

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Studijní obor (kombinace): Český jazyk + dějepis

Motivační faktory na straně dítěte vzhledem k výukovým cílům
The motivational factors of the child in respect of educational aims

Diplomová práce: 09 – FP –KPP – 21

Autor:

Anna Pospíšilová

Podpis:

Adresa:

Pražská 187

463 42 Hodkovice nad Mohelkou

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Konzultant: Mgr. Jaroslava Pastuchová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
69	0	2	7	24	1+1CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne: 10. července 2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala následujícím lidem za jejich pomoc a podporu během tvorby této diplomové práce.

- **Rodiče** – poděkování za jejich finanční a morální podporu během mého studia.
- **Ing. Miroslav Jasso** – poděkování za pomoc při vyhodnocení dotazníků.
- **PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.** – poděkování za konzultace během tvorby diplomové práce.
- **Mgr. Jaroslava Pastuchová** – poděkování za konzultace a pomoc při vyplnění dotazníků.
- **Žáci 6. A, 7. A, 8. A a 8. B základní školy Husova Liberec** – poděkování za vyplnění dotazníků.

Anotace

Cílem diplomové práce je zjistit motivaci žáků 2. stupně základní školy. Za tímto účelem bude vytvořen dotazník zaměřený na motivaci, který bude rozdán co největšímu počtu žáků Základní školy Husova Liberec. Dotazníky následně vyhodnotí statistický počítačový program, z jehož výsledků budeme porovnávat míru motivace mezi jednotlivými třídami a vzájemné vztahy jednotlivých oblastí motivace.

Klíčová slova: motivace, potřeba, zájem, postoj, výzkum, dotazník

Annotation

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Motivation der Schüler die Sekundarschule zu ermitteln. Zu diesem Zweck wird es die Umfrage über die Motivation, die das meiste den Schülern die Grundschule Husova Liberec austeilen wird, bilden. Die Umfragen auswertet dann das statistische Computer-Programm, aus denen Ergebnisse werden wir der Grad der Motivation unter den verschiedenen Klassen und die Beziehungen der einzelnen Bereiche der Motivation vergleichen.

Schlüsselwörter: Motivation, Bedürfnis, Interesse, Einstellung, Forschung, Fragebogen

Annotation

The aim of the diploma thesis is to find out the motivation of students at secondary school. An questionnaire will be created and used for this aim and it will be distributed to the most number of students at Secondary School Husova in Liberec. The questionnaires will be consequently analysed by a statistic computer program from which we will compare the measure of the motivation between several classes and the relationships of several areas of motivation.

Key words: motivation, need, interest, attitude, research, questionnaire

Obsah

ANOTACE.....	5
1 MOTIVACE	11
1.1 Vymezení pojmu motivace.....	12
1.2 Druhy motivace	12
1.2.1 Vnější motivace (Extrinsická)	13
1.2.2 Vnitřní motivace (Intrinsická)	13
1.2.3 Výkonová motivace.....	13
1.2.4 Sociální motivace	14
1.2.5 Poznávací motivace.....	14
1.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu	14
1.3.1 Motivace učební činnosti žáků	14
1.4 Motivační činitelé	16
1.5 Diagnostikování motivace k učení	17
1.5.1 Kozékiho dotazník motivace k učení.....	18
1.5.2 Číselný trojúhelník	18
1.5.3 Posuzování motivačních činitelů.....	19
1.6 Metody rozvíjení motivace	20
1.6.1 Programy k rozvíjení motivace	22
2 POTŘEBY.....	23
2.1 Potřeby v mladším školním věku	23
2.2 Maslowova hierarchie potřeb.....	23
2.3 Druhy potřeb	24
2.3.1 Fyziologické potřeby	24
2.3.2 Potřeba bezpečnosti	26
2.3.3 Potřeba seberealizace	28
2.3.4 Sociální potřeby.....	29
2.3.5 Výkonové potřeby	32
2.3.6 Potřeby poznávání	34
2.4 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb.....	34
2.4.1 Potřeby poznávací	35
2.4.2 Výkonové potřeby	36
2.4.3 Sociální potřeby.....	37
3 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE	38
3.1 Hodnoty.....	38
3.1.1 Objektivistické pojetí	39
3.1.2 Subjektivistické pojetí	39
3.1.3 Relacionostické pojetí	39
3.1.4 Instrumentalistické pojetí	39
3.2 Hodnotová orientace	40
3.2.1 Přesvědčení.....	40

3.3	Hodnoty, hodnotová orientace a škola	41
4	ZÁJMY	42
5	POSTOJE	43
5.1	Ovlivňování postojů	43
6	OBDOBÍ PUBESCENCE	45
6.1	Tělesné změny	45
6.2	Prožívání	46
6.3	Poznávací proces	46
6.4	Identita	47
6.5	Socializace	47
6.6	Komunikace	48
6.7	Škola	48
6.8	Vrstevníci pubescenta	48
7	VÝZKUM	50
7.1	Dotazník	50
7.2	Charakteristika školy	51
7.2.1	Charakteristika školního vzdělávacího programu ZŠ Husova	52
7.3	Charakteristika tříd	52
7.3.1	Třída 6. A	52
7.3.2	Třída 7. A	53
7.3.3	Třída 8. A	53
7.3.4	Třída 8. B	54
7.4	Hypotézy	54
7.5	Výsledky	54
7.5.1	Výsledky T-Testu	55
7.5.2	Výsledky korelační analýzy	57
8	ZÁVĚR	61
9	POUŽITÉ ZDROJE	63
10	SEZNAM PŘÍLOH	65
10.1	Příloha č. 1	66

1 Motivace

Učitelé, výzkumní pracovníci i rodiče se shodují v názoru, že pozitivní motivace učební činnosti žáka je jednou z nejdůležitějších podmínek žákova učení. Pokud chceme, aby žáka vyučovací hodina bavila a byla pro něj přínosná, musíme ho umět správně motivovat.

„Při výchově a vyučování si znovu a znovu klademe otázku, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, resp. neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Všechny tyto otázky prvořadého významu pro školní praxi jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka.“¹

Učitel uplatňující ve škole odpovídající vnitřní a vnější motivaci rozvíjí pozitivním způsobem osobnost žáka. Při výběru motivace musí brát učitel ohled na různé aspekty, jako např. na cíl a obsah vyučování, dále na věk žáků, intelektové schopnosti žáků, zájmy žáků apod. *„Vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem dítěte o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost.“²* Naopak špatně zvolená motivace představuje brzdu pro pozitivní rozvoj dítěte a vyvolává žákovu nechuť k učení. Žák postupně přestává mít zájem o daný předmět. Nesprávně zvolená motivace může vyústit až v žákův odpor k předmětu a i k samotnému učiteli.

„Motivace ve vyučovacím procesu představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jímž disponuje žák. Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formu seberealizace. Učební činnost, tak jako každé chování, je vyvolávána, udržována a usměrňována množstvím motivů, které na sebe navzájem působí, jsou hierarchicky uspořádané a působí na pozadí celého individuálního motivačního systému osobnosti a konkrétní sociální situace. Podněcující funkce motivace v učení a jednání žáků je nezastupitelná. Motivaci učitel neuplatňuje jen v první fázi učebního procesu (tzv. motivační), ale v celé fázi učební činnosti.“³

Motivace je prostředkem, který pomáhá zvyšovat učební výkonnost žáka. Pokud žáka správně motivujeme, je větší pravděpodobnost, že ho daný předmět a učení bude bavit. Proto by měl učitel o způsobu motivace přemýšlet a neměl by motivační metody volit bezmyšlenkovitě podle toho, co ho zrovna napadne. Měl by volit motivaci vzhledem

¹ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 9.

² Tamtéž.

³ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 9.

k žakovým intelektovým schopnostem a zájmům. Zefektivnění vzdělávacího procesu není možné bez poznání motivace konkrétního žáka.

1.1 Vymezení pojmu motivace

„Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.“⁴

Pojem motivace bývá teoreticky označován jako hypotetický konstrukt. Znamená to, že motivace žáka není hmatatelná. Nemůžeme si na ni tedy sáhnout, jako si například můžeme sáhnout na žákův sešit, penál apod. Motivace pro nás představuje jakousi pomůcku, na jejímž základě tvrdíme, že žák udělal něco dobře (např. Martina byla motivována napsat dobře domácí úkol) nebo naopak něco odbyl (např. Honza má stejné schopnosti jako Martina, ale úkol odbyl, nebyl dostatečně motivován).

K motivaci existují různé teoretické přístupy, které uplatňují různý výklad motivace. Některé se zaměřují spíše na obsahovou stránku (tzn. co člověka motivuje, základní motivy), jiné se naopak zaměřují na stránku procesuální (jak motivy působí na chování člověka). Pro školní praxi je užitečné toto dělení:

- **Behaviorální teorie** – zdrojem motivace je dosáhnout příjemných důsledků chování nebo se vyhnout důsledkům nepříjemným.
- **Humanistický přístup** – předpoklad, že lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav lidské existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti. Učitel musí vytvořit pro správný rozvoj motivační struktury žáka prostředí s vřelým osobním vztahem, kde se žák bude cítit bezpečně.
- **Kognitivní přístup** – důraz na význam poznávacích procesů pro chování člověka.

Motivace chování člověka může vycházet buď z vnitřních pohnutek, vnitřní potřeby⁵ či z vnějšího popudu (incentiva⁶)

1.2 Druhy motivace

Zde si uvedeme jen některé druhy motivace, a to motivaci vnější, vnitřní a dále výkonovou, poznávací a sociální.

⁴ Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha – Portál 2001, s. 145.

⁵ **Potřeba** - subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho nezbytného

⁶ **Incentiva** – vnější podnět, jev, událost. Schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka

1.2.1 Vnější motivace (Extrinsická)

Jedná se o situaci, kdy se žák neučí sám od sebe, protože chce, ale učí se na základě působení vnějších motivačních činitelů. Chování, které je motivované vnějšími motivačními činiteli, můžeme označit jako instrumentální. To znamená, že je prostředkem, který slouží k dosažení vnějších motivačních činitelů, například dostat odměnu či vyhnout se trestu.

Při školním učení se žáci ve většině případů učí pod vlivem této motivace.

Žáci, u nichž převládá tento druh motivace k učení, mají o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a menší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole narozdíl od žáků s vnitřní motivací.

1.2.2 Vnitřní motivace (Intrinsická)

O vnitřní motivaci můžeme hovořit tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu či odměnu. Jedná se například o situaci, kdy dítě čte knihu pro potěšení z obsahu textu.

Žák, který je k učení vnitřně motivovaný, dělá tuto činnost ochotně, rád a sám od sebe. Učení ho baví a jeho výsledek ho uspokojuje.

„Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.“⁷

Žáci vnitřně motivovaní mají také mimo jiné větší schopnost pojmového učení a lepší schopnost zapamatování než žáci s vnější motivací.

1.2.3 Výkonová motivace

Žák chce zlepšit svůj výkon, chce mít pocit z dobrého výkonu.

Výzkumem aspektů výkonové motivace se zabývala Japonka Junko Matsuzaki Carreira. Výsledkem jejího výzkumu jsou tři motivační vlastnosti. Za prvé je nutné žákům vysvětlit a zdůraznit smysl zadaných úkolů a učení vůbec. Dále je důležité žákům zadávat jasné a konkrétní cíle. Třetí motivační vlastností podle Carreiry je podpora a vnímání autonomie žáka. Žáci by měli mít kontrolu nad svým vzděláváním. Úkoly zadávané žákům by měly být náročné ale zároveň by měly odpovídat jejich schopnostem.

⁷ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha. Portál – 1999, s. 15.

1.2.4 Sociální motivace

Žák se učí kvůli rodičům, učitelovi, apod. Získává tak nové sociální vztahy během učební činnosti.

1.2.5 Poznávací motivace

Cílem je poznávání a získávání nových poznatků. Žák se chce něco nového naučit, dozvědět se o problému něco více.

1.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu je třeba chápat ve dvojitým smyslu:

- a) „jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování,
- b) jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků.“⁸

Ve vyučovacím procesu ale tyto dva smysly motivace nemůžeme rozdělovat, protože jsou na sobě navzájem závislé. „Aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. Učební činnost, kterou žák provádí, je jedním z důležitých momentů rozvoje jeho motivační sféry.“⁹

1.3.1 Motivace učební činnosti žáků

Pokud chceme žáka ve výuce motivovat správným způsobem, musíme nejdříve zjistit jeho potřeby. Uvedeme si zde tři druhy potřeb, od kterých se potom odvíjí druh motivace.

- poznávací potřeby – proces poznávání a získávání nových poznatků
- sociální potřeby – sociální vztahy v průběhu učení
- výkonové potřeby - obtížnost úkolů kladených na žáka

Vzhledem k těmto potřebám potom můžeme hovořit o motivaci poznávací, sociální a výkonové (viz podkapitoly 1.2.3, 1.2.4 a 1.2.5).

Jestliže chce učitel motivovat žáka pozitivně, musí zjistit, která skupina uvedených potřeb je u žáka dominující. K motivování žáků ve vyučování můžeme totiž přistupovat dvojitým způsobem. Buď můžeme navodit podmínky, které obsahují silné incentivy pro

⁸ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha – SPN 1984, s. 26.

⁹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha – SPN 1984, s. 26.

danou skupinu potřeb, a to tak, že motivace bude u většiny žáků vycházet z aktualizace daných potřeb (např. problémové vyučování, prvky soutěžení ve vyučování) nebo můžeme u žáka respektovat jeho dominující potřeby a přizpůsobit vyučování těmto potřebám (např. obtížnost úloh, témata úloh, které budou žáka zajímat).

„Aby mohly být realizovány oba přístupy, je nutné znát tři úrovně uvedených potřeb, obecný princip jejich fungování, zvláštnosti projevu potřeby v podmínkách školy a charakteristiky žáků.“¹⁰

1.3.1.1 Motivování žáků ve vyučování

Učitel žáky ve vyučování motivuje jak vědomě tak i nevědomě. Mezi vědomé motivování patří navozování optimálních podmínek pro výuku, vybírá téma, které žáky zajímá, vytváří pro žáky podnětné prostředí apod. Mezi nevědomé motivování můžeme zařadit například interakci s jednotlivými žáky.

Převažující motivace v hodině by měla být pozitivní. Bohužel ne vždy tomu tak je. Může se naopak stát, že bude v hodině převažovat motivace negativní. Tím může učitel u žáka způsobit nechuť k učení.

Učitel motivuje v hodině žáky svou osobou, chováním, vystupováním, jednáním, mimikou apod. Tím navozuje sociální motivaci v hodině. Důležitá je ale také interakce učitel a žák. Tato interakce je zdrojem kognitivních motivačních procesů, které spočívají ve vzájemném očekávání, a to jak učitel očekává určité chování od žáka, tak naopak žák očekává zase určité chování, vystupování od učitele.

Důležité jsou také potřeby žáků. Učitel by měl v hodině navozovat takové podmínky, které budou právě z potřeb žáků vycházet. Může k tomu použít různé metody, např. problémové vyučování, názorné vyučování, skupinové vyučování, či navodit téma, které žáky zajímá apod.

Jak už bylo napsáno v úvodu této kapitoly, převažující motivace v hodině by měla být pozitivní. Může se ale v hodině objevit i motivace negativní. Nevýznamnější negativní motivace ve škole je frustrace¹¹ žákových potřeb. *„Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu k dítěti škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet.“¹²* Jaký má frustrace na žáka dopad, záleží na její míře. Pokud se jedná o mírnou frustraci, může mít i pozitivní dopad na žáka. Žák se bude snažit, aby jeho potřeby byly uspokojeny a zvýší svou aktivitu. Naopak pokud je frustrace silná, žák přestává mít potřebu uspokojit

¹⁰ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha – SPN 1984, s. 27.

¹¹ Stav při závažném neuspokojení lidských potřeb.

¹² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha – SPN 1984, s. 29.

své potřeby. U žáka nastává chování, kdy se ve škole přestává učit, nedává pozor a dělá si, co chce. Mezi nejtypičtější projevy této silné frustrace patří nuda, kdy jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity a strach, který je následkem pocitu z frustrace téměř všech potřeb.

1.3.1.2 Formování motivace učební činnosti žáků

Při přípravě vyučovací hodiny si učitel stanovuje cíle hodiny a požadavky na žáka. Cíle hodiny a požadavky by měly být stanoveny tak, aby byly pro žáka zajímavé a aby ho zaujaly, protože motivační hodnotu nabývají teprve tehdy, pokud je žák přijme za své a stávají se jeho individuálním cílem. Stejně tak to platí i o obsahu výuky. Učební cíl a požadavky na žáka stanovené učitelem jsou žákem přeměňované do individuálních cílů na základě žákových předchozích zkušeností, sebepojetí, sebevědomí a úrovně výkonových potřeb. Žák očekává dosažení těchto cílů a objasňuje příčiny jejich dosažení nebo nedosažení. Úspěch či neúspěch dosažení cílů má vliv na sebehodnocení žáka, na jeho výkonové potřeby a také na další utváření cílů. Pokud žák cíle dosáhne, bude si příště více věřit, zvýší se jeho výkon pro dosažení dalšího cíle a nebude pro něj problém stanovit si další cíl. Pokud naopak žák cíle nedosáhne, jeho sebehodnocení bude negativní, výkonnost nižší a určitě bude mít problém stanovit si cíl, kterého by chtěl dosáhnout příště.

Při stanovování cílů by si učitel měl dát pozor na to, aby stanovené cíle byly pro žáka adekvátní. To znamená, že by cíle měly odpovídat žákovým intelektovým schopnostem, zkušenostem a dovednostem.

1.4 Motivační činitelé

Stejně jako rozdělujeme motivaci na vnitřní a vnější, tak i motivační činitelé, podněcující aktivitu žáka, mohou být vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní potřeby patří například poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeby vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu a sociální potřeby (to je potřeba pozitivního vztahu a potřeby prestiže).

Mezi vnější potřeby můžeme zařadit například školní známky (vztah žáka ke známce závisí na náročnosti předmětu a učební látce, na zájmu žáka o předmět, na postoji rodičů ke známce a na vztahu žáka k učiteli daného předmětu), odměny a tresty a vztah žáka k jiným lidem (k učiteli, ke spolužákům, k rodičům), k vlastní budoucnosti a ke společnosti.

U žáků mladšího školního věku převládá vnější motivace. V pozdějším věku se u dětí začíná objevovat vnitřní motivace a učitel tak může častěji využívat jejich vlastní aktivity. Žák si začíná klást požadavky sám na sebe, začíná prosazovat svůj zájem a svou vlastní vůli. *Přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků.*¹³

Velký význam při rozvíjení motivace mají u žáků odměny a tresty. V procesu učení mají funkci informační a motivační. Pomocí odměn a trestů může učitel ovlivnit vztah žáka k učení a školní práci. Odměny mohou žáka povzbudit a zvýší výskyt chování, za něž žák obdržel odměnu. Naopak pokud žák bude za své chování potrestán, sníží se výskyt tohoto chování. Je ale důležité, aby učitel používal odměny a tresty ve správné míře, aby působily na žáky co nejúčinněji. Odměny by měl učitel používat, pokud chce upevnit chování žáka. Pokud žák udělá něco dobře nebo se zachová správně, měla by následovat odměna, může to být například pochvala. Pokud už je ale chování dostatečně osvojené, je dobré dát žákovi najevo, že odměna už nebude následovat, že odměna není pravidlem. Odměny by měly žáka motivovat k samotnému zájmu o učení a ne k získávání materiálních či sociálních hodnot.

U trestů je nutné, aby učitel stanovil kritéria chování, za jejichž překročení budou tresty následovat. Dále je nutné, aby učitel volil úměrné tresty vůči míře nežádoucího chování.

Dalšími motivačními činiteli v učebním procesu jsou nuda a strach. Jsou to činitelé negativní. Tito činitelé způsobují, že žák chodí do školy nerad, učení ho nebaví, pracuje neefektivně apod. Učitel by měl volit takové prostředky motivace, aby se nuda a strach ve vyučování neobjevovaly. Může k tomu volit různé metody, například výklad musí být pro žáky zajímavý, používat názorné ukázky v hodině, volit vhodný způsob řízení a vedení vyučovací hodiny, využívat didaktických her apod. Žáci by měli být co nejvíce do výuky zapojeni, například dát žákům samostatnou práci, pokládat zajímavé otázky, o kterých žáci mohou přemýšlet.

1.5 Diagnostikování motivace k učení

Aby mohl učitel motivovat žáky vhodným způsobem, musí znát jejich potřeby, zájmy, schopnosti atd. Většinou tyto aspekty učitelé zjišťují pomocí krátkých otázek,

¹³ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha. Portál – 1999, s. 19.

besed, strukturovaných rozhovorů, diskuzí apod. Lze však tyto aspekty zjistit pomocí některých diagnostických metod. Tyto metody se ve vyučování málo používají.

Jedná se o tyto metody (Lokša, J., Lokšová, I., 1999):

1.5.1 Kozékiho dotazník motivace k učení

Dotazník obsahuje 89 otázek. Otázky jsou rozděleny do devíti motivačních pásem. Trojice vždy pokrývá jednu oblast.

Vymezení oblastí je takové:

- **Afektivní oblast** – patří sem motivy, které vyplývají z citového vztahu žáka ke členům okolí: citový vztah k rodičům, učitelům a spolužákům.
- **Kognitivní oblast** – jedná se o motivy poznávání, možnosti rozvíjet vlastní schopnosti osobnosti: samostatnost a víra ve vlastní síly, motiv sebezdokonalování, úspěchu z poznání a motiv zájmu, aktivity, funkčního zájmu.
- **Efektivní oblast** – řadíme sem motivy vztahující se k očekávání okolí, k normám společnosti: úcta k sobě samému, veřejné mínění a hodnoty okolí, pohnutky sebekontroly a zodpovědnosti ke společným normám a ideálům.

Afektivní motivace představuje vnější motivaci, kognitivní motivace představuje vnitřní motivaci a efektivní motivace představuje motivaci interiorizovanou, osvojenou, která vyplývá z pochopení úloh člověka ve společnosti.

Otázky v dotazníku se týkají školní práce a učení. Otázky tvoří motivační systém, díky kterému můžeme zjistit složení motivů a zároveň úroveň motivace.

Učitel může na základě tohoto dotazníku zjistit motivaci každého žáka a podle toho potom může každého žáka motivovat účinněji.

1.5.2 Číselný trojúhelník

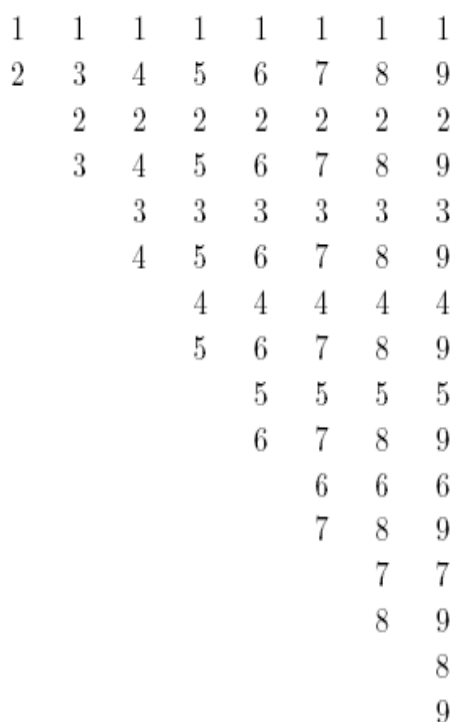
Velmi efektivním nástrojem při diagnostikování motivace žáků je metoda párového porovnávání na číselném trojúhelníku. Tato metoda se dá použít už ve třetím ročníku základní školy. Lze ji použít i při vysokoškolském studiu. Vyplnění číselného trojúhelníku trvá asi dvacet minut.

„Žáci porovnávají postupně každý motiv s ostatními motivy, a to v každé dvojici motivů. Např. při devíti motivech porovnávají první s ostatními (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) a v každé dvojici motivů (1, 2), (1, 3), (1, 4), (1, 5), (1, 6), (1, 7), (1, 8) a (1, 9) zakroužkují číslo toho motivu, který považují za důležitější a významnější. Potom porovnávají druhý

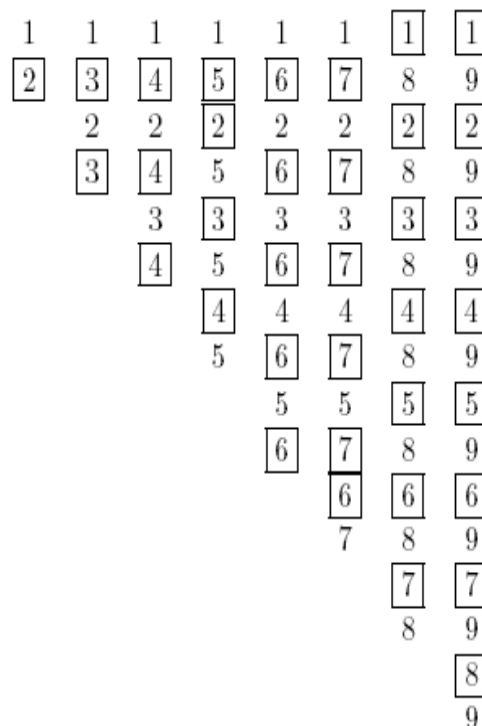
motiv se zbývajícími ve dvojicích (2, 3), (2, 4), (2, 5), (2, 6), (2, 7), (2, 8) a (2, 9) až k poslední dvojici (8, 9). Jednotlivé motivy a jejich počet si volí učitel nebo experimentátor podle výzkumných nebo diagnostických cílů.“¹⁴

Motivy musíme uvádět vzhledem k věku žáků.

Vyhodnocení trojúhelníku je jednoduché. „Počet voleb, které získal daný motivační činitel, určuje jeho důležitost a význam v individuální motivační struktuře žáka k učení. Pořadí motivačních činitelů podle počtu jejich voleb poukazuje na to, jaký charakter motivace u něj převládá.“¹⁵



Obr. A.1: vzor číselného trojúhelníku



Obr. A.2: příklad vyplnění

Obrázek 1

1.5.3 Posuzování motivačních činitelů

Pro zjištění motivace žáků, lze použít jednoduchou pětibodovou stupnici. To znamená, že žák číslicemi 1 – 5 označuje vybrané motivační činitele, přičemž jednička je nejméně důležitý činitel a pětka naopak velmi důležitý činitel. Motivační činitele, které mají žáci posuzovat, si učitel volí sám.

¹⁴ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 40.

¹⁵ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 41.

Zvyšování motivace k učení je velmi důležitou složkou výchovně vzdělávacího procesu. Motivaci se snažíme vybudovat trvalý aktivní vztah a tvůrčí postoj žáků k učení, k sobě samým, ke společnosti, k práci atd.

Aby se nám podařilo žáky správně motivovat je důležité, abychom v hodinách používali různé metody rozvíjené motivace. Některé metody si řekneme v další kapitole.

1.6 Metody rozvíjení motivace

Metod k rozvíjení motivace je mnoho. Je jen na učiteli jaké metody, jakým způsobem a v jaké míře bude využívat.

Nyní si uvedeme některé způsoby a metody rozvíjení motivace žáka (Lokša, J., Lokšová, I., 1999):

- **Problémové vyučování** – vyvolání zájmu o problém u žáků, alternativní řešení, tvoření hypotéz.
- **Vyučování hrou** – různé didaktické hry, motivačně se využívá soutěživosti, radosti ze hry, uvolněné atmosféry.
- **Zajímavé úlohy** – úlohy, ve kterých žák nachází dramatičnost, tajuplnost, vědecké objevování.
- **Soutěže** – mohou být ale předmětem sporů, pokud v nich vynikají stále stejní žáci. V této situaci mají negativní účinek, a to jak na žáky, kteří stále prohrávají, tak i na žáky, kteří si zvyknou vítězit. Pokud učitel soutěží chce využívat, měl by obměňovat zadání, aby se mohly projevit děti s různým nadáním. Dalším pravidlem je, že soutěžit by spolu měli žáci či skupiny se stejnými schopnostmi.
- **Programované učení** – využívá samostatné práce, zpětné informace o řešeních, žák si volí vlastní tempo práce.
- **Dramatizace činností** – živé, názorné a pro žáka zajímavé podání učební látky.
- **Odměna a trest** – jako vyučovací principy a jejich důsledek, nové způsoby hodnocení, pozitivní hodnocení, individuální, slovní atd.
- **Akceptování jako motivační princip** – zodpovědnost žáka za výsledky své práce, žák jako osobnost, zvýrazněné individuality a jedinečnosti žáka ve skupině.
- **Uplatňování principu sebevyjádření žáka** – tolerance individuálních zvláštností žáka, žák má možnost se vyjádřit o schopnostech, poznacích, motivech atd.
- **Rozmanitost ve vyučování** – změna rytmu a tempa, změna metod a forem práce ve vyučování.

- **Brainstorming** – cílem je vymyslet co nejvíce nápadů na dané téma. Založen na skupinovém výkonu.
- **Koncentrace pozornosti** – soustředěnost na práci, zařazení cvičení na rozvoj a posilování pozornosti, nácvik koncentrace pozornosti.
- **Regenerace sil** – problém únavy a odpočinku, zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin.
- **Tvořivost** – tvořivé úkoly, řešení podporující motivaci.
- **Imaginace** – cvičení na rozvoj fantazie, uvolněná pracovní atmosféra, která zvyšuje motivaci.
- **Učení činností** – žáci by měli k poznání vyvinout maximální pracovní činnost.
- **Kooperativní učení a vyučování** – rozdělování žáků do skupin, skupiny měnit podle povahy učiva, měnit pomocí učení role ve skupině.
- **Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům** – vidění a definování problémů, řešení problému v reálném životě.
- **Skupinová dynamika** – k motivaci využívá sociálně psychologické procesy ve třídě, na základě sociometrických analýz ve třídě respektujeme nové role žáků, které vznikají v průběhu vyučovacího procesu.
- **Využívání informačních fondů** – žák sám hledá informace na internetu, v knihách, pracuje se slovníky, encyklopediemi, časopisy, dělá různé referáty, ve kterých může projevit vlastní iniciativu.
- **Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků** – učitel nehodnotí všechno, ale ponechává prostor žákovi. Žák hodnotí myšlenky, návrhy, práci, a to jak svou, tak i svých spolužáků.
- **Aktuálnost** – témata a problémy ve vyučování by měly vycházet ze zkušeností žáků, z jejich života, měla by se žákům stále ukazovat možnost praktického využití osvojených poznatků.
- **Uplatňování principu hierarchie cílů** – žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle práce, které by měly být konkrétní a srozumitelné.
- **Uplatňování principu smyslu a významu učiva** – není jednoduché přesvědčit žáky, že vědomosti budou v praxi potřebovat. Bez tohoto východiska je motivační působení v praxi minimální.

1.6.1 Programy k rozvíjení motivace

K rozvíjení motivace je možné použít i ucelené programy rozvíjení motivace. „Tyto programy představují intenzivní působení ve směru formování žádoucího motivačního systému a motivační struktury.“¹⁶ Programy začaly vznikat v šedesátých letech v USA a většina jich vychází z výkonové motivace. „Jejich záměrem je rozvinout struktury výkonových potřeb tak, aby žák adekvátně stanovoval vlastní cíle s ohledem na své schopnosti a možnosti.“¹⁷

Programy vychází z předpokladu, že výkonová motivace se odráží jak v konkrétním chování, tak i v oblasti představ člověka. V současné době existuje mnoho programů, které vycházejí z teorie výkonové motivace rozlišující motiv úspěchu a motiv vyhnutí se neúspěchu žáků. „Další programy vycházejí ze stimulace aktivity a tvořivosti žáka ve vyučování, využívají možnosti rozvíjení poznávacích potřeb žáků, aspirační úrovně, posilování, stanovování postupných cílů atd.“¹⁸

Používání těchto programů ve školní praxi ale klade větší nároky na pedagogicko-psychologickou přípravu učitele. Nejlepší je používat tyto programy ve spolupráci se školním psychologem.

¹⁶ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 48.

¹⁷ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 48.

¹⁸ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha – Portál 1999, s. 48.

2 Potřeby

Potřeba je subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho nezbytného pro člověka. Pokud delší dobu nepřichází uspokojení potřeb, může u člověka nastat deprivace. Učitel by měl znát žákovy potřeby a brát na ně ohled.

2.1 Potřeby v mladším školním věku

Mladší školní věk je období od šesti do jedenácti let dítěte. Toto období je důležité pro další vývoj dítěte. Dochází k vývoji rozumových schopností. Dítě se začíná zajímat o fakta, zajímá se o to, jak fungují věci, které poznává. Ve vývoji inteligence se začínají objeovat konkrétní logické operace.

V šesti letech začíná dítě chodit do školy. To pro něj znamená novou situaci. Musí se přizpůsobit novému a pro něj neznámému prostředí. Musí se naučit plnit úkoly, za které je hodnoceno. *„Postupně navazuje vztahy v poměrně velkém kolektivu, kde se učí solidaritě, kázni – a také tomu, jak čelit agresi spolužáků.“¹⁹*

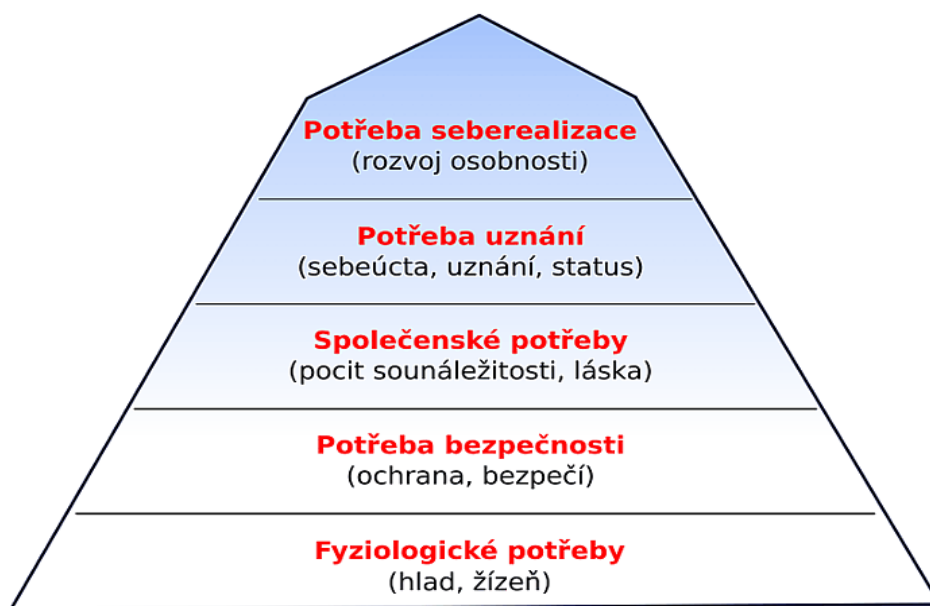
Děti jsou v tomto období vytrvalé, snaží se splnit cíl, i přestože je vzdálený, překonávají překážky a nezdary, a to i když pro ně činnost není přitažlivá. Pokud se jim splnění cíle nepodaří, nastává u dětí komplex méněcennosti. *„V jeho důsledku může dítě kapitulovat, rezignovat na své plnohodnotné uplatnění ve společnosti. Ve světě práce a vzdělání se pak bude cítit jako méněcenný outsider.“²⁰*

2.2 Maslowova hierarchie potřeb

Nyní si zde zobrazíme model potřeb, který vytvořil v padesátých letech americký psycholog A. H. Maslow. Tento model může poskytnout učitelům a rodičům vhodná vodítka pro kontakt se školou a s dětmi.

¹⁹ Říčan, P. Psychologie. Praha - Portál 2005, s. 272.

²⁰ Říčan, P. Psychologie. Praha - Portál 2005, s. 273.



Obrázek 2

Maslow při tvorbě hierarchie potřeb vycházel z předpokladu, že u člověka existuje pět různých stupňů potřeb. Tyto stupně potřeb na sebe navazují. Aby mohla být uspokojena nejbližší výše položená potřeba (potřeba seberealizace), je nutné, aby byly uspokojeny potřeby pod ní. „*Například: Než pomyslím na to, že se intenzivně a vážně zaberu do rozhovoru s přítelem (sociální potřeba), musím mít zajištěno, že nebudu mít hlad ani žízeň (fyziologické potřeby). Jinak se na rozhovor pořádně nesoustředím, protože moje myšlenky budou automaticky stále odbíhat k tomu, jak utišit hlad.*“²¹

2.3 Druhy potřeb

Potřeby můžeme rozdělit na fyziologické, potřeba bezpečí, potřeba seberealizace, sociální potřeby, výkonové potřeby a poznávací potřeby.

2.3.1 Fyziologické potřeby

K fyziologickým potřebám patří všechno, co potřebuje tělo. Neuspokojování těchto potřeb vede ke snížení motivace žáka a má značný vliv na jeho školní výsledky.

- „*Dítě neustále odkládá vypracování domácích úkolů.*
- *Ke splnění domácích úkolů sedá jen z donucení nebo pod tlakem.*
- *Vypracování domácích úkolů postupuje kupředu zoufale pomalu.*

²¹ Helms, W. Lépe motivovat, méně se rozčilovat. Jak pomáhat dětem se školou. Praha - Portál 1996, s. 26.

- *Soustředění a pozornost jsou velmi slabé, kvóta chyb vysoká.*
- *Písmo je nečitelné, dítě „škrábe“.*
- *Úroveň sešitů je nedbalá.*
- *Úroveň zapamatování je nízká.*²²

2.3.1.1 Pohyb a odpočinek

K nejzávažnějším potížím patří obtíže, které vznikají z nedostatku pohybu a z vyčerpání. Většina lidí má nejnižší výkonnost mezi 14 a 16 hodinou. Po 16. hodině výkonnostní křivka začíná stoupat a vrcholu dosahuje pozdě odpoledne nebo až vpoledvečer. Proto by děti měly psát úkoly spíše v této době. Když odpoledne přijdou ze školy, měly by si nejprve podle chuti odpočinout a teprve potom se začít učit.

2.3.1.2 Strava

Pokud je dítě hladové, žíznivé či naopak přejedené, nemůže se pořádně soustředit a ani učit. Proto se doporučuje lehká, vyvážená a ne příliš vydatná strava. Příslun všech důležitých a nezbytných živin nejlépe zajišťují obiloviny, luštěniny, ovoce a zelenina.

Rodiče by také měly dbát na to, aby dítě mělo do školy připravenou svačinu a aby mělo po celý den dostatek tekutin.

2.3.1.3 Spánek, klid a uvolnění

Pokud je dítě ve škole nesoustředěné a nedaří se nám ho motivovat a zapojit do výuky, může to být mimo jiné nedostatkem spánku. Každý člověk potřebuje určitou dobu spánku. Odborníci doporučují devět až deset hodin spánku denně.

Kromě spánku potřebuje dítě i během dne chvíli klidu, chvíli kdy se může uvolnit, přemýšlet o svých zážitcích či jen tak snít. Doporučuje se dávat dětem tak hodinu denně, kterou mohou strávit odpočinkem, lenošením atd.

Dalším problémem je, zda při děláním úkolů dovolit dětem poslouchat hudbu či ne a vyžadovat klid. Je pouze na rodičích, jak se rozhodnou. Než ale učiní rozhodnutí, měli by si s dětmi promluvit, jak na ně hudba působí.

²² Helms, W. Lépe motivovat, méně se rozčilovat. Jak pomáhat dětem se školou. Praha - Portál 1996, s. 27.

Problém s posloucháním hudby se vyskytuje dnes i ve škole. Jakmile děti dostanou samostatnou práci, chtějí k tomu poslouchat hudbu. Opět záleží na rozhodnutí učitele. Učitel by si měl s dítětem promluvit a vysvětlit mu své stanovisko, proč se rozhodl dovolit mu to, či nedovolit mu to. Většinou učitelé dětem povolují poslouchat hudbu při výtvarné výchově.

2.3.1.4 Pracovní místo a pracovní „nářadí“

Velký vliv na soustředění dítěte má také jeho pracovní místo. Záleží na tom, zda má dítě svůj pokoj nebo má pokoj se sourozencem či nemá žádný, dále na uspořádání nábytku, osvětlení, na kvalitě sedacího nábytku, na teplotě v místnosti atd. Tato kritéria se vztahují i na školní třídu. Měla by být dobře osvětlená, větraná, aby nebyl ve třídě vydýchaný vzduch. Také by měla být ve třídě přiměřená teplota, nemělo by být přetopeno, ale zároveň by neměla být ani zima. Dále by měla být třída vybavena kvalitním nábytkem, to je lavicemi a židlemi. Pokud dítě bolí záda, dýchá vydýchaný vzduch či je mu horko nebo zima, nebude se moci soustředit a tím se nám ho nepodaří ani motivovat a zapojit do výuky.

2.3.1.5 Nemoc

Pokud je dítě nemocné, učí se samozřejmě špatně. Příčinou může být i obyčejná bolest hlavy. Pokud si dítě na bolest hlavy stěžuje častěji, měli bychom si s ním promluvit, co ho trápí. Bolest hlavy může mít mnoho příčin, například nedostatek spánku, psychické problémy, rušivé prostředí.

2.3.2 Potřeba bezpečnosti

Uspokojení této potřeby je pro žáka důležité. Pokud nebude u žáka uspokojena tato potřeba, může se to projevit ve školní práci a domácích úkolech následujícími způsoby:

- *„Dítě odmítá podávat výkon, protože ztratilo smysl života.*
- *Dítě je nesoustředěné, protože se ve svých myšlenkách zaobírá jinými problémy.*
- *Dítě neustále odkládá své povinnosti, protože chce nejdříve promyslet a vyřešit své problémy.*“²³

²³ Helms, W. Lépe motivovat, méně se rozčilovat. Jak pomáhat dětem se školou. Praha - Portál 1996, s. 30.

2.3.2.1 Rodina

Rodina představuje v pocitu bezpečí u dítěte hlavní roli. Rodina je pro dítě útočištěm a představuje pro něj bezpečné zázemí.

Nejvíce dítě zasahují neustálé hádky mezi rodiči. Velmi bolestně působí na dítě i rozvod rodičů. Dalším velmi bolestným zážitkem pro dítě je úmrtí v rodině či kruhu blízkých přátel. Odchod blízkého člověka dítě vnímá jako ohrožení své vlastní existence. Děti poprvé o smrti jako o vlastním ohrožení začínají přemýšlet okolo pěti až šesti let.

2.3.2.2 Denní režim

Čím jsou děti menší, tím více potřebují mít stanovený denní režim. Denní režim žáků základní školy zahrnuje mimo jiné dělání úkolů v určité denní dobu. Rodiče by se měli s dětmi domluvit na určitém čase, v kterém domácí úkoly děti vypracují. Zároveň by ale dětem měli dát prostor pro jejich volnočasové aktivity, např. kroužek, návštěvu kamaráda, atd.

Čím jsou děti starší, tím samostatněji by měly umět plánovat svůj denní režim. Předpokládá se, že přibližně od šesté třídy by dítě mělo mít vlastní zodpovědnost za svůj denní režim.

2.3.2.3 Potřeba jistoty při učení

Jednotné metody

Při nácviu nové látky i opakování by měly rodiče a učitelé používat jednotné metody. Rodiče se často snaží pomáhat dětem s plněním školních úkolů a pokud děti ve škole něco nepochopí, rodiče se jim to snaží vysvětlit. Bohužel to ale rodiče často dětem vysvětlují jinak než učitel a děti jsou pak zmatené a nejisté. Proto pokud se rodiče rozhodnou dětem pomáhat s učením, měli by se nejdříve poradit s učitelem o metodách, které použít.

Kontrola domácích úkolů ve škole

Učitel by měl ve škole provádět kontrolu domácích úkolů, které žákům zadal. Žákům, učitel i rodičům to poskytuje zpětnou vazbu o zvládnutí učiva. Pokud učitel úkoly nebude kontrolovat, žáci je nebudou psát. Učitel by měl také žákům sdělit kritéria klasifikace domácích úkolů.

Násilí, šikanování

Bohužel násilí a šikana jsou dnes velmi častými jevy ve škole. Dítě se stane obětí slovních a fyzických útoků násilných spolužáků. To samozřejmě zasahuje jeho psychiku a významně ovlivňuje školní výsledky a vůbec vztah ke škole. Dítě nerado chodí do školy, je vystrašené a stresované. Učitel by měl jakékoli násilí a šikanu hned řešit. Do řešení by měl být zapojen celý učitelský sbor a vedení školy. Pokud zná učitel jména viníků, je nutné, aby jednal také s nimi. Nikdy šikanovanému dítěti nepomáhají rady typu: „Musíš se prostě bránit“ či „Tak chod' do školy dřív, když tak ještě nejsou ti násilníci.“ Proti jakémukoli násilí nepomáhají slova, naopak je nutné jednat.

Stěhování

Ke snížení výkonů dítěte ve škole a k nesoustředěnosti může také přispět změna bydliště. Při přestěhování si dítě musí zvykat na nové prostředí, kamarády a musí se vyrovnat se ztrátou dřívějších kamarádů. Učitel i rodiče by měly v tomto období dítěti obzvláště pomáhat. Učitel by neměl na dítě tlačit, při učení by mu měl dát čas, aby si mohlo zvyknout na nové spolužáky, na nové prostředí ve škole apod.

2.3.3 Potřeba seberealizace

Tento druh potřeby je zaměřen na posílení vlastní sebedůvěry. „*Snaha dosáhnout uznání, být významným a váženým člověkem, snaha mít moc a dobré společenské postavení formuje sebedůvěru člověka.*“²⁴

Pocit sebedůvěry u člověka nevzniká až v dospělosti, ale naopak se vytváří už od narození. Miminko, které se učí chodit a je přitom povzbuzováno, se snaží dvojnásob, protože důvěra a podpora zvyšuje jeho sebehodnocení.

Učitel ve škole by měl u dětí posilovat jejich sebedůvěru. Je to důležité, protože když dá učitel dětem najevo, že jim věří, jejich školní výkon a motivace se zvýší. Sebedůvěru může učitel u žáků posílit například pozitivním hodnocením, pochvalou, odměnou atd.

Dalšími prostředky ke zvyšování sebehodnocení jsou: (Helms W., 1996)

- Možnost samostatně rozhodovat a jednat.
- Rostoucí míra zodpovědnosti
- Osvojení si morálních a kulturních zásad a pravidel.
- Uznání vlastní osoby.
- Ocenění výkonů.

²⁴ Helms, W. Lépe motivovat, méně se rozčilovat. Jak pomáhat dětem se školou. Praha - Portál 1996, s. 38.

- Jistota, že ostatní mě vidí tak, jak se vidím já sám.

Jako existují prostředky ke zvyšování sebedůvěry, tak jsou naopak prostředky, které sebedůvěru snižují. Je to: (Helms W., 1996)

- Přeceňování.
- Podceňování.
- Nucení k výkonu.
- Rozhodování o tom, kdy se mají dělat domácí úkoly.
- Tlak očekávání.
- Všeobecné pohrdání potřebami dítěte.

Pokud narušíme potřebu sebedůvěry dítěte, dítě se začne určitým způsobem bránit. Lze se bránit třemi způsoby. Za první dítě urážku „spolkne“, přejde, což vede k jeho uzavřenosti. Za druhé dítě provede tzv. „úhybný manévr“, to znamená, že příště v takové situaci začne například lhát a podvádět a za třetí může dítě reagovat vzpurností a neposlušností.

Při rozhovoru s dítětem bychom si měli dávat tedy pozor na to, co říkáme a jak to říkáme. Také bychom měli dát dítěti určitou volnost, aby mělo pocit, že může něco zvládnout samo a zvýšila se tak jeho sebedůvěra.

2.3.4 Sociální potřeby

Už od malička se dítě rozvíjí ve společnosti různých lidí. Tím se utváří sociální styk. Ten je důležitou složkou v životě dítěte a vůbec každého jedince.

Spektrum sociálních potřeb člověka je široké. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. V průběhu vývoje jedince vznikají další potřeby, tzv. sekundární. Tyto potřeby se vztahují k zájmům celé společnosti a jejím morálním hodnotám.

První potřeby, které se u dětí vytvářejí, jsou potřeby vázány na blízké osoby – otce, matku. Tyto potřeby se vytvářejí už od narození, kdy je dítě s otcem a matkou nejvíce v kontaktu. Nejdůležitější potřebou tohoto druhu je pro dítě mateřská láska. Další důležitou sociální potřebou u dětí je potřeba identifikace. Tato potřeba umožňuje dítěti sociální učení, které znamená osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci. Potřeba identifikace se u dítěte nejprve projevuje ve ztotožňování se s rodiči. V mladším školním věku má na dítě velký vliv ještě učitel, od něhož si dítě osvojuje také některé způsoby jeho chování.

Při začleňování dítěte do kolektivu se začínají u dítěte utvářet další sociální potřeby. Dítě se v kolektivu začíná orientovat buď na partnerské či kooperativní vztahy s dětmi – potřeba pozitivních vztahů neboli potřeba afiliace nebo naopak u něj začíná převažovat potřeba sociálního vlivu, případně potřeba prestiže.

2.3.4.1 Potřeba pozitivních vztahů (potřeba afiliace) a obava z odmítnutí

Potřeba pozitivních vztahů patří mezi základní lidské potřeby. „*Je to potřeba vřelých vztahů a partnerské shody, fyzického a vjemového kontaktu, lásky, přátelství, mezilidské shody, nekonfliktní a harmonické atmosféry.*“²⁵ Tato potřeba je u člověka uspokojována tím, že je v kontaktu s jiným člověkem. Lidé s vyšší úrovní této potřeby očekávají od druhých lidí pozitivní vztah a sami také tento pozitivní vztah nabízejí. Dále takoví lidé očekávají, že jejich vztah bude opětován. Pokud jejich vztah není opětován a tato zkušenost je dlouhodobá, dochází u těchto lidí k obavě z odmítnutí nabízeného vztahu. Můžeme rozlišit tři typy jedinců, a to podle toho, která z potřeb u nich převažuje.

- **Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a nízkou úrovní obavy z odmítnutí** – tento typ nabízí pozitivní vztahy a také je očekává od druhých lidí.
- **Typ s nízkou potřebou pozitivních vztahů a s nízkou obavou z odmítnutí** – tento typ člověka naopak sociální vztahy nevyhledává a při jejich neopětování není zraňován.
- **Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a vysokou úrovní obavy z odmítnutí** – u jedinců se projevuje psychickým napětím v neznámém sociálním prostředí.

„*Vztah mezi potřebou a obavou ovlivňuje směr a intenzitu sociálního chování jedince.*“²⁶ Na sociální chování působí také situační činitelé, např. jak je osoba známá.

Na vývoj sociálních potřeb u dětí má velký vliv rodinná výchova. Rodiče zpevňují určité chování dětí a tím aktualizují potřebu pozitivních vztahů a utvářejí předpoklady pro její splnění.

2.3.4.2 Potřeba vlivu

O této potřebě hovoříme tehdy, když jedinec dokáže přimět druhého člověka ke změně jeho jednání, názoru či chování.

²⁵ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha - SPN 1984, s. 44.

²⁶ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha - SPN 1984, s. 44.

Potřeba vlivu může být buď pozitivní nebo negativní. Negativní potřeba vlivu je charakterizována vztahem dominance – submise, tzn. jestliže já vyhraji, ty prohraješ. Tuto negativní potřebu vlivu používají děti do doby, než se naučí socializovanějším a jemnějším způsobem ovlivňovat druhé lidi. V životě vede tato potřeba ke zvyšování pocitu moci. Pro pozitivní potřebu vlivu je příznačný zájem o skupinu, o její cíle. Žák pomáhá formulovat cíle skupiny, pomáhá skupině s dosažením těchto cílů apod.

2.3.4.2.1 Pedagogickopsychologické charakteristiky žáků s dominujícími sociálními potřebami

Individuální přístup k motivaci žáků je u učitele podmíněn znalostí dominujících potřeb a motivační sféry každého žáka.

Nyní si představíme typy žáků s dominujícími sociálními potřebami:

- **Žáci s převažující potřebou afiliace** – žák staví přátelství na úspěch a schopnost. Přátelství vytváří spíše s lidmi pozitivních vztahů. Školní výkon žák bere jako prostředek k získání náklonnosti rodičů, učitelů, kamarádů. Nejlepších výkonů žáci dosahují při skupinové práci. Žáci se snaží o příjemnou a uvolněnou atmosféru.
- **Žáci s převažující obavou z odmítnutí** – žáci, u kterých převažuje tato potřeba a současně mají potřebu úspěšného výkonu, staví svůj individuální úspěch nad skupinový. Takový žák je bázlivý. Dále jsou žáci méně ochotní k afiliaci se žáky, kteří mají rozdílné postoje, protože předpokládají, že tyto rozdílné postoje povedou ke konfliktu a odmítnutí. Ve stresové situaci se chovají způsobem, který vyvolává negativní reakce okolí. Ostatní žáky většinou hodnotí pozitivně. Sami jsou ale většinou ostatními hodnoceni negativně. U ostatních žáků také předpokládají větší sebedůvěru než u sebe.
- **Žáci s převažující potřebou vlivu** – žáky s převažující potřebou vlivu můžeme rozdělit do dalších dvou skupin podle toho, zda mají či nemají ve třídě vliv a jakým způsobem ho uplatňují:
 - **Žáci s vysokou potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě** – žáci se snaží proniknout mezi spolužáky, aby mohli uplatňovat svůj vliv. Způsoby uplatňování vlivu záleží na osobnosti žáka a na jeho potřebách. Na základě toho se jim může dařit v různé míře spolužáky ovlivňovat. Může se ale také stát, že k uspokojení

potřeby vlivu vůbec nedojde. Při uplatňování vlivu mohou být také agresivní.

- **Žáci s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě** – tito žáci mají ve třídě skutečný vliv a jsou hlavními hybateli třídy. Záleží na nich, kterým směrem svůj vliv uplatňují. Buď mohou uplatňovat svůj vliv k aktivitám, které nesouvisí s učební činností, to znamená uplatňují vliv směrem od učební činnosti, nebo naopak mohou uplatňovat vliv směrem k učební činnosti. Tito žáci jsou ve škole často oporou učitelů a uvědomují si, že jedním ze zdrojů vlivu je školní výkon. Uplatňování vlivu směrem od učební činnosti může být v některých případech negativní. V tomto případě by si měl učitel s žákem promluvit, aby uplatňování vlivu nebylo negativní ale pozitivní.

2.3.5 Výkonové potřeby

S rozvojem žákova Já dochází k rozvoji dalších potřeb. „*Jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení Já, jednak k jeho obran je-li ohroženo.*“²⁷

Jako první se začíná projevovat potřeba autonomie neboli samostatnosti. Ta začíná kolem třetího roku života dítěte. Význam této potřeby stoupá ve škole. I přestože je dítě v kolektivu žáků, je vedeno a jeho činnost je řízena učitelem, potřebuje prostor pro rozhodování o svých aktivitách. Pokud žák tento prostor nedostane a nebude se moci rozhodovat sám, začne být pasivní. Tato situace také může postupně v žákovi vyvolat odpor ke škole.

Další důležitou potřebou u dítěte je potřeba kompetence, to znamená něčemu rozumět, být někým, kdo něco umí. V rámci této potřeby je důležité, aby učitel u žáka hledal oblasti, ve kterých žák vyniká, tyto oblasti dále rozvíjel a u žáka je vyzdvihoval. Důležité je také učitelovo pozitivní hodnocení a povzbuzení žáka, a to jak v oblastech, ve kterých žák vyniká, tak i v těch opačných, ve kterých naopak nevyniká.

Další potřebou v oblasti výkonové motivace je potřeba úspěchu a potřeba vyhnutí se neúspěchu. Potřebu úspěchu řadíme k potřebám, která uspokojuje vlastní Já. Potřeba vyhnutí se neúspěchu patří do skupiny potřeb obrany Já. Obě potřeby se u dítěte vyvíjí

²⁷ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha - SPN 1984, s. 62.

v momentě, kdy je schopno vykonávat nějakou cíleně zaměřenou činnost, jejíž výsledky hodnotí okolí.

2.3.5.1 Výkonová motivace ve škole

Dítě přicházející do školy se stává objektem hodnocení. Hodnocení přisuzuje úroveň jeho výkonům ve srovnání s ostatními žáky. Dítě se tím dostává do role úspěšného, průměrného či neúspěšného žáka. To samozřejmě ovlivňuje jeho motivaci. Úspěšný žák bude více motivován k učení než žák neúspěšný. Určitě každý žák už zažil ve škole jak úspěch tak i neúspěch. Časem žák získává zkušenosti se školním úspěchem či neúspěchem a postupně se u něj vytváří tzv. specifické školní výkonové potřeby. Tyto potřeby mohou či nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka.

U každého žáka převažují jiné výkonové potřeby. Je tedy nutné přistupovat v motivaci k žákům individuálně. Aby učitel mohl u žáka uplatňovat individuální přístup, musí znát výkonové zaměření žáka. U některých žáků může převažovat potřeba úspěšného výkonu, u jiných zase potřeby vyhnout se neúspěchu a nakonec může převažovat potřeba vyhnout se úspěchu.

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou ve škole vytrvalí a nevzdávají se. Aby dosáhli úspěchu jsou schopni překonávat i překážky při řešení úkolů. Většinou si vybírají úkoly střední obtížnosti, protože příliš snadné úkoly pro ně nemají hodnotu. Nebojí se ani soutěžení s rovnocennými partnery. Úspěch či neúspěch berou jako informaci o svých schopnostech. Učitel by měl pro žáky takto motivované vybírat úlohy, ve kterých budou moci uplatnit své schopnosti a budou je dále rozvíjet.

Naopak pro žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu znamená každá situace, kdy musí použít své schopnosti, strach ze selhání. Žáci se bojí, že jejich schopnosti na vyřešení úkolu nestačí a zažijí neúspěch. To chápou jako své selhání, které ukazuje jejich neschopnost. Proto se žáci raději takovýmto situacím vyhýbají. Nemají rádi srovnávání svého výkonu s výkony ostatních.

Třetí typ představují žáci s převažující potřebou vyhnout se úspěchu. V tomto případě se nejedná o potřebu, ale spíše o určitý způsob chování. Příkladem tohoto typu je žák, který ví odpověď na učitelovu otázku, ale nepřihlásí se. Určitě si každý položí otázku, proč se žák nepřihlásí, když ví odpověď. Může to být například proto, že žák má strach, že by jeho výkon mohl ovlivnit jeho vztahy s kamarády. Jedná se o například o situaci, kdy žák je nadaný a kamarádí se s žáky s průměrnými nebo horšími schopnostmi. Nadaný žák

se nechce odlišovat od svých kamarádů, aby o ně nepřišel. Dále je možné, že se žák nechce svým výkonem odlišovat od průměru celé třídy.

2.3.6 Potřeby poznávání

Vnitřně motivovaný žák se učí sám od sebe. Učí se proto, aby poznal něco nového a něco nového se naučil. Své potřeby uspokojuje jak samotnou učební činností tak i získanými poznatky. Potřeby poznávání patří mezi nejdůležitější potřeby. Jedná se o potřeby sekundární a nemusí se plně rozvinout u každého žáka. Nejlepší období pro rozvíjení těchto potřeb představuje školní docházka. Potřeby poznávání jsou jedním ze zdrojů rozvoje celé osobnosti a zároveň jsou nejlepší motivací žáků k učení. Potřeby poznávání jsou potřeby funkční, to znamená, že k jejich uspokojování dochází už během samotné poznávací činnosti.

Mezi potřeby poznávání patří:

- **potřeba smysluplného receptivního poznávání** – potřeba získávání nových poznatků, projevuje se snahou získat nové informace.
- **potřeba vyhledávání a řešení problémů** – tato potřeba je vyvolána každou problémovou situací.

2.3.6.1 Potřeba receptivní a potřeba řešení problémů

Existují dva typy žáků, a to žáci, kteří jsou zaměřeni na získávání nových vědomostí a naopak žáci, kteří jsou zaměřeni na řešení problémů, na problémové úkoly ve vyučování. Tomu by také učitel měl přizpůsobit výuku. Bohužel někdy je to těžké u žáků rozpoznat. Proto by měl učitel do vyučovacího procesu zařadit takové metody, aby byly uspokojeny oba druhy potřeb.

2.4 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb

Motivaci u žáků můžeme rozvíjet také aktualizací jejich potřeb. Jde především o potřeby sociální, výkonové a poznávací. Tento způsob rozvíjení motivace patří mezi způsoby nejúčinnější.

2.4.1 Potřeby poznávací

Z těchto potřeb vychází v rozhodující míře vnitřní motivace. Pokud se nám poznávací potřeby podaří u žáka probudit, učení se stává vnitřně motivovanou činností a tím jsou u žáka uspokojeny jeho poznávací potřeby.

Nejúčinnější metodou, jak u žáka probudit jeho poznávací potřeby, je problémové vyučování. Při řešení problémových úkolů dochází u žáka k rozvoji jeho myšlení, schopností a vědomostí. Také se formuje jeho osobnost.

Pro řešení problémové úlohy musíme poznat strukturu a složení úlohy. Každá úloha se skládá ze tří složek, a to podmínky úlohy, požadavky úlohy a operátory úlohy. Podmínky úlohy zahrnují třídu pojmenovaných jednotek, o nichž v úloze hovoříme a vztahy mezi nimi. Požadavky úlohy pro nás představují cíl řešení neboli výsledek. A nakonec operátory úlohy představují souhrn požadavků, které musí být splněny, aby bylo dosaženo výsledku.

Pro řešení problémové úlohy je nutné u žáků formovat specifický přístup k řešení úloh (Lokša, Lokšová, 1999):

1. Žáky je třeba učit logicky rozebírat úlohy, vytvářet u nich takové návyky, aby nezačali hledat řešení neznámé úlohy bez její předběžné analýzy.
2. Žáci musí hledat strukturní zvláštnosti úloh, nalézt k jejich řešení všeobecnou organizaci činnosti. Je proto třeba společně se žáky zkoumat zadané úlohy, jejich strukturu a zvláštnosti, charakter používaných všeobecných metod řešení.
3. Řešení jednotlivých úloh musí být jen prostředkem k osvojení všeobecných metod a schémat činností, aplikovatelných při jejich řešení.
4. Po nalezení správného řešení úlohy musí žáci udělat konečnou zpětnou analýzu řešení s cílem objasnit všeobecné zákonitosti postupu použitého při řešení a nelézt případně racionálnější řešení.

Použití těchto metod spolu s dalšími progresivními vyučovacími metodami umožní u žáků už v mladším školním věku položit základy motivace řešení učebních úloh.

Problémová úloha by měla v žákovi vyvolat vnitřní konflikt, který ho aktivizuje k poznávací činnosti.

Důležité je také dodržovat pravidla formování osobnosti žáků prostřednictvím učebních úloh v souladu s cíli vzdělávacího procesu. Patří sem:

- poznat osobnost žáka, který má úlohu přijmout,
- vytvořit takové podmínky učební činnosti, aby si žák mohl práci sám zorganizovat,

- definovat úlohu tak, aby byly jasné její cíle a podstata,
- poskytnout žákovi možnost spolurozhodování o cílech a úkolech, prostředcích a organizaci učební činnosti,
- prezentovat žákovi úkol jako zajímavý problém (Lokša, Lokšová, 1999).

Dalším důležitým pravidlem, které by měl učitel dodržovat, je, že úlohy by měly být dostatečně náročné a měly by rozvíjet osobnost žáka. Učitel by měl tedy zadávat úlohy, které převyšují schopnosti žáků. Jedině tak může dojít k jejich rozvíjení motivace. V opačném případě může dojít u žáka k pasivitě ve vyučování. Velmi důležitá je také interiorizace (zvnitřnění) úloh. Pokud si žák úlohy interiorizuje a přijme za vlastní, bude mít větší chuť k jejich řešení a také ho řešení bude více bavit. Dále se žák bude snažit nalézt originální řešení. Bude uplatňovat více svoji tvořivost. Učitel by si měl tedy dávat pozor, jaké úlohy zadává.

S aktualizací poznávacích potřeb také souvisí obsah vyučování. Učitel by měl volit témata, která budou žáky zajímat. Měl by volit témata, která budou rozvíjet schopnosti a osobnost žáků. Pokud učitel zvolí téma pro žáky zajímavé, budou aktualizovány jejich poznávací potřeby a tím se zvýší jejich motivace. Žáci se budou učitele vyptávat a budou se nažít sami si něco k tématu najít, budou se chtít o tématu dozvědět co nejvíce. Pokud učitel zvolí nezajímavé téma a navíc ho dětem v hodině podá nezáživným způsobem, děti nebudou motivovány a budou v hodině pasivní.

2.4.2 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby patří mezi další druh potřeb, které je důležité u žáků aktualizovat.

Mezi výkonové potřeby patří mimo jiné potřeba úspěchu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Potřeba úspěchu vzniká už při výchově v rodině. Je důležité, aby rodina na dítě kladla adekvátní požadavky, povzbuzovala ho k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Příčinu úspěchu dítě vidí ve svých pozitivních vlastnostech, naopak neúspěch dítě připisuje nedostatečnému vynaložení svých sil. Stejně jako doma, to funguje i ve škole. Učitel by měl na dítě klást přiměřené nároky a hlavně dítě povzbuzovat a pozitivně hodnotit. I když se dítěti něco nepovede, měly by se učitel snažit najít na výkonu dítěte něco pozitivního a pochválit ho.

Aby učitel a rodiče mohli klást na žáka přiměřené požadavky musí znát jeho aktuální vědomosti a schopnosti. Teprve potom mohou klást přiměřené požadavky. Jak už bylo řečeno, je také důležité pozitivní hodnocení, a to jak ve škole tak i doma.

Výchovné působení jak ve škole tak i v rodině by mělo být zaměřeno na formování potřeby úspěšného výkonu. Je nutné, aby dítě vědělo, že prostředí odlišuje dobrý výkon od výkonu průměrného či špatného a také tento výkon rozdílně hodnotí.

Výkonová motivace také rozlišuje chování žáků ve škole (viz kapitola 2.2.5.1 Výkonová motivace ve škole).

2.4.3 Sociální potřeby

Tyto potřeby hrají významnou roli při motivaci žáka. „*Sociální potřeby určují typ interakce žáka a jsou silnou vnější motivací jeho učební činnosti.*“²⁸

Sociální motivace vzniká a rozvíjí se aktualizací sociálních potřeb v procesu sociální interakce. Učitel by si měl uvědomit, že svým chováním, vystupováním a metodami vedení vyučovacího procesu působí na motivační atmosféru ve třídě a formování sociální motivace žáků. Působí na žáky svým motivačním chováním, v němž se odráží úroveň jeho sociálních potřeb. Dále ovlivňuje motivační atmosféru ve třídě a působí na žáky použitými vědomými i nevědomými technikami interakce se žáky a také svými výchovnými postupy. Učitel by měl být spravedlivý, poctivý, pravdomluvný a měl by být žákům příkladem. Žáci si totiž z učitele často berou příklad a to by si měli učitelé uvědomit. Jak budou s žáky jednat učitelé, tak budou jednat žáci s nimi.

²⁸ Lokša, J., Lokšová, I. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha - Portál 1999, s. 33.

3 Hodnoty a hodnotová orientace

„Hodnotová orientace je podstatným prvkem vyučování. Toto učení o hodnotách je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru, mezi učiteli a ředitelem, školou a rodiči, ve vztahu učitele k jeho předmětu, v organizaci učení, v kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, jež žák získává ve třídě.“²⁹

Hodnotovou orientaci tedy můžeme zařadit mezi nejdůležitější vztahy lidí k přírodnímu a společenskému prostředí, protože ovlivňuje chování a jednání lidí. Utváření hodnotové orientace prostřednictvím učení by proto mělo být jedním ze základních cílů každé školy. Pokud hodnotová orientace ve vzdělání chybí, nemají lidé pocit odpovědnosti za své vlastní jednání a chování.

3.1 Hodnoty

Myšlenky o hodnotách můžeme najít ve veškerých úvahách jak o školním, tak i mimoškolním vzdělávání. Hodnoty vstupují do sociálních a individuálních procesů a výrazně ovlivňují chování a jednání každého jedince. Mají také značný vliv na sebezdokonalování člověka a hledání jeho místa ve světě.

Hodnoty můžeme chápat buď jako všechno, co nám přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy nebo v užším smyslu můžeme hodnoty chápat jako základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým. V prvním případě se ale nejedná o hodnoty, ale spíše se jedná o významy či priority pro člověka. Naopak v druhém případě už máme na mysli skutečné hodnoty.

„Základ hodnot je třeba hledat v těch lidských činnostech, které odpovídají potřebám a zájmům lidí.“³⁰

Hodnoty a jejich význam je pro člověka velmi důležitý. Hodnoty totiž pomáhají integrovat člověka do společnosti, pomáhají mu zaujmout ve společnosti určitou pozici, vyjádřit jeho názor, projevit jeho charakter či angažovat se v tom, co je pro člověka důležité a co ho baví.

Hodnoty také můžeme třídit. Uvedeme si tři druhy hodnot:

²⁹ Horák, J.: Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec – TUL 1996, s. 4.

³⁰ Horák, J.: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže. Liberec. TUL – 1997. s. 16.

1. **výkonové** – tyto hodnoty mají souvislost s podáním výkonu, efektivností, rentabilitou, užitností pro jednotlivce nebo skupinu. Jsou ekonomicky ocenitelné.
2. **etické** – tyto hodnoty souvisí s mravními otázkami a mravním rozhodováním;
3. **estetické** – hodnoty související s krásou a s potřebou krásna.

Co se týče podstaty hodnot, tak nemáme jednoznačné definice. Naopak v průběhu filosofického myšlení se vytvořily čtyři základní pojetí chápání a pojímání hodnot. Jedná se o pojetí objektivistické, subjektivistické, relacionostické a instrumentalistické.

3.1.1 Objektivistické pojetí

„Toto pojetí chápe hodnoty jako kvality věcí, které se navenek projevují v souhrnu vlastností těchto věcí. To znamená, že hodnoty vyplývají z podstaty věcí a jeví.“³¹

3.1.2 Subjektivistické pojetí

Toto pojetí naopak za hodnoty považuje vůli hodnotícího subjektu, jeho hodnocení. Z toho vyplývá, že hodnoty objektivně neexistují a vznikají až při hodnocení člověka.

3.1.3 Relacionostické pojetí

Relacionostické pojetí chápe podstatu hodnoty ve vztahu mezi kvalitami objektu a kvalitami subjektu. *„Hodnoty vznikají jako produkt hodnocení ve vztahu k určitým kvalitám objektu.“³²* Hodnocením dochází k formování hodnot a zároveň vzniká hodnotová orientace.

3.1.4 Instrumentalistické pojetí

Základem tohoto pojetí je fakt, že hodnotou se pro člověka mohou stát věci nebo vztahy, uspokojují-li nějakou lidskou potřebu. Hodnoty jsou tedy chápány jako nástroj uspokojování potřeb.

³¹ Horák, J.: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže. Liberec - TUL 1997. s. 15.

³² Horák, J.: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže. Liberec - TUL 1997. s. 15.

3.2 Hodnotová orientace

„Hodnotovou orientaci chápeme jako vzájemně se ovlivňující proces orientace hodnotami a orientace na hodnoty. To znamená, že hodnotovou orientaci si vytváří každý člověk částečně sám a částečně na základě již existujících hodnot sociálních skupin a jednotlivců, se kterými přichází do styku a na jejichž činnosti se podílí.“³³

Smysl hodnotové orientace spočívá v tom, že vysvětluje lidské jednání a chování. Pomáhá nám pochopit proč se člověk zachoval tak a ne jinak.

Důležitým pojmem v hodnotové orientaci je přesvědčení.

3.2.1 Přesvědčení

Pojem přesvědčení je velmi frekventovaný. Vyskytuje se u každého jedince a v každé oblasti společenského života. Denně je člověk o něčem přesvědčován, a to nejen lidmi ale také médii. Může být přesvědčován reklamou v televizi, zprávami, článkem v novinách apod. Během života si také člověk utváří různé druhy přesvědčení, např. politické, ekologické, mravní, vědecké a další.

Přesvědčení tvoří velmi důležitou složku osobnosti člověka. Má velký vliv na jeho chování, jednání a činy. *„Přesvědčení jsou těmi hlubokými principy, které podmiňují jak „hlavní linii“ jednání, tak každý jednotlivý čin.“³⁴* Můžeme tedy říci, že přesvědčení je velmi úzce spjato s jednáním člověka.

„Přesvědčení jsou složitě uspořádaným systémem idejí, ideálů, vzorů, hodnot, potřeb, zájmů, citů, emocí a vůle lidí, které se změnily v jejich zaměřenost.“³⁵ Z toho vyplývá, že přesvědčení také souvisí s charakterem osobnosti.

Přesvědčení souvisí s výběrem životní cesty a se snahou jedince najít si své místo ve společnosti. Pokud tedy nastane nějaká změna přesvědčení, nastává zároveň změna i podstaty lidské osobnosti.

Ve struktuře přesvědčení můžeme rozlišit tři sféry, které jsou navzájem propojené. Za prvé se jedná o sféru prožitkovou. Její součástí je víra, naděje, tužby, představivost, fantazie, intuice. Za druhé můžeme rozlišit sféru racionálně logickou. Ta obsahuje

³³ Horák, J.: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže. Liberec. TUL – 1997. s. 20.

³⁴ Horák, J.: Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec - TUL 1996. s. 38.

³⁵ Horák, J.: Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. díl. Liberec - TUL 1996. s. 38.

poznatky, ideje a ideály. Třetím druhem sféry je sféra volní. Ta charakterizuje stupeň připravenosti člověka jednat v souladu s výše uvedenými složkami.

Co se týče přesvědčení ve výchovně-vzdělávacím procesu, jedná se o dlouhodobý proces cílevědomého ovlivňování. Je to dáno tím, že žáky ve škole mimo jiné učíme, aby si utvářeli vlastní názor. Pojem přesvědčení ve výchovně-vzdělávacím procesu můžeme tedy chápat jako prostředek k ujišťování se o správnosti poznání žáky.

3.3 Hodnoty, hodnotová orientace a škola

Utváření pozitivní hodnotové orientace u dětí by mělo být součástí školního vzdělávání.

V utváření hodnotové orientace žáků má významné místo klima školy a třídy, na jehož charakteru se podílejí velkou měrou učitelé. Jejich roli v této oblasti zdůrazňují dokumenty České vzdělání a Evropa a Bílá kniha.

Každý učitel by měl u dětí vytvářet kladnou hodnotovou orientaci. Při jejím utváření je důležitá jeho role. Učitel by měl jít dětem sám příkladem. „*Má malou cenu zdůrazňovat dětem nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a necitelně. Obdobně nemá smysl učit poctivostí, jestliže učitel dá svým chováním najevo, že nemá nic proti nějakým machinacím, když se mu to hodí. Nemá smysl učit spravedlivé nestrannosti, když učitel uplatňuje vůči dětem nestejná měřítko.*“³⁶ V takovémto případě si děti kladnou hodnotovou orientaci neutvoří. Může se dokonce stát, že na hodnoty začnou pohlížet s pohrdáním, stejně jako na učitele, který tyto hodnoty nedodržuje a nic pro něj neznamení.

Dále by učitel měl u dětí zpevňovat každé chování, které vede k utváření pozitivní hodnotové orientace.

³⁶Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – Portál 2003, s. 240.

4 Zájmy

Pokud chce učitel žáka úspěšně motivovat, musí brát také ohledy na jeho zájmy. Zájmy jsou důležitým motivačním činitelem.

Děti obvykle soustředí zájem o ty věci, které jim pomáhají zvládat problémy a obtíže v jejich životě. Takové zájmy mají pro děti vysokou hodnotu.

„Zájem o nějakou činnost konanou ze záliby (ovšem i o školní předmět) může vzniknout v odezvu na zpevňování od rodičů, nebo dokonce následkem spojení mezi takovými zálibami a rodiči samými.“³⁷

V určité míře se na vzniku zájmů podílejí i vrození činitelé, např. dovednosti. Pokud má dítě dobrý hudební sluch, projeví sklony k hudbě (např. učit se na nějaký hudební nástroj) mnohem dříve než začne jeho hudební vzdělávání ve škole.

„Vznik zájmu závisí na řadě vzájemně se k sobě vztahujících činitelů. Aby učitel pomohl dítěti rozvinout zájem (či s ním související schopnost) o věci, které jsou pokládány za hodnotné, spočívá jeho úkol v zásadě v tom, aby:

- *k tomu poskytoval vhodné příležitosti,*
- *ukázal dětem, k čemu je takový zájem užitečný,*
- *nehodnotil kompetenci dětí v dovednostech, které se zájmem souvisejí, dokud nedostaly dostatek příležitostí nezbytných k jejich vytvoření,*
- *dával najevo vlastní nadšení a zaujetí.“³⁸*

Dalším důležitým pravidlem je, že učitel by neměl dítě trestat nebo se na něj zlobit, pokud se mu nepodaří daný zájem u dítěte rozvinout nebo pokud dítě k danému zájmu nemá takový citový vztah jako sám učitel. Takovéto učitelovo chování působí totiž spíš opačně. V takovém případě dítě začne pociťovat k zájmu odpor. Je dobré nechat dítěti volnost a zájem se u dítěte může rozvinout později.

Je třeba si uvědomit, že každé dítě, každý člověk je jedinečný. Každý z nás má jiné psychologické vlohy a každý z nás má také jiné životní zkušenosti a nemohou nás všechny těšit stejné věci. Kdyby tomu tak bylo, život by byl moc jednoduchý.

³⁷Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – portál 2003, s. 235.

³⁸Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – portál 2003, s. 235.

5 Postoje

„Psychologové vymezují postoje jako poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, nimiž se v průběhu života setkávají, a která verbálně vyjadřují jako názory.“³⁹

Součástí postojů jsou prvky hodnocení a přesvědčení. Mohou být vědomé a nevědomé.

Můžeme rozlišit také různé druhy postojů podle jejich funkce. Máme např. postoje instrumentální (vyvolané našim přáním, aby byly věci uspořádány tak, jak to vyhovuje našim potřebám), postoje sloužící poznání (naše touha porozumět světu a životu), dále postoje vyjadřující hodnoty (jsou spjaté s našim vnitřním přesvědčením a sebepojetím) a postoje sociálně přizpůsobivé (postoje vytvářené našim přáním cítit se součástí společensko-politické či jiné skupiny). U dětí, u kterých dochází teprve k vytváření postojů, hraje důležitou roli vzdělávací proces. Ten jim může pomoci při utváření instrumentálních postojů a také postojů sloužících k poznání. Další dva typy postojů, a to postoje vyjadřující hodnoty a postoje sociálně přizpůsobivé, může učitel ovlivňovat už obtížněji. U těchto postojů hraje totiž velmi důležitou roli rodina a také socioekonomická a etnická skupina, z níž dítě pochází.

5.1 Ovlivňování postojů

Pokud chce učitel děti zaujmout a kladně motivovat, musí jim pomoci získat k dané věci či danému předmětu kladný postoj. Ke vzniku kladných postojů může učitel také použít odměny.

Při usměrňování postojů u dětí mohou učiteli pomoci tyto zásady.

- *„Postojům dětí k určité činnosti prospívá, když vidí, jak tuto činnost před nimi vykonává (působí jako vzor) někdo, kdo má v jejich očích prestiž. To samozřejmě neznamena, že vlastní aktivita dětí může být nahrazena pouhým pozorováním. Ale třeba sledovat zápas na vrcholové úrovni, navštívit továrnu a vidět tam určité dovednosti a odborné činnosti v praxi nebo sledovat vynikající výkony v divadelním představení může být neocenitelnou zkušeností. (Pokud se od dětí ovšem nevyžaduje, aby samy hned podávaly výkon v pozorované kvalitě!)“⁴⁰*

³⁹ Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – portál 2003, s. 236.

⁴⁰ Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – portál 2003, s. 236.

- Samotní učitelé by dětem měli poskytovat vzor. Pokud žák uvidí, že učitel je ohleduplný a spravedlivý, snadno přejme jeho chování.
- Další důležitou zásadou je okamžité zpevnování pozitivních změn v žákově chování. Učitel by měl žákovi poskytnout příležitost, aby toto chování v co nejkratší době užil.
- *„Děti stejně jako dospělí rychle reagují na nadšení projevované druhými. Pokud toto nadšení není dětem vnucováno, pravděpodobně jim budou samy zapáleny a budou se chtít podílet na příslušných činnostech. Totéž platí o úspěchu. Kde jsou děti svědky úspěchu, tam se na něm hned chtějí podílet svou účastí. To dosvědčuje náhlý vzrůst zájmu o určitý sport poté, kdy v něm náš reprezentant získá zlatou medaili. Nespornou vlastností úspěšných učitelů je jejich schopnost vzbuzovat v druhých nadšení pro předměty, kterým vyučují. Dobrý učitel přitáhne žáka vlastním zaujetím až tam, kde nadšení začne zpevnovat samo sebe a kde žák pak již dokáže pokračovat sám. Jinou vlastností úspěšných učitelů je, že sami jsou příkladem, který děti touží napodobit. Jinak řečeno, ovládají takové dovednosti a umění, které by jejich žáci také rádi ovládali.“⁴¹*

⁴¹ Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha – portál 2003, s. 237..

6 Období pubescence

Aby měla práce ucelený charakter, je třeba se také zaměřit na vývoj osobnosti jedince a na změny během tohoto vývoje. Jelikož ve výzkumu jsou zahrnuti žáci 2. stupně základní školy (věk 11 – 15 let), zaměříme se pouze na období pubescence.

Pubescencí se nazývá první fáze dospívání. Pubescence začíná přibližně v jedenácti letech a končí kolem patnáctého roku. Během tohoto období dochází u člověka k mnohým změnám, a to jak somatickým, tak i psychickým. Postupně se začíná měnit i způsob myšlení. Dítě začíná být schopno myslet abstraktně. To znamená, že přemýšlí o věcech, které se ještě nestaly. Postupně se pubescent začíná osamostatňovat a přestává být vázán na rodiče. Svou pozornost směřuje ke svým vrstevníkům, kteří pro něj mají velký význam. Postupně se s nimi ztotožňuje. *„Zakončuje povinnou školní docházku a volí si svoje budoucí povolání, které bude spoluurčovat i jeho sociální postavení. Ziskává první zkušenosti s počátky partnerských vztahů, dospívání je dobou prvních lásek.“*⁴²

6.1 Tělesné změny

Součástí identity člověka je jeho zevnějšek. V období puberty u něj dochází k výrazným změnám. Tyto změny mohou být přijímány dítětem pozitivně či negativně. *„Tělesná proměna může mít subjektivně různý význam, který závisí na představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince a na sociálních reakcích, jež tuto změnu doprovázejí. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak dobře se za ně může i stydět.“*⁴³ Přijetí tělesných změn pubescentem záleží také na reakci jeho okolí. Pokud budou reakce negativního významu, pubescent bude změny také vnímat negativně a dojde ke zhoršení jeho sebehodnocení. Je nutné, aby tělesné a psychické dospívání probíhalo stejně.

U chlapců se v pubertě dějí tyto tělesné změny: růst a rozvoj svalů, mutace (změny hlasu), růst ochlupení, nárůst váhy a další.

U dívek probíhají během puberty tyto změny: růst prsou, objevuje se první menstruace, změna tělesné kompozice, objevuje se ochlupení apod.

Dívky dospívají dříve než kluci.

Význam zevnějšku pro dítě v pubertě stoupá. Pubescent často věnuje velkou pozornost svému zevnějšku. Více se zaměřuje na svoje tělo, oblečení a celkovou úpravu.

⁴² Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 209.

⁴³ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 211.

6.2 Prožívání

Dalším výrazným znakem puberty je změna v prožívání. Tato změna se projevuje častými výkyvy nálad pubescenta a jeho přecitlivělými reakcemi na běžné podněty. Pubescent si své chování uvědomuje a i pro něj je jeho chování nepříjemné. Nedokáže ale vysvětlit příčinu svého chování.

Mění se i emoční reakce pubescenta. Často jsou nepřiměřené vůči podnětům a proměnlivé. Je velmi těžké předpovědět, jak pubescent na podnět zareaguje. Dále se u pubescenta projevuje větší impulsivnost a nedostatek sebeovládání. To vede k častým konfliktům s jeho okolím.

Mezi další změny prožívání patří uzavřenost. Pubescent se uzavírá před svým okolím a nerad dává najevo své city, které považuje za intimní. Obává se reakce okolí. Bojí se výsměchu a nepochopení či se pouze stydí vyjádřit svůj názor a projevit své city.

Časté jsou také výkyvy v sebehodnocení.

Celkově je pubescent nejistý. Nejistotu ještě více umocňuje reakce okolí na pubescenta, která nebývá vždy pozitivní. Tato nejistota vyvolává obranné reakce pubescentů, a to:

- Mechanismus kyvadla – pubescent se vrací k dětskému chování. Situaci řeší nějakou hrou či si povídá s rodiči. Jindy by toto řešení považoval za dětinské.
- Únik do fantazie – pubescent se odpoutá od reality a snaží se alespoň symbolicky zvládnout problém, který nemůže v realitě vyřešit.

6.3 Poznávací proces

V pubertě dochází k rozvoji poznávacího procesu. S nástupem puberty přichází mimo jiné i změna uvažování. „*Piaget nazval tuto fázi stadiem formálních logických operací.*“⁴⁴ Pubescenti a obecně dospívající nejsou ve svém uvažování už tolik vázáni na realitu. Nepotřebují už znát realitu, naopak začínají uvažovat hypoteticky. To znamená, že dokáží přemýšlet i o situacích a problémech, které se ještě nestaly. Dokáží vymyslet i nereálné možnosti řešení problému. Mladší školáci ještě takto uvažovat nedokážou. Ke svému uvažování potřebují znát realitu. „*Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je, dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl, být.*“⁴⁵

⁴⁴ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 216.

⁴⁵ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 217.

6.4 Identita

Všechny změny, které v pubertě nastávají, ovlivní pubescentovu identitu. Erikson dospívání chápe jako fázi hledání a rozvoje vlastní identity. Dospívající se snaží najít nový smysl sebepojetí a života. Postupně získává nové kompetence a role, s nimiž se musí vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj. To znamená zhodnotit jejich význam.

Při vytváření nové identity se dospívající snaží uskutečnit svou představu, jaký by chtěl být. Při tomto procesu projevuje úsilí o hlubší sebepoznání. Mění své pocity, prožitky, uvažování, apod.

Proces proměny identity přitahuje větší pozornost dospívajícího. To znamená, že dospívající se sám sebou zabývá ve zvýšené míře.

Změna chápání vlastní identity má souvislost s rozvojem poznávacích operací. Pubescent o sobě totiž začne přemýšlet v abstraktní rovině. Uvažuje o tom, jaký by chtěl být, i když takový zatím není.

S pojmem identita souvisí také introspekce, což je nový způsob sebepoznání, který se začíná objevovat právě v pubertě. Introspekce znamená zaměření člověka na vlastní pocity, myšlenky a prožitky.

Pro pubescenta je také důležité srovnání s jinými lidmi. Tím si pubescent hledá nové vzory a ty staré naopak odmítá.

Při utváření a rozvoji vlastní identity je pro jedince důležité tzv. stadium skupinové identity. Toto stadium je pouze přechodné. Toto stadium pomáhá jedinci v případě, že jeho vlastní identita je nejasná. Skupina jedince formuje. Jedinec přebírá její zájmy, styly chování, oblékání apod. Tím si postupně vytváří vlastní identitu.

Při utváření vlastní identity hraje důležitou roli jedincova fantazie. Jedinec si jejím prostřednictvím představuje sám sebe, vytváří si určitý ideál apod.

6.5 Socializace

Socializace je proces začlenění jedince do společnosti. Ve společnosti pak jedinec hraje různé sociální role. Pubescent odmítá demonstrovanou formální autoritu např. rodiče, učitele apod. Tím dochází k odmítání podřízených rolí. Autoritu pubescent přijímá jenom když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Velký význam pro pubescenta mají vrstevnické skupiny a role v nich přijímané. Pro takovéto role je pubescent schopen udělat velmi mnoho.

6.6 Komunikace

Co se týče komunikace používá pubescent specifický komunikační styl, pro který jsou charakteristické určité slovní obraty, slova, specifická oslovení apod. Pubescenti často v komunikaci užívají slangové výrazy, vulgarismy, apod.

Většinou si pubescent nerozumí v komunikaci s dospělými. Tato komunikace je charakteristická vzájemným nepochopením, konflikty a zvýšeným napětím. Pokud pubescent cítí, že ho dospělý nebere jako rovnocenného partnera, často ztrácí ochotu komunikovat.

6.7 Škola

Ve škole hraje pubescent roli žáka. Tuto roli bere většinou jako bezvýznamnou a chápe ji jako nutnost. Školní prospěch potom žák chápe spíše jako hodnotu rodičů. Většinou si říká, že se učí kvůli rodičům a ne kvůli sobě. Postupně si žák vytvoří tzv. osobní standard. To znamená výsledek školní práce, který je akceptovaný jak učitelem tak i rodiči žáka. Tohoto standardu žák dosahuje, aniž by vynaložil větší úsilí. Za důležité ve své žákovské roli žák považuje tendenci příliš se nenamáhat, pokud to není nutné.

Co se týče učiva, tak o něj většina pubescentů zájem nemá. Učitel by se měl snažit podat žákovi učivo co nejsrozumitelněji. Pokud je učivo pro žáka složité, žák učivo odmítá, protože posiluje jeho nejistotu. Učivo často pubescenti považují za bezvýznamné a samoúčelné.

Ve třídě pubescentů učitel ztrácí své postavení. Pubescenti tolerují, že je učitel bude nutit k učení. Za podstatné u učitele pubescenti považují schopnost srozumitelně vysvětlit látku. Nejvíce pubescenti oceňují učitele, který se nad ně nepovyšuje a neukazuje svou nadřazenost.

6.8 Vrstevníci pubescenta

Pro pubescenta mají jeho vrstevníci velký význam. Jsou to pro něj lidé, kteří mají stejné problémy jako on. Pomáhají mu při změně jeho identity. Slouží jako opora stávající identity. Vrstevnická skupina poskytuje pubescentovi také určité zázemí v době, kdy dochází k jeho osamostatňování a kdy se uvolňují rodinné vazby. Vrstevníci se mohou stát pro pubescenta neformální autoritou a mohou na něj mít větší vliv než dospělí.

Zpočátku tvoří vrstevnickou skupinu jedinci jednoho pohlaví. Později můžeme vidět vrstevnické skupiny složené z obou pohlaví, tedy chlapců i dívek. Mezi takové skupiny můžeme zařadit školní třídu, sportovní klub apod.

„Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení:

- *Pubescenti ve skupině napodobují jeden druhého, resp. většina napodobuje vůdce či hvězdu party, kteří mají značnou neformální autoritu.*
- *Vrstevnická skupina má referenční význam, tj. slouží jako základna pro porovnání zkušeností.*⁴⁶

Člen vrstevnické skupiny musí přijmout její normy. Pokud by normy nepřijal, skupina by ho odmítla. Znakem přizpůsobení může být například styl oblečení, chování. Vytvoření norem skupiny je znakem osamostatnění se z vazby na skupinu dospělých. Skupina si vytvoří vlastní normy, které jí vyhovují. Tyto normy ale nemusí být v souladu s normami dospělých a pubescent si musí vybrat ke komu se přiklonit.

Ve skupině pubescent získává určité role. Jakou roli získá, závisí na jeho osobnostních kvalitách a kompetencích. Role ve skupině je jiná než role v rodině. Proto se pubescent snaží své vrstevníky co nejvíce zaujmout. Pokud není skupinou v dostatečné míře akceptován, hledá si skupinu jinou.

Ve škole probíhá proces osamostatňování pubescenta prostřednictvím třídy. Třída se stává pro pubescenta zdrojem jistoty a bezpečí. I ve třídě pubescent bojuje o určitou pozici a uspokojivé postavení. *„Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti.*⁴⁷

Ve skupině probíhá socializační proces, který postupně vede k větší individualizaci jedince.

Přátelství je pro pubescenta velmi důležité, poskytuje mu pocit bezpečí a jistoty. Jeho charakteristickými znaky jsou vzájemnost a intimita. Vzájemnost znamená sdílet názory, pocity, zkušenosti apod. Do intimity se řadí možnost světit se příteli, důvěrnost a výlučnost. Důvěrnost znamená, že sdělení jsou pouze pro přítele. Výlučnost představuje fakt, že se k příteli pubescent chová jinak než k ostatním. Přítel má privilegia.

Dobrý přítel je ten, který umí naslouchat, neshazuje při neúspěchu, je loajální, nezradí a můžeme mu důvěřovat.

⁴⁶ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 244.

⁴⁷ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha – Portál 2000, s. 247.

7 Výzkum

Praktická část diplomové práce je založena na výzkumu souvislostí motivace dětí k učení a vybraných motivačních vlastností z vývojového hlediska. Výzkum byl proveden na základě dotazníkového šetření. Dotazník byl rozdán žákům základní školy Husova v Liberci. Dotazník vyplňovaly žáci druhého stupně. Bylo rozdáno a vyplněno celkem sto dotazníků.

7.1 Dotazník

Cílem dotazníku bylo zjistit, jakou motivaci mají žáci k učení a jak je nejlépe motivovat, aby pro ně učivo bylo přínosné a hodiny pro ně měly smysl.

Aby byla zaručena pravdivost vyplněných údajů žáky, byl dotazník anonymní. Dotazník se skládal ze dvou částí.

První část byla zaměřena na výkonovou motivaci žáků a obsahovala celkem osmnáct otázek. Otázky v této části byly např. A bych byl ve škole úspěšný, o to stojím:, Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:, Ve škole se hlásím: apod. Každá otázka dále měla pětibodovou škálu odpovědí. Tato část dotazníků byla stažena z portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, internetová stránka www.ae.nuov.cz .
*„Dotazník (MV-9) je zaměřen na školní výkonovou motivaci žáků v oblasti tendence (snahy) dosáhnout úspěšného výkonu a tendence vyhnout se neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Dotazník je použitelný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku jednotlivých tříd 2. stupně základních škol a všech typů středních škol. Jeho výsledky podávají detailní informaci o výkonovém chování školních tříd a umožňují plánování nových výchovně vzdělávacích opatření ve škole. Dotazník MV-9 je pak také využitelný jako zdroj významných informací při evaluaci účinnosti zaváděných inovací a napomáhá autoevaluaci škol. Předpokladem použitelnosti tohoto nástroje je, že jsou žáci ve škole známkováni.“*⁴⁸ Předpoklad známkování byl samozřejmě dodržen. Na ZŠ Husova jsou žáci známkováni.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na vnitřní motivaci žáků. Při tvorbě této části dotazníku jsem vycházela z článku Junko Matsuzaki Carreiry. Ta se zabývá výzkumem motivace a vzděláváním žáků. V článku popisuje výzkum při výuce angličtiny na jedné japonské škole. Dotazník, který byl použit pro tento výzkum, byl rozdělen do čtyř oblastí,

⁴⁸ <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-skolni-vykonove-motivace-zaku>

a to zvědavost, kontrola, fantazie a výzva. Tyto čtyři oblasti považuje Matsuzaki Carreiry za hlavní zdroj vnitřní motivace. Podle Carreiry je nejdůležitějším zdrojem motivace výzva a optimálně náročné aktivity jsou ty, kde dosažení jejich cíle je nejisté. Zvědavost je podle Carreiry vyvolaná překvapivou a nesourodou činností. Co se týče kontroly, tak by studenti měli mít kontrolu nad svým vzděláním a také by měli být za dobrou práci chváleni. Důležitým zdrojem vnitřní motivace je podle Carreiry i fantazie, která by se také měla vyskytnout ve výuce. Rozdělení jsem od Matsuzaki Carreiry převzala, ale otázky ke každé oblasti mi nevyhovovaly, a proto jsem si je vymyslela sama. Oblasti zvědavost, kontrola a fantazie obsahovaly dalších pět otázek. Oblast výzva obsahovala sedm otázek. Příklady otázek z oblasti zvědavost: Rád se dozvídám nové věci?, Pokud mě něco nového zaujme, aktivně vyhledávám další informace., atd. Oblast kontrola obsahovala např. otázky Mám dobrý pocit ze sebe, když se něco zvládnou naučit., Vědomosti mi dávají pocit jistoty. apod. Oblast fantazie obsahovala otázky typu Často přemýšlím o filozofických otázkách., Čtu, mám rád fantasy žánr v literatuře a filmu. atd. Poslední oblast, výzva, obsahuje např. tyto otázky Máš rád, když je úkol, který v životě řešíš náročný?, Rád řešíš náročné problémy?, Existuje ve škole předmět, kde hledání odpovědi na těžké otázky je pro tebe pozitivní výzvou? apod. I v této části dotazníku měla každá otázka pětibodovou škálu odpovědí.

Obsahovou validitu dotazníků posoudili podle principů kvalitativní metodologie čtyři na sobě nezávislí experti.

Celý dotazník je vyobrazen v příloze (Příloha č. 1).

7.2 Charakteristika školy

Jak už bylo řečeno dotazník vyplňovali žáci druhého stupně základní školy Husova Liberec.

Základní škola Husova je devítiletá škola s rozšířenou výukou jazyků. Do školy tedy dochází děti rodičů, kteří preferují zvýšenou hodinovou dotaci na výuku cizích jazyků.

Po technické stránce je škola velmi dobře vybavena. Najdeme zde odborné učebny chemie, přírodopisu, výtvarné výchovy, jazykové laboratoře a další.

Škola se také účastní mnoha mezinárodních projektů, např. 26. září jako Evropský den jazyků, Sokrates, Česko – Švýcarsko, Phare a další. Dále je škola zapojena do dvou celorepublikových projektů, a to Varianty a do projektu v rámci asociace Language. Škola se účastní i regionálních projektů, např. Mezinárodní veletrh dětské knihy, Díky za život, Divadelní scéna, Sportovně vědomostní soutěž a další.

Probíhají také projekty v rámci školy, např. Vánoce, výukově poznávací pobyt v Anglii a Francii, Po stopách Karolíny Světlé a mnoho dalších.

7.2.1 Charakteristika školního vzdělávacího programu ZŠ Husova

Jelikož se jedná o školu s rozšířenou výukou jazyků, je vzdělávací program zaměřen právě na výuku jazyků. Jedná se hlavně o tyto jazyky: angličtina, němčina, francouzština, ruština. Těmto jazykům je věnována zvýšená hodinová dotace. Jazyky učí vyučující aprobovaní, kvalifikovaní a s dlouholetou praxí. Žák si tak postupně osvojuje základy dvou světových jazyků.

V rámci kroužků se škola snaží uspokojit zájem nadaných žáků výukou třetího jazyka.

Škola si klade dále za cíl připravit žáka na celoživotní vzdělávání, které je pro úspěšnou profesní dráhu nezbytné.

Žáci ZŠ Husova z velké části pokračují ve studiu na středních všeobecně vzdělávacích školách. Škola si tedy klade za úkol poskytnout žákovi dostatečně široké, zároveň však dobře ověřitelné informace. S tímto záměrem je koncipována náplň pracovního vyučování na druhém stupni. Vyučování je zaměřeno na práci s laboratorní technikou fyzikálního, přírodovědného a chemického charakteru. Nejde jen o výklad, ale také o to, aby si žáci mohli poznatky získané v teoretické výuce sami ověřit a dokázali pracovat s přístroji. Ve výuce nechybí ani práce s moderními technologiemi.

Podstata celé koncepce tvorby školního vzdělávacího programu ZŠ Husova vychází z přesvědčení, že učivo - především z pohledu rozsahu a trvalosti znalostí - není reálným, ale ani očekávaným výstupem.

7.3 Charakteristika tříd

Dotazník vyplňovali žáci čtyř tříd druhého stupně základní školy. Jedná se o žáky těchto tříd: třída 6. A, 7. A, 8. A a 8. B.

7.3.1 Třída 6. A

V této třídě je dvacet osm žáků, z toho je jedenáct dívek a sedmnáct chlapců. Dotazník vyplňovali všichni žáci. Žáci jsou velmi snaživí a chytrí. V hodinách toho většinou hodně ví, jsou aktivní a s učitelem spolupracují. Pokud dostanou zadanou samostatnou práci, bez řečí ji udělají. Většině žáků v této třídě záleží na školních

výsledcích. Opravdu se snaží být nejlepšími. Motivovat žáky v této třídě je až na pár výjimek snadné. Jako motivaci v této třídě můžeme zvolit křížovku či nějaké doplňovačky, např. doplňování vynechaných slov do textu. Můžeme žákům také zadat samostatnou práci, jako např. dát jim otázky a nechat je najít v textu odpovědi na ně apod.

7.3.2 Třída 7. A

Ve třídě je celkem třicet žáků, z toho osmnáct dívek a dvanáct chlapců. Dotazník vyplňovali všichni žáci. Učitel v této třídě nemá lehkou roli. Je velmi těžké žáky zaujmout a přesvědčit je, aby učitele vnímali. Žáci si často v hodině spolu povídají a je těžké je překřičet. Od toho se také odvíjí motivace. S motivací je to v této třídě složitější a pro učitele to není vůbec lehký úkol. Žáky ve třídě můžeme rozdělit do dvou skupin. Najdeme zde jak žáky, kterým záleží na školních výsledcích a které je snadné motivovat, tak naopak i žáky, kterým na školních výsledcích moc nezáleží. Tyto žáky je samozřejmě velmi těžké motivovat. Navíc kluci jsou většinou sportovně zaměřeni a motivovat je k práci v hodině češtiny, dějepisu apod. je velmi těžký úkol. Stejně tak je velmi těžký úkol zaujmout některé dívky v této třídě. Bohužel často mají jiné starosti a škola je moc nezajímá. Pokud chceme žáky této třídy zaujmout a motivovat, je dobré připravit si spíše něco aktivního, např. hru či udělat soutěž. Křížovky či různé doplňovačky je moc nezajímají a ani je podle mého názoru nemotivují.

7.3.3 Třída 8. A

Ve třídě 8. A je celkem dvacet šest žáků. Z toho je patnáct dívek a jedenáct chlapců. Dotazník opět vyplňovali všichni žáci. Motivovat žáky v této třídě je stejně jako v sedmé třídě velmi obtížný úkol. Bohužel žáci často v hodinách nedávají pozor a stále se baví. Velkým problémem je žáky v hodině utišit a přesvědčit je, aby učitele vůbec vnímali. Podle mého názoru je tato třída na motivaci nejhorší. V této třídě je těžké žáky zaujmout. Opět jako v sedmé třídě křížovky či různé doplňovačky je nezaujmu, spíše naopak je demotivují. Křížovky a doplňovačky chápou jako věc jednoduchou a nudnou. Je tedy lepší volit spíše něco aktivního, např. opět hru či jim dát k řešení nějakou problémovou úlohu a pokud možno zvolit téma, která je zajímavá. Tím je učitel alespoň na chvíli zabaví a přinutí k pozornosti.

7.3.4 Třída 8. B

Ve této třídě je dvacet žáků. Z toho je třináct dívek a sedm chlapců. Dotazník vyplňovalo pouze třináct žáků. Sedm žáků chybělo. Tato třída je o něco klidnější než třída 8. A. a motivovat žáky této třídy je o něco snadnější úkol. Ale i tito žáci mají „své dny“, kdy nedávají pozor a je opravdu těžké zaujmout jejich pozornost a donutit je, aby vyučujícího vnímali. Co se týče motivace, je účinnější, jako v předchozí třídě, volit spíše problémové úlohy či spíše nějaké hry. Opět křížovky a různé doplňovačky žáky nezajímají a nijak výrazně je nezaujmou.

7.4 Hypotézy

Pro výzkum jsem si stanovila dvě hypotézy, které jsem se snažila dokázat.

První hypotéza, kterou jsem si stanovila, byla, že se stoupajícím věkem stoupá u dětí také motivace a zájem o práci, tedy předpokládala jsem, že vyšší třídy budou mít větší motivaci než třídy nižší.

Druhá stanovená hypotéza byla, že jednotlivé motivace jsou na sobě závislé a existuje mezi nimi vztah. Těmito motivacemi myslím výkonovou motivaci a dále oblasti vnitřní motivace, a to zvědavost, kontrolu, fantazii a výzvu.

7.5 Výsledky

Vyhodnocení dotazníků jsem provedla pomocí programu Statistica'99. V dnešní době má tento program už i novější verzi a slouží mimo jiné k vyhodnocování dotazníků. Dále se s tímto programem můžeme setkat v průmyslu, medicíně, výzkumných laboratořích apod. Program vyvinula firma StatSoft.

Bylo vyhodnoceno celkem 100 dotazníků.

Při vyhodnocení jsem třídy 8. A a 8. B sloučila pod jednu. V tabulkách se tedy objeví pouze 8. třída. Tyto dvě třídy jsou ve škole výkonově skoro stejné, tudíž sloučení tříd výsledky nijak neskresluje.

První hypotézu, že s věkem stoupá míra motivace, jsem se snažila potvrdit tzv. T-Testem pro nezávislé vzorky. T-Test můžeme zařadit mezi matematické metody. „*V praxi se t-test často používá k porovnání, zda se výsledky měření na jedné skupině významně liší od výsledků měření na druhé skupině.*“⁴⁹

⁴⁹ http://cs.wikipedia.org/wiki/T_test

Druhou hypotézu, a sice že jednotlivé motivace jsou na sobě závislé a je mezi nimi nějaký vztah, jsem se snažila dokázat metodou, která se nazývá korelační analýza. Tato metoda slouží ke zkoumání dvou či více proměnných. Cílem korelační analýzy je hlubší vniknutí a lepší pochopení podstaty sledovaných jevů a procesů a přiblížení k příčinným souvislostem.

Co se týče mého výzkumu, tak jsem nejprve udělala korelační analýzu pro všechny třídy a následně pro každou třídu zvlášť.

7.5.1 Výsledky T-Testu

První hypotéza (viz kapitola 7.4 Hypotézy) mi vyšla jen ve dvou případech, a to mezi sedmou a osmou třídou a mezi šestou a osmou třídou. Naopak mezi šestou a sedmou třídou se mi hypotéza nepotvrdila.

V dotazníku byla u každé otázky pětibodová škála odpovědí, přičemž odpověď jedna byla vždy nejvíce pozitivní a odpověď pět vždy nejvíce negativní. Platí tedy, že čím nižší aritmetický průměr v prvním a druhém sloupci tabulky, tím pozitivnější je motivace u jednotlivých tříd.

7.5.1.1 Porovnání šesté a sedmé třídy

První hypotéza se mi v případě těchto dvou tříd nepotvrdila. V Tabulka 1: Porovnání šestá a sedmá třída můžeme vidět, že šestá třída dosáhla lepšího výsledku ve všech zkoumaných oblastech motivace. V tomto případě platí opak hypotézy, nižší třída má větší motivaci. Naopak vyšší třída má menší motivaci.

Tabulka 1: Porovnání šestá a sedmá třída

	Průměr 6. tř.	Průměr 7. tř.	t-value	Rozdíl	p
VM	2,712302	2,718638	-,05448	57	,956747
ZVĚDAVOST	2,621429	2,735484	-,69695	57	,488668
KONTROLA	1,585714	1,767742	-1,35911	57	,179464
FANTAZIE	2,278571	2,516129	-1,15152	57	,254325
VÝZVA	2,709184	2,788018	-,56975	57	,571089

7.5.1.2 Porovnání šesté a osmé třídy

V těchto dvou třídách se mi moje první hypotéza potvrdila pouze částečně. V některých zkoumaných oblastech motivace měla lepší výsledek šestá třída a v některých zase naopak osmá třída. Šestá třída měla lepší výsledek ve dvou oblastech, a to kontrola a fantazie. Obě tyto oblasti patří k vnitřní motivaci. Výsledek osmé třídy byl naopak lepší ve výkonové motivaci a dále v oblasti zvědavost a výzva (viz Tabulka 2: Porovnání šestá a osmá třída). Zjistili jsme tedy, že šestou třídu lze motivovat na základě fantazie. Můžeme dát žákům například něco nakreslit, vymyslet nějaký příběh apod. Osmou třídu lze zase motivovat prostřednictvím zvědavosti a výzvy. Zvědavost znamená dávat žákům úkoly, ve kterých bude pro ně něco nového, co ještě neznají. Co se týče oblasti výzvy, tak žákům zadávat náročnější úkoly.

Tabulka 2: Porovnání šestá a osmá třída

	Průměr 6. tř.	Průměr 8. tř.	t-value	Rozdíl	p
VM	2,712302	2,689189	,219379	63	,827064
ZVĚDAVOST	2,621429	2,302439	1,881633	67	,064231
KONTROLA	1,585714	1,712195	-,849376	67	,398697
FANTAZIE	2,278571	2,435897	-,776787	65	,440102
VÝZVA	2,709184	2,651568	,479366	67	,633239

7.5.1.3 Porovnání sedmé a osmé třídy

Při porovnání sedmé a osmé třídy se moje první hypotéza zcela potvrdila. Osmá třída je lépe motivovaná a lze ji lépe motivovat než třídu sedmou. Osmá třída dosáhla lepších výsledků ve všech oblastech motivace. To můžeme vidět v

Tabulka 3: Porovnání sedmá a osmá třída. Nejvýraznější rozdíl mezi těmito třídami byl v oblasti vnitřní motivace, která se nazývá zvědavost. Jako v předchozím případě osmou třídu lze motivovat prostřednictvím oblasti zvědavost.

Tabulka 3: Porovnání sedmá a osmá třída

	Průměr 7. tř.	Průměr 8. tř	t-value	Rozdíl	p
VM	2,718638	2,689189	,278992	66	,781123
ZVĚDAVOST	2,735484	2,302439	2,826728	70	,006126
KONTROLA	1,767742	1,712195	,381680	70	,703855
FANTAZIE	2,516129	2,435897	,411292	68	,682152
VÝZVA	2,788018	2,651568	1,123050	70	,265254

Zkratky:

VM – výkonová motivace

p – pravděpodobnost

7.5.2 Výsledky korelační analýzy

Co se týče korelační analýzy, tak se mi druhá hypotéza (viz kapitola 7.4 Hypotézy) potvrdila ve všech případech, které jsem zkoumala. To znamená, že mezi všemi oblastmi motivace je u všech zkoumaných případů vztah. To také dokládají tabulky (viz níže). Čím větší míra korelace, tím více spolu jednotlivé oblasti souvisí.

7.5.2.1 Korelace všechny třídy

Výsledkem korelace pro všechny třídy je, že nejvíce spolu souvisí kontrola a výkonová motivace, jak můžeme vidět v Tabulka 4: Korelace všechny třídy. Tento výsledek je logický. Jestliže žák podá ve škole nějaký výkon, např. napíše test, je zkoušený apod., měla by následovat od učitele zpětná vazba, kontrola. Učitel by měl vždy říci žákovi, co měl dobře a co naopak špatně. Za dobrý výkon je také na místě pochvala či dobrá známka. Ale i za špatný žákův výkon by měla následovat pochvala, alespoň za snahu. Pokud žáka učitel nepochválí a bude mu pouze nadávat, žák ztratí motivaci k dalším činnostem. Stejně tak pokud učitel žákův výkon přejde a neposkytne mu zpětnou vazbu, bude se jeho výkonová motivace snižovat. Žák bude své výkony považovat za zbytečné. Stejně tak je to u dospělého člověka v práci. Pokud nebude za svůj pracovní výkon oceněn, bude jeho pracovní motivace klesat a přestane v práci podávat dobré pracovní výsledky.

Dále jsme zjistili, že je vztah mezi zvědavostí a výkonovou motivací a mezi výzvou a zvědavostí. Oblast zvědavost představuje poznávání nových věcí. Výzva představuje řešení náročných úkolů. Děti rádi poznávají věci, které ještě neznají. Toto poznávání věcí,

kteřé neznají, chápu jako výzvu. Musí při tom překonávat různé překážky a řešit úkoly, o kterých nic nevědí a to je pro ně náročné. Se zvědavostí se může snižovat či zvyšovat výkonová motivace. Pokud dítě poznává nové věci a zajímá ho to, jeho výkonová motivace bude vysoká, pokud ho poznávaná věc nezaujme, bude jeho výkonová motivace nízká.

Tabulka 4: Korelace všechny třídy

	VM	ZVE	KON	FAN	VYZ
VM	1,00	,39	,41	,23	,23
ZVE	,39	1,00	,34	,29	,39
KON	,41	,34	1,00	,23	,14
FAN	,23	,29	,23	1,00	,29
VYZ	,23	,39	,14	,29	1,00

7.5.2.2 Korelace šestá třída

V Tabulka 5: Korelace šestá třída můžeme vidět, že spolu nejvíce souvisí výzva a zvědavost, výzva a fantazie. Vztah mezi výzvou a zvědavostí bych vysvětlila stejně jako v předchozí kapitole Korelace všechny třídy. Děti v této třídě rádi poznávají nové věci a poznávání nových věcí pro ně představuje určitou výzvu. Při poznávání nových věcí se vyskytují různé překážky, které se děti snaží řešit. Jelikož úkoly a překážky jsou pro ně nové, neznají je, je to pro ně náročné. Při řešení náročných úkolů děti využívají svoji fantazii. Jejím prostřednictvím vymýšlejí různé možnosti řešení a překonávání překážek.. Tak by se dal charakterizovat vztah mezi výzvou a fantazií.

Tabulka 5: Korelace šestá třída

	VM	ZVE	KON	FAN	VYZ
VM	1,00	,17	,22	,16	,29
ZVE	,17	1,00	,07	,13	,59
KON	,22	,07	1,00	-,06	-,14
FAN	,16	,13	-,06	1,00	,36
VYZ	,29	,59	-,14	,36	1,00

7.5.2.3 Korelace sedmá třída

V korelační analýze pro sedmou třídu spolu nejvíce souvisí kontrola a zvědavost (viz Tabulka 6: Korelace sedmá třída). Děti jsou často zvědavé, rádi poznávají a učí se nové věci. K tomu ale potřebují kontrolu. Pokud se něco nového naučí nebo poznají, potřebují zpětnou vazbu. Učitele i rodiče by měli dětem poskytnout hodnocení, jak se nové věci zvládli naučit. Co umí dobře a naopak, co je potřeba ještě zdokonalit.

Dále můžeme vidět v Tabulka 6: Korelace sedmá třída, že existuje vztah i mezi fantazií a zvědavostí. Při poznávání nových věcí je fantazie u dětí velmi důležitá. Pomocí své fantazie vymýšlejí různé možnosti řešení úkolů a situací.

Určitý vztah také existuje mezi kontrolou a fantazií. I při uplatňování fantazie děti potřebují zpětnou vazbu. Potřebují hodnocení situace. Dospělý by měl dětem říci, zda se k řešení nového úkolu či situace postavili dobře, popřípadě jaké by bylo lepší řešení. Přeci jenom dospělý člověk už má nějaké zkušenosti a navíc uvažuje jinak než dítě v sedmé třídě. Dospělý dokáže uvažovat ve větších souvislostech a také více dopředu. Je schopen říci dětem, jaké důsledky by mohlo mít jejich řešení problému.

Tabulka 6: Korelace sedmá třída

	VM	ZVE	KON	FAN	VYZ
VM	1,00	,32	,30	,33	,27
ZVE	,32	1,00	,55	,50	,33
KON	,30	,55	1,00	,43	,20
FAN	,33	,50	,43	1,00	,34
VYZ	,27	,33	,20	,34	1,00

7.5.2.4 Korelace osmá třída

V Tabulka 7: Korelace osmá třída můžeme vidět, že v této třídě spolu nejvíce souvisí kontrola a výkonová motivace. O této souvislosti jsem se zmínila už v kapitole 7.5.2.1 Korelace všechny třídy. Jen bych znovu připomněla, že tato souvislost je pochopitelná a učitel ani rodiče by neměli zapomínat poskytovat dětem kontrolu. Pokud dostane dítě domácí úkol, měl by mu ho zkontrolovat jak rodič, tak i učitel. Děti musí vidět, že o ně mají rodiče i učitelé zájem, a nejsou jim lhostejní. Pokud bude mít dítě pocit zbytečnosti, bude jeho výkonová motivace velmi nízká

Dále spolu úzce souvisí výkonová motivace a zvědavost. Zvědavost žáky většinou podněcuje k vyšším výkonům a lepší výkonové motivaci. Můžeme předpokládat, že pokud

žáka ve škole zaujme nějaké téma, bude si k tomu hledat sám další poznatky a bude se snažit dozvědět se o tématu co nejvíce. Při následné učitelově kontrole testem nebo zkoušením, jak žák zvládl látku, nebude mít žák problém a bude mít velmi dobré výsledky. Z toho vyplývá, že je důležité žáka zaujmout a podnítit tak jeho zvědavost.

Určitý vztah také existuje mezi kontrolou a zvědavostí. Při poznávání nových věcí je pro žáka důležitá kontrola od učitele, rodičů či někoho jiného. Žák potřebuje vědět, zda nové poznatky správně pochopil.

Tabulka 7: Korelace osmá třída

	VM	ZVE	KON	FAN	VYZ
VM	1,00	,65	,65	,19	,11
ZVE	,65	1,00	,42	,30	,22
KON	,65	,42	1,00	,24	,27
FAN	,19	,30	,24	1,00	,19
VYZ	,11	,22	,27	,19	1,00

Zkratky:

VM – výkonová motivace

ZVE – zvědavost

KON – kontrola

FAN – fantazie

VYZ – výzva

8 Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali motivací žáků. Cílem bylo zjistit motivaci žáků druhého stupně základní školy. Práci můžeme rozdělit na dvě části. Teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsme se zabývali motivací, potřebami žáků, hodnotami, zájmy, postoji a obdobím pubescence.

V první kapitole jsme se zaměřili na samotnou motivaci. Řekli jsme si, co pojem motivace znamená. Dále jsme si uvedli druhy motivace. Těmi jsou například: vnitřní, vnější, výkonová, poznávací, apod. Zmínili jsme metody, kterými se dá motivace diagnostikovat: číselný trojúhelník či Kozékiho dotazník. Nakonec jsme si uvedli metody, kterými lze motivovat žáky. Žákům můžeme zadat skupinovou práci, nechat je vyhledat informace k tématu samostatně, apod. Nakonec jsme si řekli, že existují ucelené programy k rozvoji motivace. Jejich používání je bohužel pro učitele náročné a odmítají je využívat.

Ve druhé kapitole jsme věnovali pozornost potřebám žáků. Nejdříve jsme se zaměřili na mladší školní věk, což je období od šesti do jedenácti let. Toto období je pro další vývoj dítěte důležité. V šesti letech začíná chodit do školy a musí se přizpůsobit novému prostředí. Poznává nové lidi a vytváří si k nim vztah. V jedenácti letech dítě přechází z prvního na druhý stupeň. Nastává pro něj změna. V hodinách se začínají střídát učitelé a na žáka jsou kladeny větší nároky. Uvedli jsme si druhy potřeb a zjistili jsme, že můžeme žáka motivovat aktualizací jeho potřeb. Každý učitel by měl znát žákovi potřeby a problémy.

Ve třetí kapitole jsme si řekli něco o hodnotách a hodnotové orientaci. Došli jsme k závěru, že učitel by měl u žáků utvářet pozitivní hodnotovou orientaci.

Čtvrtá kapitola nese název Zájmy. Stejně tak jako by měl učitel znát potřeby žáků, měl by znát i jejich zájmy. Prostřednictvím žákových zájmů ho může učitel účinně motivovat. Pokud učitel jako motivaci zvolí téma, o které se žák zajímá nebo činnost, kterou žák rád vykonává, bude motivace velmi účinná. Naopak pokud učitel zvolí téma, které žáky nezajímá, bude jeho snaha motivovat žáky zbytečná.

V páté kapitole jsme se zaměřili na postoje. Řekli jsme si, co postoje jsou a jakým způsobem může učitel postoje žáka ovlivnit.

Poslední kapitolou teoretické části je kapitola šestá, která se zabývá obdobím pubescence. Pubescence začíná v jedenácti letech a končí v patnácti. Předmětem výzkumu byli žáci tohoto věku. Zjistili jsme, že pubescence přináší mnohé změny v životě dítěte.

Mezi tyto změny patří somatické změny, změny v prožívání, změna vlastní identity. Žák začíná přistupovat ke škole jinak. Školu chápe jako něco zbytečného. Začíná se zaměřovat spíše na své vrstevníky. Všechny tyto změny ovlivňují motivaci žáka a učitel by měl těmto změnám věnovat pozornost.

Druhá část diplomové práce byla praktického rázu. Byla zaměřena na výzkum motivace. Prostřednictvím dotazníku jsme zkoumali motivaci žáků druhého stupně Základní školy Husova Liberec. Dotazník vyplňovali žáci šesté až osmé třídy. Bylo vyplněno sto dotazníků. Pro výzkum jsme si stanovili dvě hypotézy. První hypotéza byla, že čím vyšší třída, tím větší bude motivace. Ta se potvrdila jen v některých případech. Jako druhou hypotézu jsme stanovili tvrzení, že mezi jednotlivými oblastmi motivace existuje vztah. Tato hypotéza se potvrdila ve všech případech.

9 Použité zdroje

1. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
2. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X (váz.).
3. FONTANA, David: *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8 (brož.).
4. HELMS, Wilfred: *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 103 s. ISBN 80-7178-087-1.
5. HORÁK, Josef: *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. díl. 1. vyd. Liberec: TUL, 1996. 75 s. ISBN 80-7083-196-0.
6. HORÁK, Josef: *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec: TUL, 1997. 81 s. ISBN 80-7083-257-6.
7. HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella: *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN 1984. 254 s.
8. LOKŠOVÁ, Irena – LOKŠA, Jozef: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
9. MATĚJČEK, Zdeněk: *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8 (brož.).
10. MATĚJČEK, Zdeněk: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X (brož.).
11. PAVELKOVÁ, Isabella: *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7 (brož.).
12. ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie: příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2 (váz.).
13. ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie osobnosti*. 5. vyd. Praha: Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4 (brož.).
14. ŘÍČAN, Pavel: *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7 (váz.).
15. SMÉKAL, Vladimír: *Poznávání a posuzování osobnosti žáků*. 1/3 vyd. Praha: SPN, 1970. 63 s.

16. SMÉKAL, Vladimír: *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3 (váz.).
17. SMÉKAL, Vladimír: *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8 (brož.).
18. SMÉKAL, Vladimír: *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. 1. české vydání. Brno: Cesta, 2005. 203 s. ISBN 80-7295-069-X (brož.).
19. VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0 (váz.).
20. <http://www.nuov.cz>
21. <http://www.zskola.cz>
22. <http://4.bp.blogspot.com>
23. <http://measure.feld.cvut.cz>
24. <http://associates.iatefl.org>

10 Seznam příloh

- **Příloha č. 1 – Dotazník**

10.1 Příloha č. 1

Dotazník školní výkonové motivace žáků

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

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

2. Dobré známky pro mne mají:

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit

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

4. Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý
- b) dost pečlivý
- c) středně pečlivý
- d) málo pečlivý
- e) vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:

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

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

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

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

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

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

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

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

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

10. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

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

11. Mám-li být upřímný, tak se školy:

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

12. Když máme psát nějakou písemnou práci:

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

13. Když jsem zkoušený a moc neumím:

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

14. Když jdu ráno do školy, mívám strach:

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

15. Špatných známek se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

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

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

17. Poměrování sil s ostatními (různé soutěže) mi nevyhovuje:

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

18. Ze školních neúspěchu mám obavu:

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

Dotazník na vnitřní motivaci

ZVĚDAVOST

1. Rád se dozvídám nové věci?

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

2. Pokud mě něco baví, tak se o tom chci dozvědět co nejvíce

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

3. Pokud mě něco nového zaujme, aktivně vyhledávám další informace

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

4. Pokud něco nevím, snažím se o tom najít co nejvíce informací.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

5. Rád čtu odbornou literaturu.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

KONTROLA

1. Mám dobrý pocit ze sebe, když se něco zvládnou naučit

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

2. Vědomosti mi dávají pocit jistoty

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

3. Poznání člověku zvyšuje sebevědomí

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

4. Čím víc znám a umím, tím se cítím lépe před lidmi

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

5. Mám dobrý pocit, když mě někdo pochválí za dobrou práci.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

FANTAZIE

1. Často přemýšlím o filozofických otázkách.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

2. Mívám fantazii o tom, jak změnit fungování věcí.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

3. Čtu, mám rád fantasy žánr v literatuře a filmu.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

4. Pokud bych měl řídit velký podnik, uměl bych mít vize, aby firma nebo organizace byla co nejúspěšnější.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

5. Sním o tom, že jednou změním svět.

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

VÝZVA

1. Máš rád, když je úkol, který v životě řešíš náročný?

1. nenáročný
2. spíše nenáročný
3. spíše náročný
4. náročný

2. Existuje ve škole předmět, kde hledání odpovědi na těžké otázky je pro tebe pozitivní výzvou?

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

3. Rád řešíš náročné problémy?

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

4. Utíkáš od náročných úkolů?

1. nikdy
2. zřídka
3. někdy
4. často
5. vždy

5. Pokud by si m \ddot{u} žeš vybrat, řešíš raději náročné úkoly nebo lehké úkoly.

1. určitě lehký
2. spíše ten lehký
3. nevím, záleží na předmětu a typu úkolu
4. spíše ten náročný
5. určitě náročný

6. Pokud má úkol více řešení, snažíš se najít všechny, i ty nejnáročnější?

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne

7. Snažíš se hledat u zadaných úkolů nová, netradiční, řešení?

1. určitě ano
2. spíše ano
3. nevím
4. spíše ne
5. určitě ne