídkou dobrovolnictví u nás na katedře, chtěla jsem taky nějak efektivně využít svůj volný čas, získat praxi, bylo mi sympatické že mi nabídli zaškolení. Doučuji v P-centru celkem 1,5 roku, první chlapce a teď jeho sestru, baví mě to. Chlapci učení šlo dobře, dívka se taky zlepšuje rychle, je vidět že má motivaci, hodně chce což vyplývá i z rozhovor s doučovanou dívkou.

Myslím, že moje doučování samotné příliš nepomáhá, spíš pomáhá, že se pravidelně scházíme, že tam je režim a řád, autorita, která dítěti řekne, že mají dělat úkoly, důležité je i že je někdo s nimi, parťák, který je oporou, což asi spoustu těch dětí z P-centra doma nezná. Za faktory motivace u těchto dětí pokládám pochvalu, důležité je ocenit snahu i výsledek, což je asi taky rozdíl od domácího prostředí, protože rodiče bývají kritičtí, nebo je jim to jedno, já se je snažím chválit i za malé výsledky, zvlášť u slečny, co ji teď doučuji to hodně zabírá. Přínos doučování a programu vidím hlavně v tom, že podporuje sebevědomí dětí skrz to, že je někdo pochválí.“

Komentář: Tato dvojice se už doučuje delší dobu, a působí velmi sehraně a uvolněně, obě se rády a často smějí, líbilo se mi také, jak doučovatelka spontánně a pozitivně reaguje na kreativitu dívky, což může mít pozitivní dopad na její sebepojetí. U doučované dívky tedy hraje výraznou roli jak pochvala, tak fakt, že jí starší kamarádka a doučovatelka bere, jelikož toho se jí asi ve škole dřív nedostávalo, jak dívka sama uvedla, tam se jí spolužáci posmívali, jelikož rodina je socioekonomicky slabší.

Doučovaný: T4, chlapec, 14 let, 9. třída

„K doučování jsem se dostal přes P-centrum, doporučili mi to, začali jsme tam chodit s mamkou už dřív, nejde mi fyzika a matematika. Momentálně se mi ve škole daří průměrně, tak lepší trojka. Doučuji se tu od půlky minulého roku, předtím na začátku na angličtinu.

Do školy se těším jen na kámoše, na učení vůbec ne, nebaví mě to, spíš proto, jakým se to učíme ve škole způsobem, vadí mi, že se pořád píše.“ Chlapec je dysgrafik. „Myslím, že kdyby se to učilo nějakou zábavnější formou, bavilo by mě to víc. Těším se trochu na češtinu, na výchovu ke zdraví, na výtvarku a na pracovku. S učiteli vycházím v pohodě. Domácí úkoly nedostáváme, když ano, dělám si ho ve škole. Přešel jsem na jinou školu, kvůli tomu, že ta předtím byla velká, rušná, kvůli učiteli, byla tam integrace, teď jsem spokojenější, škola je menší, víc mi to vyhovuje.“ Zde mě zaujalo, že je očividně citlivý a přemýšlivý, což usuzuji dle popisu školního prostředí zaměřeného na atmosféru ve škole. „Předtím mi mamka třeba zkontrolovala úkoly, jinak jsem zvyklý si je dělat sám.

Zatím netuším, co chci dělat po škole, možná truhlářina nebo něco s počítači.

Na doučování se těším i netěším, je to spojené se školou, ale je to pro mě srozumitelnější, někdo mi to v klidu vysvětlí, vždycky jsem to měl tak, jen poprvé jsem byl trochu nesvůj. Určitě mi doučování pomohlo, hlavně co do zlepšení známek, za to jsem rád. Chodíme i na konzultace do P centra sám, mamka chodí zvlášť.“ Chlapec má očividně dobrý náhled na sebe a na své schopnosti. Na svůj věk taky přistupuje k úkolům poměrně zodpovědně. „Mamka je zdravotní pečovatelka v charitě, rodiče jsou rozvedení, taťka jezdí kamionem, vidíme se jednou za 2 týdny. Mám o 4 roky mladší sestru, ta je ve 4. třídě, ta si taky dělá úkoly už sama, někdy ji pomáhám s angličtinou.“

Známky ve škole na posledním vysvědčení: Český jazyk 4, matematika 3, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 2.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skóre 21, Obecné dovednosti 1, Matematika 5, Čtení 4, Pravopis 8, Psaní 1, Sebedůvěra 2. Výsledek odpovídá lehkému podprůměru, (průměr pro daný věk je 22, 63 HS). Na první pohled se nízko hodnotí na škálách obecné dovednosti a sebedůvěra, nízké hodnocení na škále Psaní nejspíš souvisí s výše zmiňovanou dysgrafií. Nelze vyloučit že i nízké hodnocení na škále Sebedůvěra nesouvisí s tímto, nasvědčoval by tomu i fakt, že si chlapec stěžoval na rušnost své předchozí školy, možná tam neměli dost prostoru, aby mu vyšli vstříc s jeho vzdělávacími potřebami.

Doučovatel: D4, muž, 26 let

„V P-centru jsem asi 2 roky, předtím jsem doučoval jednoho 14ti letého, předtím 12ti letého, tato věková kategorie mi vyhovuje.

Doučování v P-centru mi doporučil spolubydlíci, tak mě to zaujalo, chtěl jsem přispět vzdělanosti naší společnosti, být užitečný.

Dává mi to upokojení toho, že jsem prospěšný, že část svého volného času využiju smysluplně, tak mě pak mrzí, že můj svěřenec nepřijde. To, zda děti chodí pravidelně a s jakou chutí, zda spolupracují závisí i na tom, kdo je sem přihlásí.

Můj svěřenec – líp chápe, když mu něco vysvětluji já konkrétně, občas zapomíná věci, ale záleží, teď má takové horší období, asi problémy v rodině. Má teď zlepšení ve známkách z fyziky, matematiky, tak to jsem rád. On moc neprojevuje příliš radost, ale myslím že ho to baví, i když má teď trochu krizi. Pokud selepší známka, je určitě motivace přijít do doučování vyšší.

Co je hybnou silou Doučování – některé děti chodí proto, že tento režim doma nemají či se s nimi nikdo neučí, doma by se k učení nedonutili, někdy se jim prostě učí líp s někým, kdo jim je věkově blíže, kdo není taková autorita jako rodiče nebo učitel. Může to být i útěk od nějakých problémů doma, před neutěšenou situací. Je dobré dávat konkrétní pochvaly, hlavně u mladších dětí. Určitě pomáhá v učení příklad využití učiva v praktickém životě, kde se s daným učivem může sekat a jak znalosti využít. Dobré je nepoužívat ironii, mladší děti to moc nechápou. Dobré je trpělivě vysvětlit, dát si na učení a vysvětlování čas. Svou roli hraje i to, že se mi se skupinou náctiletých dobře pracuje, a že obecně dvojice na Doučování jsou sestavovány by se k sobě hodily.“

Komentář: Tato dvojice se dle mého pozorování velice pěkně doplňuje, oba působí hodně přemýšlivým a vnímavým dojmem, také si oba vyhovují stylem práce, který je věcný a praktický. Doučovatel se také velmi pěkně dokázal do hloubky zamyslet i nad specifiky konkrétního vývojového období, což je jistě schopnost dobře uplatnitelná při práci s dětmi.

Doučovaný: T5, chlapec, 13 let, 6.třída

„V P-centru se doučuji od listopadu, ještě jsem se tu doučoval ve 4. třídě chvíli, tedy před dvěma lety. Doučování mi rozhodně pomáhá, zlepšil jsem se hlavně v matice, ve které jsem byl trochu slabší, a ve fyzice, myslím že i v češtině, teď mi to jde ve škole docela dobře, víc tomu rozumím. Myslím, že moje zlepšení rozhodně souvisí s doučováním v P-centru, teď chodím do školy radši než dřív, před doučováním, dřív jsem se bál špatných známek, teď už se toho tak moc nebojím, škola mě teď rozhodně i víc baví. Na doučování v P-centru se těším, hlavně na svého doučovatele a na to, že se naučím něco nového. Ještě přesně nevím, ale určitě chci jít na střední, možná něco s počítači či nějaký technický

obor. Vztahy ve škole mám dobré, momentálně opakuji 6. třídu kvůli češtině, se spolužáky vycházím dobře.

Co se týče rodičů, tak mamka dřív dělala uklízečku, má myslím střední, teď hledá práci, protože tam to bylo náročné, ani neměla čas se se mnou moc učit, krom toho moc není na matematiku, tak by mi s ní stejně moc nepomohla. Tatku nemám, mám 2 starší sourozence, bratr je kolotočář, sestra je kadeřnice v Londýně. “

Chlapec odpovídá velmi otevřeně a ochotně, když mluví o doučování a o svém doučovateli, projevuje očividně kladné emoce.

Známky na posledním vysvědčení: Český jazyk 3, matematika 2, pracovní výchova 1, výtvarná výchova 1.

Výsledky SPAS: Celkový hrubý skóre 41, Obecné dovednosti 8, matematika 2, Čtení 8, Pravopis 8, Psaní 7, Sebedůvěra 8. Při srovnání s průměry SPAS, z výzkumu z roku 2013 je průměrný HS obecných dovedností 3,85, chlapec je tudíž v této škále nadprůměrný. Podobně u škály sebedůvěra, kde je průměr HS 3,91. Na první pohled skóre v dotazníku spíše odpovídají tomu, co chlapec považuje za subjektivně důležité, tedy svůj výkon v českém jazyce hodnotí jako velmi dobrý, ačkoliv z něj ve škole měl na vysvědčení trojku, naopak v matematice se ve SPASu hodnotí nízko, ačkoliv školní hodnocení je známka 2. Při srovnání s rozhovorem je zřejmé, že matematika ho nejspíš více zajímá, a nejspíš se chce i po základní škole ubírat technickým směrem, tudíž je v ní na sebe přísnější. Samozřejmě zde můžou hrát roli další faktory, které náš výzkum neodhalil, nebo i to, že český jazyk, kvůli kterému chlapec opakuje ročník, již díky tomuto opakování subjektivně i objektivně zvládá. Posun ze známky 5 na 3 ve školním hodnocení může být co do zvládnutí učiva jistě značný. Celkově jsou hrubé skóre v jednotlivých škálách vyrovnané až na škálu Matematika.

Doučovatel: D5, muž, 19 let

„Doučuji, protože jsem chtěl získat praxi, jelikož se chci hlásit na psychologii na VŠ. Už jsem předtím trochu doučoval jinde, bavilo mě to, taky jsem chtěl být užitečný a někomu pomoci. Doučuji od začátku listopadu, tedy necelých 5 měsíců.

Sám momentálně zjišťuji, jestli učivu rozumím, učím se vysvětlovat, občas zjišťuji že věci, které myslím že jsou jasné nakonec tak jasné nejsou, když je vysvětluji, snažím se i zlepšovat v předávání učiva někomu dalšímu, učím se také lépe porozumět dětem, něco si

člověk pamatuje z dětství, jaké to bylo, když chodil do školy, ale s odstupem času to člověk zase vidí jinak.

Už od začátku našeho doučování byl komunikativní, teď je ještě víc otevřený než předtím. V učení je pořád dost nejistý, často něco řekne a není si jistý, jestli to je dobře, když se ho zeptám, jestli si je jistý, ale i když to má dobře tak řekne, že si myslí, že to asi nemá dobře, od začátku doučování se to trochu zlepšilo. Hlavně se vyvinul náš vztah, díky tomu je on jistější, méně se stydí, a asi ho učení i víc baví. Ta jeho nejistota je možná tím, že má zkušenost ze školy, že mývá věci špatně, asi si není moc jistý sám sebou, ale díky doučování je to trochu lepší myslím, přede mnou se nebojí projevit.

Důležitým aspektem je, že tady to není škola, ke škole mývají děti přirozený odpor, a my doučovatelé nejsme učitelé, tady nejsme zaměřeni na výkon, neznámkujeme, spíš se snažíme porozumět dítěti. Myslím, že pomáhá hlavně individuální přístup, že mu to někdo v klidu vysvětlí, že se může na cokoliv zeptat, že tady nejedeme na výkon ani na známky, snažím se ho chválit. Celkově to tady má jinou atmosféru než ve škole, a velkou roli hraje i to že jemu to dává pocit, že má staršího kámoše, který mu zároveň i pomáhá s učením.

Myslím, že je chlapec přirozeně chytrý, že je celkem motivovaný, někdy zapomíná, co na předchozí hodině v pohodě pochopil a naučil se, moc nevím, čím to je, možná si to doma nezopakuje, nebo to nemá tak zažité. Myslím, že si naučené učivo z doučování pak sám doma nezopakuje, nedonutí se, má hodně zájmů, myslím, že ho nikdo moc nenaučil, aby se sám učil, což se mu tady snažím nějak předat taky, myslím že se neumí sám učit, není zvyklý to dělat. Jeho školní výsledky m nejsou jedno, ale vím, že za dobré vysvědčení mu mamka občas něco slibuje, tak je to takové vnější ta motivace.“

Komentář: Dvojice působí velmi sešraně, i přesto, že se společně doučují poměrně krátkou dobu. Je to možná dáno i tím, že chlapec má oba sourozence výrazně starší a otec s nimi nežije, takže je pro něj doučovatel jednak přirozená autorita, tak parťák, kamarád, který mu v bezpečné a přátelské atmosféře pomůže s učením. Ze strany doučovatele je patrná chuť zlepšovat své schopnosti v rámci doučování a vnímavý přístup k práci s doučovaným.

10.2. Interpretace výsledků výzkumu

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že všechny doučované děti popisují subjektivní zlepšení ve školním výkonu. U dvou doučovaných, u nichž byl prováděn pretest i posttest, došlo ke zhoršení známek oproti minulému roku, ovšem je možné zde pozorovat nárůst motivace se učit, stejně tak získali o něco realističtější náhled na své schopnosti, což může do budoucna vést k stanovení si cílů vlastního učení a seberozvoje. U chlapce T1 byl patrný posun především v komunikaci a v náhledu na vlastní schopnosti, u dívky obdobně, s o něco menší intenzitou. Sourozenci také uvádí problémy se spolužáky, což může ovlivňovat jejich vztah ke škole či vzdělávacímu procesu.

U doučovaných, kteří jsou v programu již delší dobu, a tudíž byl u nich prováděn sběr dat pouze jednou, je z výpovědí i ze skóru v dotazníku SPAS a ze známek na vysvědčení patrné, že u nich došlo jak k subjektivnímu, tak k objektivnímu zlepšení školního výkonu a nárůstu motivace pro učení a seberozvoj. Dle výpovědí těchto doučovaných i jejich doučovatelů souvisí toto zlepšení také s docházením do programu Doučování.

Srovnání výsledků v dotazníku SPAS u jednotlivých dětí:

U doučovaných, kde byl prováděn pretest i posttest, je skóre u chlapce v pretestu a v posttestu srovnatelné, u dívky byl pak v posttestu pokles ve srovnání s pretestem. Vysvětlení tohoto jevu po společné konzultaci s kolegyní doučovatelkou spatřujeme jednak v problematickém přechodu na jiný typ ZŠ u obou sourozenců, jednak faktu, že jsou velmi zakřiknutí a mají očividně strach se projevit jak mezi spolužáky, tak v situaci, kdy mají prokázat své znalosti. Následkem toho se stávají obětí šikany a nepochopení ze strany spolužáků, a také podléhají onomu bludnému kruhu neúspěchu ze strany učitelů. Nepřísluší nám na tomto místě posuzovat stav rodinného prostředí sourozenců, nicméně jak uvádíme výše, maminka i dle informací koordinátorky z Rodinného centra moc neví, jak své děti učit, ani ne proto že by nechtěla, spíše sama není ve znalostech moc zdatná.

Z dětí, u kterých byl prováděn sběr dat jednou, vyšel jeden chlapec průběrný v celkovém hrubém skóru, jedna dívka a jeden chlapec se pak hodnotí nadprůměrně. Tyto výsledky odpovídají jejich slovním výpovědím z rozhovorů, kde uvádějí, že na zlepšení jejich výkonu a motivace oproti dřívějšímu se významně pozitivně podílí i program Doučování. Stejně tak výsledku skóru v dotazníku SPAS u těchto dětí korespondují s výpověďmi jejich doučovatelů o jejich zlepšení v časové perspektivě roku a déle.

Celkově tedy můžeme říci, že na náš výzkumný problém, zda má program Doučování pozitivní vliv na motivaci ke vzdělávání a seberozvoji, můžeme odpovědět dle našich zjištění kladně, tedy že u výzkumného souboru existuje pozitivní vliv programu Doučování, založený na výpovědích respondentů, o své motivaci a výsledcích ve škole.

Dále pak na naši první výzkumnou otázku, jak výrazný je pozitivní vliv sociálně aktivizačního programu Doučování, můžeme odpovědět, že v rámci našeho souboru popisují respondenti z řad doučovaných i doučovatelů významný podíl právě programu Doučování na zlepšení dětí jak v motivaci ke školní práci, tak v sebepojetí.

Výzkumná zjištění související s druhou výzkumnou otázkou, tedy s konkrétními motivačními faktory programu Doučování, které nejčastěji zaznívaly v rozhovorech s doučovanými dětmi, jsou to, že se mají šanci díky doučování zlepšit ve škole, a také uvádějí dobrý vztah se svým doučovatelem, celkově je tedy program vnímán jako bezpečný prostor, kde mají možnost, jak doučit se učivo, tak navázat vztah s doučovatelem, který je podporuje.

Na třetí a poslední výzkumnou otázku týkající se doučovaných dětí, zda existuje souvislost mezi rodinným prostředím dítěte a jeho motivací ke vzdělávání a seberozvoji, v rozhovorech si můžeme všimnout, že děti v našem výzkumném vzorku pochází převážně z neúplných rodin či z rodin, kde vztahy mezi rodiči nejsou moc dobré. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů našich dětí je střední. Tyto skutečnosti by se tedy daly považovat za predispozice k menší motivaci ke vzdělávání, nicméně, jako pozitivní zde vnímám fakt, že rodiny se starají o vzdělání svých dětí, jelikož je přihlásili do programu Doučování.

K výzkumné otázce týkající se motivace dobrovolných doučovatelů, ti v rozhovorech dobrovolní doučovatelé uvádí jako nejčastější účinný faktor programu Doučování pravidelnost, to že se dětem někdo systematicky věnuje, že je někdo pochválí. Dále také to, že zde je na rozdíl od školy individuální přístup, tudíž doučované děti mají čas a prostor se na vše zeptat a v klidu pochopit dle vlastního tempa. V neposlední řadě zde hraje roli vztah doučovatele s doučovaným dítětem, tedy to, že se s nimi učí někdo, kdo není takovou autoritou jako učitel nebo rodič, ale je to někdo věkově blíž dítěti, kdo je autoritou spíše přirozenou. Při pohledu na naše dvojice v doučování je také patrné, jak je důležité, aby si daná dvojice sedla, což se ve všech zmíněných případech podařilo.

11. Diskuze

Výzkum splnit svůj účel v tom smyslu, že byla nalezena shoda mezi doučovanými dětmi v tom, že program Doučování jim pomáhá subjektivně zlepšovat jejich sebepojetí, v případě dlouhodobého docházení do programu i objektivně zlepšovat jejich školní výkon. Mezi dobrovolnými doučovateli byla zjištěna shoda ve faktorech, které pomáhají v programu dětem zvyšovat sebepojetí a motivaci, potažmo i školní výkon.

Nedostatky naší studie spatřuji v poměrně malém výzkumném vzorku, a to i na kvalitativní případovou studii. Došlo k tomu však z důvodů, které jsme nemohli ovlivnit ani předpokládat dopředu, tedy že se zrovna tento rok přihlásilo do doučování málo doučovatelů, a doučování se rozjížděla různě v průběhu roku. Také v některých případech trvalo delší dobu, než se nám podařilo sehnat podepsané informované souhlasy od zákonných zástupců. Dalo by se to chápat jako zkušenost, že při provádění kvalitativního výzkumu je vždy nutno počítat s časovou rezervou a delším časem, který je přirozeně dán lidským faktorem.

Při srovnání s obdobnými výzkumy uvedenými v teoretické části práce můžeme konstatovat, že u našeho vzorku vzhledem k jeho povaze nemůžeme plně srovnat s výzkumem Čerešníka a Dolejše (2015), kde byl taktéž použit dotazník SPAS, na rozdíl od našeho výzkumu se však jednalo o kvantitativní design, nicméně výpovědi dětí i jejich doučovatelů korespondují s faktem, který se potvrdil v naší studii, a to jak jsou důležité motivační faktory vzdělávacího procesu, a také jak mohou být žáci ovlivněni očekáváním autorit. Z podobného důvodu je zajímavé srovnání s výzkumem Vojtíškové, kde je vidět, co může vést u žáků k bludnému kruhu stigmatizace a neúspěchu. S tímto problémem se setkáváme i u dětí doučovaných v P-centru, jak je patrné z našeho výzkumu.

S naší vedlejší výzkumnou otázkou týkající se dobrovolnictví, zase koresponduje výzkum Blechové (2014), kde stejně jako v jejím výzkumu i naši doučovatelé uvádí jako motivaci smysluplné využití svého volného času, a pocit naplnění z toho, že mohou někomu pomáhat a předávat své znalosti. Výzkum Kaleji (2009) zase ukazuje, jak se v praxi projevují neúspěšní žáci a jak tyto projevy souvisí s domácím prostředím, což dokresluje možné příčiny s motivací a sebedůvěrou na pozadí i u našeho výzkumného vzorku.

Z hlediska uvedení možných příčin bludného kruhu neúspěchu u žáků je pro nás zase zajímavé srovnání s výzkumem Vojtíškové (2011), jednak proto, že u doučovaných dětí nezdědka k tomuto jevu dochází, jednak proto, že je našemu výzkumu blízký svou

metodikou, taktéž jde do hloubky po výpovědích jednotlivých případů, jednak má tento výzkum také obdobná dílčí zjištění týkající se vztahu rodinného prostředí, úspěchu či neúspěchu ve škole a následné stigmatizace žáka.

Srovnání výzkumného vzorku se zkušenostmi z předchozích let

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že výrazným aspektem programu Doučování je, že dítěti někdo po určitý daný čas věnuje pozornost, systematicky ho vede k učení. Důležité je, že doučovatel je pro doučovaného někdo neutrální, kdo od něj nemá přílišné očekávání, ani jej nehodnotí známkami, spíše funguje jako trpělivý pomocník, z pohledu dětí i trochu parták. Mám také zkušenost, že děti se v méně stresovém prostředí lépe soustředí, případně nejsou tak nervózní, že by udělali chybu, tudíž učivo lépe pochopí a podávají lepší výkon. Toto zjištění se mi párkrát potvrdilo, když jsem s dětmi opakovala učivo, ze kterého dostali ve škole špatnou známku, ale na doučování jim to šlo výrazně lépe.

Vzhledem k povaze a velikosti našeho výzkumného vzorku samozřejmě nemůžeme zobecnit výsledky našeho výzkumu na základní vzorek, tedy obecně na děti a mládež využívajících sociálně aktivizačních programů obsahujících doučování, nicméně při pohledu na výsledky je možno konstatovat, že naše poznatky výrazně korespondují jednak s teoretickými fakty v dané oblasti, ale také s uvedenými výzkumy v dané oblasti.

Další přesah práce pak spatřuji jednak v inspiraci pro další práci dobrovolníků, jak zde v Rodinném centru, tak i dobrovolných doučovatelů v jiných organizacích, tak v ucelené zpětné vazbě pro Rodinné centrum U Mloka, či ve zpětné vazbě pro rodiče a učitele doučovaných dětí.

Závěr

Na tomto místě se budeme zabývat výsledky, které přinesl náš výzkum, a to jak z hlediska výzkumného cíle a výzkumných otázek, tak z širšího kontextu tématu bakalářské práce a jejího výzkumu.

Při pohledu na náš výzkumný vzorek je patrné, že hlavní důvod, proč dané děti využívají sociálně aktivizačního programu Doučování, je větší či menší problém se školním prospěchem, nicméně značně rozlišná je úroveň a druh jejich motivace k učení a seberozvoji. V teoretické části práce nastiňujeme, že motivace dětí k učení je ovlivňována jak rodinným prostředím, tak přístupem učitelů, dále také zkušenostmi se zážitkem úspěchu či neúspěchu, sebehodnocením a dalšími faktory. Každé z dětí přichází do Doučování s trochu jinými obtížemi v učení. Společně však mají to, že jejich rodiny z výše uvedeného důvodu vyhledali služby programu, který pracuje systémem jeden na jednoho, jedná se tedy o individuální přístup. V rámci tohoto programu mají děti možnost v bezpečném prostředí doučit se, co ve škole nestihly, zažít pochvalu a jiný způsob výuky. Jak zaznívá již v teoretické části práce, tyto faktory jsou neopominutelné v rozvoji stabilní motivační úrovně v dětském věku.

Dle zjištění našeho výzkumu, všechny doučované děti uvádí, že docházení do programu Doučování zvyšuje jejich motivaci k učení a úspěšnost ve škole. Tato zjištění se potvrdila i při rozhovorech s doučovatelem, kteří nám poskytli konkrétní informace o tom, které motivační faktory v programu Doučování fungují.

Celková zjištění a metodika v rámci výzkumu této bakalářské práce mohou být inspirací pro pracovníky různých sociálně aktivizačních služeb, či pro lidi jinak se angažující v procesu vzdělávání, stejně tak pro rodiče.

Souhrn

Tato bakalářská práce se zabývala faktory motivace k učení a seberozvoji u dětí a adolescentů využívajících sociálně aktivizační program pro rodiny s dětmi.

V úvodní kapitole teoretické části práce byl definován pojem motivace a co ji pozitivně a negativně ovlivňuje, v následující kapitole byla uvedena specifika vlivu nepodnětného či sociokulturně znevýhodněného prostředí. Kapitola třetí se zabývala vývojovými specifiky školního věku s důrazem na faktory rozvoje motivace, sebepojetí a schopnosti sebehodnocení. Kapitola čtvrtá představila Rodinné centrum U Mloka při P-centru Olomouc, a byla zde uvedena pro představu obsazenost programu Doučování za rok 2016. V poslední kapitole teoretické části práce byly zmíněny výzkumy v dané oblasti.

Samotný výzkum k bakalářské práci byl pak prováděn v rámci programu Doučování v Rodinném centru U Mloka v Olomouci, a to na dvojicích doučovaných dětí a jejich dobrovolných doučovatelů.

V rámci praktické části bakalářské práce tedy byly vytyčeny výzkumné cíle a otázky, následoval popis formálních náležitostí výzkumu, jeho průběh a následně zhodnocení zjištěných výsledků a nedostatků výzkumu. Závěr práce pak poskytuje celkové shrnutí přínosu této bakalářské práce.

Seznam použité literatury:

- Bittnerová, D. (2009). *Vzdělávání sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat.
- Blechová, M. (2014). *Motivace dobrovolníků při práci s rizikovou mládeží*. Univerzita Palackého v Olomouci: Cyrilometodějská teologická fakulta.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čerešník, M., Dolejš, M. (2015). *School Self-Concept of Adolescents Aged 10-15 in Slovakia and in Czech Republic. Comparative Study*. Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue 2, pp. 488-496.
- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., a kol. (2014). *Protektivní a rizikové rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984) *Psychologické otázky motivace ve škole*: Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostravská univerzita v Ostravě: Pedagogická fakulta.
- Kubatová, J. (2010). *Podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J., Mareš, J. (2014). *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek*. Pedagogika, roč. 64, č. 1, 2014, s. 81–98.

- Matějček, Z., Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matoušek, O., Pazlarová, H. (2014). *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál: Praha.
- Mihái, V. (2013). *Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on attainment in high school students*. Department of Psychology, Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania. ISSN: 1224-8398 Volume XVII, No. 1 (March), 35-59.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Pavelková, I. (2004). *Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům*. Psychologické dny.
- Pavelková, I., Hrabal, K., Hrabal, V. (2010). *Mezinárodní srovnávání motivačních zdrojů učební činnosti žáků*. Pedagogiky roč. LX.
- Pemová, T., Ptáček, R. (2016). *Zanedbávání dětí: Příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Portál.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Stěelec, S. (2005). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svoboda, J., Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012) *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Internetové zdroje:

Rodinné centrum u mloka a mediační centrum. [online] Dostupné z: <http://www.p-centrum.cz/o-rodinnem-centru-u-mloka-nove/>. ©2013 P-centrum.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání BcDP

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt BcDP

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Dotazník SPAS

Příloha č. 1: Formulář zadání BcDP

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2016/2017

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. SOSÍKOVÁ Anna	Nám. sv. Hedviky 11, Opava 1	F150952

TÉMA ČESKY:

Motivace k učení a seberozvoji u dětí využívajících sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

TÉMA ANGLICKY:

Learning and Personal Development Motivation of Children using social stimulation services.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Pravidelné konzultace s vedoucím práce
2. Shromažďování a studium odborné literatury k danému tématu
3. Vytýčení koncepce práce, formulace cílů práce.
4. Realizace teoretické části práce
5. Realizace praktické části práce sběr dat pro praktickou část
6. Komparace teoretických východisek se získanými informacemi s praktickými zkušenostmi.
7. Zpracování výsledků a jejich interpretace a následná doporučení pro praxi

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

1. Bittnerová, D. Vzdělávací potřeby sociokulturně unevýhodněných.ERMAT Praha, 2009.
2. Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
3. Nakonečný, M. Motivace chování. Triton Praha, 2014, 3. přepracované vydání.
4. Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum.
5. Mešková, M. (2012). Motivace žáků efektivní komunikací. Portál: Praha.
6. Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál

Podpis studenta: Datum:

Podpis vedoucího práce: Datum:

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské práce

Název práce:	Motivace k učení a seberozvoji u dětí využívajících sociálně aktivizační programy pro rodiny s dětmi.
Autor práce:	Bc. Anna Sosíková
Vedoucí práce:	PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.
Počet stran a znaků:	65
Počet příloh:	4
Počet titulů použité literatury:	35

Abstrakt:

Předložená bakalářská práce se zabývá tématem motivace k učení a seberozvoji u dětí využívajících sociálně aktivizační program pro rodiny s dětmi. Práce si kladla za cíl popsat, zda program doučování při Rodinném centru U Mloka pomáhá u doučovaných dětí zvyšovat motivaci k učení, a dále jaké jsou konkrétní motivační činitele tohoto programu. Výzkum v rámci naší práce byl prováděn na pěti dvojicích doučovaných a jejich dobrovolných doučovatelů. Věk dětí se pohyboval od 9 do 14 let, doučovatelé pak byli studenti. Výzkumnými metodami byl polostrukturovaný rozhovor a dotazník Sebepojetí školní úspěšnosti u dětí, administrovaný formou tužka-papír.

Dle předpokladů u výzkumného vzorku dochází při dlouhodobém doučování k nárůstu motivace a k objektivnímu zlepšení školní úspěšnosti.

Z provedeného výzkumu dále vyplynulo, že hlavními motivačními činiteli programu Doučování je pravidelnost, pochvala, neformální a slovní hodnocení dětí a vztah mezi doučovaným a doučovatelem.

Klíčová slova: Motivace, seberozvoj, školní úspěšnost, sociálně aktivizační programy, Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti.

ABSTRACT OF BACHELOR THESIS

Title:	Motivation for learning and personal development by children using social stimulation services.
Author:	Bc. Anna Sosíková
Supervisor:	PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D
Number of pages and characters	65
Number of appendices	4
Number of references:	35

Abstract:

This bachelor thesis concerns learning and personal development of children using social stimulation services. Work aimed to describe whether tutoring program at the family center helps these children with increase motivation for learning, and what are the specific motivating factors of this program. Research in the context of our work was carried out on five pairs of children and their voluntary teachers. Age of the children ranged from 9 to 14 years, the volunteers are students. Research methods used semi-structured interview and Student's Perception Ability Scale, administered in the form of paper and pencil.

According to estimates by the research sample occurs during prolonged tutoring to increase motivation and objective improvement in school success. The research also showed that the main motivating factors tutoring program is regularity, praise, informal and verbal assessment of children and the relationship between children and volunteers.

Key words: motivation, self-development, school success, social stimulation services, Student's Perception Ability Scale

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Název projektu: Bakalářská práce – obor psychologie – téma Motivace k učení a seberozvoji u dětí.

Jméno studenta: Sosíková Anna

Vážení rodiče,

Dovoluji si vás požádat o účast vašeho dítěte na anonymním výzkumu pro účel bakalářské práce, kterou píší pod katedrou psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci výzkumu bude dětem předložen **Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti u dětí**. Poté bych s dětmi a s jejich doučovateli provedla kratší rozhovor o tom, jak se jim daří ve škole a jestli jim pomáhá program Doučování v P-centru.

Toto by proběhlo na podzim 2016 a poté opět na jaře 2017. V případě zájmu můžete být po skončení informováni o výsledcích výzkumu.

Svým podpisem potvrzujete, že jste byli informováni o níže uvedených skutečnostech v souvislosti s prováděným výzkumem.

1. Já, níže podepsaný/á souhlasím účastí dítěte ve studii.
2. Byl/a jsem podrobně informován/a o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl/a jsem tomu, že účast svého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit a že účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou osobní data dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR, konkrétně dle zákona č.101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů. Je tedy zaručena ochrana důvěrnosti osobních dat dítěte, jelikož s daty bude dále nakládáno bez identifikačních údajů, tzn. anonymně pouze pod číselným kódem.
5. Porozuměl/a jsem tomu, že mé jméno ani jméno dítěte se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Jméno zákonného zástupce:

Jméno dítěte:

Datum:

Podpis:

Velice Vám děkuji za spolupráci!

Příloha č. 4: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí (SPAS)

Plné znění dotazníku je přílohou pouze tištěné verze bakalářské práce.