

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Kognitivní a motivační aspekty školních výkonů

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracoval:

Petr Havlásek

Brno 2009

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Kognitivní a motivační aspekty školních výkonů“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu použité literatury.

Brno, 12. 4. 2009

.....
Petr Havlásek

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc. PhDr. Františkovi Vízdalovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce a také za jeho cenné připomínky při jejím zpracování.

Také bych chtěl poděkovat svému vedoucímu v práci panu Ing. Radku Opluštilovi za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytl především bezproblémovým uvolňováním do školy v pracovní době.

V neposlední řadě bych chtěl poděkovat všem, kteří mě při tvorbě této práce podporovali a to zejména všem respondentům, kteří pro mě vyplnili dotazník použitý v této bakalářské práci.

OBSAH

Úvod	4
1. KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE	6
1.1 Kognitivní psychologie jako věda	6
1.1.1 Vznik a předchůdci kognitivní psychologie	6
1.1.2 Definice kognitivní psychologie	7
1.2 Kognitivní předpoklady pro školní výkony	9
1.3 Vliv prostředí na rozvoj kognitivních schopností a inteligence	10
1.4 Učení, paměť, pozornost	11
1.5 Dílčí závěry	14
2. ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA ŠKOLNÍ VÝKONY ŽÁKA	15
2.1 Škola místem socializace	15
2.2 Škola a dítě	16
2.3 Role žáka a její význam	19
2.4 Role žáka v době nástupu do školy	21
2.5 Vliv školy na rozvoj poznávacích procesů	23
2.6 Dílčí závěry	24
3. MOTIVACE V PEDAGOGICKÉM PROCESU	25
3.1 Úloha motivace v pedagogickém procesu	25
3.2 Motivace ke školním výkonům	29
3.3 Emoce a jejich vliv na školní výkony	30
3.4 Význam sebehodnocení a jeho vliv na školní výkony	31

3.5 Veřejný průzkum – dotazník	32
3.5.1 Výběr formy a skladby dotazníku	32
3.5.2 Obsah dotazníku a jeho vyhodnocení	35
3.5.3 Dílčí závěry veřejného průzkumu	37
Závěr	38
Resumé	39
Anotace	40
Klíčová slova	40
Seznam použité literatury	41
Seznam příloh	42

ÚVOD

V dnešní uspěchané době se média i veřejnost velmi málo věnují problematice školství a školského systému. Nikdo se nepozastavuje nad tím, že vědomosti a všeobecný přehled české populace je rok od roku na nižší a nižší úrovni.

Obecně platí, že za to mohou školní výkony, které podávají žáci ve škole. Chtěl bych zde osvětlit, na jakém principu funguje motivace žáků ve školním prostředí a které aspekty tuto činnost nejvíce ovlivňují.

Pro zvolené téma jsem se rozhodl z jednoho prostého důvodu. V budoucnu, až se ze mě stane otec rodiny, tak bych chtěl být zodpovědným rodičem a co nejlépe porozumět problematice motivování mých dětí k co nejoptimálnějších výsledkům ve všech disciplínách a odvětvích společenského života včetně toho školního. Budu chtít, aby i moji potomci měli vysokoškolské vzdělání jako já. A způsob jakým bych je měl motivovat mi byl, až do doposud ne zcela úplně jasný. V průběhu bádání nad tímto problémem jsem si udělal ucelenou představu kdo a co má zhruba největší vliv na školní výsledky. A tak na následujících stránkách této práce bych se chtěl s Vámi o ně podělit.

Tato práce se člení do tří kapitol. Úvodní kapitola se zabývá kognitivními vlivy na žáka. Je zde vyzdvihnout především pojem „kognitivní psychologie“. Snažím se teoretickou formou vysvětlit, které kognitivní předpoklady jsou nejvíce potřebné pro školní výkony. Poodhalím také jaký může mít vliv vnější prostředí na rozvoj kognitivních schopností. Součástí kognitivního vývoje každého z nás jsou také pojmy učení, paměť, pozornost a inteligence, které se v této části nachází.

Prostřední kapitola se věnuje školskému prostředí. Je tady zdůrazněno, jaký důležitý mezník v životě představuje nástup dítěte do školy. Osobně si myslím, že se jedná o velice důležitý moment každého z nás a proto se tomuto jevu budu velmi podrobně věnovat. Dále objasním, co vše obsahuje role žáka a co vše to pro něj zhruba přináší. A také samozřejmě uvedu, jak ovlivňuje škola rozvoj poznávacích procesů žáka. V neposlední řadě bude v této části vyslovena hlavní hypotéza této práce, která zní: „Škola nejvíce ovlivňuje motivaci ke školní práci“ a její potvrzení nebo vyvrácení bude objasněno v závěrečné kapitole.

Závěrečná část vysvětlí, jakou úlohu sehrává motivace v pedagogickém procesu a proč je neoddelitelnou součástí učení. Také zde uvedu dvě vedlejší hypotézy, které zní „Pozitivní sebehodnocení žáka nevede k lepším školním výsledkům“ a „Emoce žáka nemají vliv na jeho školní výkon“. Tato práce je zaměřena především na motivační aspekty. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl tyto motivační prvky zařadit do veřejného průzkumu. Ten se nachází právě v této kapitole a je proveden formou dotazníku. Jeho výsledek a závěry z něj plynoucí, se nachází na samotném chvostu předkládané práce.

Co se týká podkladů pro tuto práci, tak jsem se rozhodl pracovat pouze s českou odbornou literaturou. V projektu bakalářské práce jsem uvedl, že se pokusím o porovnání zahraničních školských systémů s tím českým a také, že ke sběru dat použiji metodu řízeného rozhovoru. Ale z důvodu kapacitního omezení této práce si myslím, že by tím teoretická část vyzněla poněkud plytce a nezbylo by příliš mnoho místa pro pracovanou diskuzi nad kontextem zkoumaného problému. Z tohoto důvodu se na tuto problematiku zaměřím také pouze z pohledu žáka a nikoliv i s pohledu učitele.

Práce je zaměřena na žáky I. stupně základní školy, které jsem si cíleně vybral. Hlavním důvodem proč jsem zvolil právě toto období, je fakt, že při nástupu do školy se odehrává nejvíce kognitivních změn a procesů, které jsou pro dítě něčím novým a dosud nepoznaným. U veřejného průzkumu, který jsem provedl na základní škole, jsem si nebyl zcela jistý, že ho zvládnou vyplnit úplně nejmladší žáci. Z tohoto důvodu jsem zvolil respondenty pátých tříd, u kterých jsem již očekával, že zvládnou vyplnit dotazník bez větších problémů a že jejich výběr odpovědí bude zodpovědný a seriózní. Zda se tak opravdu stalo a zda byly potvrzeny mnou vyslovené hypotézy, tak to Vám ukáží následující stránky.

1. KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE

Kognitivní část této práce zahrnuje její vznik, definice a hlavně její vliv na školní výkony. Dále jsou v této kapitole zahrnuty pojmy inteligence, učení, paměť a pozornost, které s touto problematikou bezprostředně souvisí. Kognitivní aspekty zde zmiňuji pouze formou teorie. Formu výzkumu jsem zvolil jen pro motivační aspekty, protože při zpracování kognitivní části nebylo možné se daným tématem zabývat hlouběji. Důvodem je rozsah práce, kterým jsem limitován. Proto se kognitivní složce školních výkonů věnuji okrajově a svoji pozornost soustředím na složky motivační.

1.1 Kognitivní psychologie jako věda

„Proč bychom se vlastně měli zabývat historií tohoto oboru? Za prvé, pokud víme, odkud přicházíme, můžeme pak snadněji určit, kam směřujeme. Za druhé se můžeme poučit z minulých chyb, takže až budeme dělat chyby, budou nové a nebudeme opakovat staré. Za třetí má řada témat, jimiž se zabývá kognitivní psychologie – podobně jako jiné obory, hluboké kořeny v dávné minulosti. V průběhu vývoje společnosti se přístup ke zkoumání různých témat měnil. Přesto řada problémů zůstává stejná. Za čtvrté při pohledu do minulosti můžeme objevit zákonitosti vývoje určitých myšlenek, stručně řečeno, můžeme zjistit, jak lidé myslí, na základě zkoumání, jak lidé přemýšleli o myšlení.“ (Sternberg 2002:20)

1.1.1 Vznik a předchůdci kognitivní psychologie

K rozvoji kognitivismu (přesvědčení, že většina způsobů lidského chování může být pochopena, zjistíme-li, jak lidé myslí) a moderní kognitivní psychologie přispěly i další oblasti. Mezi obory, jež se nejvíce podílely na vzniku kognitivní psychologie, patří psychobiologie (též nazývaná biologická psychologie, fyziologická psychologie či biopsychologie), lingvistika, antropologie, dále technologické obory jako teorie komunikačních systémů, inženýrství a výpočetní technika.“ (Sternberg 2002:28)

„Hlavní psychologické přístupy se opírají o předchozí přístupy a reagují na ně. Dialektický proces, který se objevoval v průběhu historie filozofie a rané fáze vývoje psychologie, působí i v moderní psychologii. První psychologové si kladli další základní otázku, jež dodnes mate kognitivní psychologie: „Máme se snažit pochopit lidskou mysl studiem jejich struktur (tedy podobně jako zkoumáme lidské tělo prostřednictvím anatomie), nebo studiem jejich funkcí (podobně jako zkoumáme tělesné procesy prostřednictvím fyziologie)?“ Ačkoli kognitivní psychologie nebyla až do poloviny 20. století definována jako samostatné odvětví psychologie, otázky, jimiž se zabývá, představovaly základní otázky, na které se psychologové snažili najít odpověď v první polovině 20. století.“ (Sternberg 2002:23)

„Před koncem milénia výrazně vzrostl zájem o pochopení zákonitosti vnitřního světa člověka. Tento zájem provází intenzivnější výzkum v kognitivní psychologii a ustanovení kognitivní vědy jako sjednocujícího programu pro studium mysli. Objevují se knihy, filmy a dokumentární cykly pokoušející se laikovi přiblížit přístupnější aspekty „aspekt - hledisko, stanovisko uplatňované při posuzování něčeho, zorný úhel“ (13) kognitivního výzkumu. Odborné kruhy vnímají kognitivní psychologii jako perspektivní oblast vědy, která zahrnuje široké spektrum témat jako vnímání, pozornost, učení, paměť, jazyk, emoce, utváření pojmů nebo myšlení. Nehledě na tematickou diverzitu je kognitivní psychologie vnitřně sjednocena přístupem založeným na analogii fungování mysli a počítače, tedy informačním paradigmatem. Tento přístup představuje v posledních desetiletích vůdčí paradigma v kognitivní psychologii.“ (Eysenck 2008:15)

1.1.2 Definice kognitivní psychologie

Většina čtenářů této práce z řad laické veřejnosti se pozastaví hned nad prvním slovem v názvu bakalářské práce. Bude dlouho pátrat ve své paměti, než vlastně zjistí, co to slůvko kognitivní vůbec znamená. Přídavné jméno kognitivní si převážná část z nás spojí s podstatným jménem psychologie. Ale těchto spojení může být celá řada např. kognitivní věda, kognitivní mapa, kognitivní teorie a další.

Vraťme se ke slovnímu spojení kognitivní psychologie. Dlouho jsem hledal jedinou a správnou definici ve všech možných i nemožných literaturách. Zjistil jsem, že žádná dokonalá definice kognitivní psychologie neexistuje a že definic na toto sousloví jsou desítky. V níže uvedeném textu jich pár uvádím včetně té z internetové encyklopedie, která by měla být stoprocentní. Ale je tomu opravdu tak?!

„Přesněji řečeno se kognitivní psychologie zabývá otázkou, jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich. Kognitivní psycholog zkoumá, jak lidé vnímají různé tvary, proč si některé informace pamatují, zatímco jiné zapomenou, jak se učí jazyk, jak přemýšlejí, když hrají šachy, nebo řeší každodenní problémy. Proč se objekty za mlhavého dne zdají dál, než ve skutečnosti jsou, čímž někdy klamou řidiče, a výsledkem jsou dopravní nehody? Proč si lidé pamatují konkrétní události (např. výrok určitého politika nebo aféru známého podnikatele s daňovým podvodem), ale zapomenou jména lidí, které znají roky? Proč se řada lidí bojí létat v letadle, ale jezdit autem se neobávají, ačkoliv v autě hrozí mnohem větší riziko úrazu nebo i smrti než v letadle? Nastínili jsme jen několik otázek, na něž kognitivní psychologie hledá odpovědi.“ (Sternberg 2002:20)

„Kognice, kognitivní je odvozeno z latinského cognoscere – poznávat, cognitio - poznání, poznotek, seznámení se. V letech ještě nedávno minulých se studenti v učebnici Základy obecné psychologie mohli dočíst, že poznávací procesy jsou podmíněny schopností nejvýše organizované hmoty (mozku) aktivně odrážet objektivní skutečnost. (Linhart 1981:165)

„Kognitivní psychologie navazuje na gestaltismus, který obohacuje o řadu dalších podnětů. Už u E. C. Tolmana (1886 – 1959), představitele nebehaviorismu, se můžeme setkat s pojmem kognitivní mapy, tedy potřeba organismu za každých okolností získávat z okolí informace, které později využije k rychlejšímu zorientování se v prostředí, a to do jakési zásoby absolutně nezávislé na aktuálních potravních či sexuálních potřebách. Předmětem zájmu kognitivní psychologie je vytváření tzv. vnitřních obrazů (modelů) vnějšího světa, ve kterém žijeme. Neboli vnitřního obrazu situací, událostí a problémů, s nimiž se setkáváme za účelem lepší orientace a možnosti učinit smysluplné rozhodnutí s předstihem. Takto vytvořený obraz světa je důležitým činitelem ve vnitřním řízení aktivit našeho organismu. Je nejen zodpovědný za to, jak jsme schopni reagovat, ale také například zdrojem naší celkové stability či nestability. Představitelem je například Američan G. A. Kelly (1905 – 1966).“ (11)

1.2 Kognitivní předpoklady pro školní výkony

„Aby se dítě čemukoliv naučilo, musí být schopné látku vnímat a pochopit její podstatu, musí se na učení soustředit a zapamatovat si to, co je důležité. Vzhledem k tomu, že učivo je většinou prezentováno slovním výkladem učitele nebo tištěným textem v učebnici, musí dítě dobře zvládnout jazyk. Musí verbálnímu sdělení rozumět a musí být rovněž schopné se aktivně vyjadřovat, aby mohlo svoje znalosti potvrdit. Všechny uvedené předpoklady patří do kategorie kognitivních schopností, to znamená těch, které se nějak uplatňují v poznávání. Dost často se posuzují v souhrnu, v rámci obecné inteligence, jejíž jsou součástí. Rozvoj rozumových schopností, tj. inteligence, závisí na interakci dvou základních faktorů: dědičných dispozic a podnětnosti prostředí, v němž dítě vyrůstá.“ (Vágnerová 2001:5)

„Dispozice k rozvoji kognitivních schopností jsou geneticky podmíněny, dědí se z rodičovské generace na generaci potomků. Dědičné jsou ovšem pouze předpoklady, další rozvoj těchto schopností už závisí na způsobu, jakým je dítě stimulováno, tj. na kvalitě, četnosti a přiměřenosti podnětů.“ (Vágnerová 2001:5)

„Soubor všech genetických dispozic jedince se nazývá genotyp. Jeho složení je dáno již v době započetí a za normálních okolností se v průběhu života nemění. Základní jednotkou genetické informace je gen. V průběhu života dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek genetického programu. Z tohoto důvodu jednotlivé psychické funkce dosahují určité kvality v daném, přibližně stejném období.“ (Vágnerová 2001:6)

„Např. vývoj různých poznávacích procesů závisí na aktivitě určitých genů, které stimulují zrání konkrétních oblastí mozku a tím i připravenost pro rozvoj těchto schopností. Děje se tak např. prostřednictvím geneticky časované funkční difference obou mozkových hemisfér.“ (Vágnerová 2001:6)

„Vlivy prostředí nepůsobí vždycky stejně, mohou být modifikovány i samotnou dědičnou informací. Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na tytéž podněty odlišně. Určité prostředí nemusí být pro rozvoj různě disponovaných dětí stejně užitečné. Např. v intenzivně stimulujícím prostředí vysoce vzdělané rodiny se může lépe rozvíjet nadprůměrně nadané dítě, zatím co sotva průměrný jedinec by mohl být v takové

rodině přetěžován a stresován subjektivně nadměrnou stimulací i očekáváním. Takové dítě by se lépe rozvíjelo v klidném a méně náročném prostředí.“ (Vágnerová 2001:7)

„V průběhu dospívání se mohou některé genetické dispozice projevit nápadnějším způsobem než v dřívějším období. Dítě je závislé na rodině, jeho rodiče rozhodují o tom, co bude dělat a s kým se bude stýkat. Dospívající si začínají sami vybírat činnosti, které je zajímají, přátele či budoucí profesi. Ve větší míře než dřív tak spoluvytvářejí i své prostředí, které je ovlivňuje. Působení takového prostředí, např. skupiny vrstevníků, se aktuálně jeví efektivnější než vliv rodiny či školy, protože je ve větším souladu s vrozenými dispozicemi jedince, ale i s jeho vývojově podmíněnými potřebami.“ (Vágnerová 2001:8)

1.3 Vliv prostředí na rozvoj kognitivních schopností a inteligence

„Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňují. Využití a rozvoj předpokladů závisí na podnětnosti prostředí, především rodinného a později i na přístupu školy a učitele.“ (Vágnerová 2001:17)

„Kvalita a množství získaných zkušeností může vývoj dítěte ve značné míře ovlivnit. Může přispět k jeho rozvoji v určité oblasti, ale stejně tak může nedostatek či nepřiměřenost výchovného vedení rozvoj některých schopností či dovedností zpomalit, resp. potlačit. Zkušenosti mohou ovlivnit vývoj poznávacích schopností i preferenci určité poznávací strategie. Podle názoru psychobiologů G. F. Michela a C.L. Mooreové (1999) mají procesy, kterými zkušenosti ovlivňují vývoj, dynamickou a nedeterministickou povahu, to znamená, že nelze stanovit jejich hranice. Zkušenosti mohou rozvíjet dokonce i dispozice, které jedinec má, a vytvářet tak příznivé podmínky pro jeho další vývoj.“ (Vágnerová 2001:17)

„Inteligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se nemusí rozvíjet stejně rychle a stejně dobře. Jejich průměr je obvykle uváděn jako obecná inteligence. Tato schopnost je v populaci rozložena normálním způsobem, její distribuce má charakter Gaussovy křivky (příloha č. 1). To znamená, že největší počet dětí má průměrnou úroveň rozumových schopností. Krajní hodnoty, tj. vysoce nadprůměrné nebo výrazně podprůměrné, jsou mnohem vzácnější.“ (Vágnerová 2001:26)

„Inteligenci lze chápat jako komplexní schopnost, která se projevuje : Způsobem myšlení, tj. zpracováním informací, mírou porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem či řešením problémů. Schopností učení, tzn. při řešení problémů účelně využívat získaných zkušeností. Učení souvisí s myšlením, protože dítě se naučí mnohem víc, pokud daný problém chápe a rozumí jeho podstatě. Schopností metakognice, tzn. porozuměním možnostem vlastního myšlení a osvojeným způsobům řešení různých problémů, schopností tyto kompetence adekvátně použít a zároveň si uvědomovat jejich omezení. Schopností adaptace na požadavky okolí, v tomto případě školy. Na základě adekvátního poznání a orientace v určitém prostředí se mu jedinec dokáže lépe přizpůsobit, reagovat přijatelnějším způsobem. Např. žák chápe, co je nezbytně nutné, co je třeba udělat, aby dosáhl přijatelného hodnocení. Inteligence se projeví např. reakcí na nové učivo, rychlostí porozumění jeho podstatě a schopností aplikovat naučená pravidla v různých úkolech.“ (Vágnerová 2001:26)

„Inteligenci lze měřit prostřednictvím výkonu, resp. chování v určité, přesně vymezené situaci. Fontana (1997) tuto závislost formuluje jako měření způsobu využití této schopnosti. Z toho ovšem jednoznačně vyplývá i fakt, že inteligence nemusí být vždycky plně využívána. Příčina neschopnosti využívat svoje kompetence může být různá.“ (Vágnerová 2001:26)

1.4 Učení, paměť a pozornost

„Aby se dítě mohlo něčemu naučit, musí si uchovat potřebné informace, nejlépe v rámci porozumění jejich vzájemným souvislostem a vztahům, ale musí si zapamatovat i způsoby jejich zpracování a využití, které se ukázaly být užitečné. Schopnost najít mezi různými informacemi nějakou spojitost, zařadit je do určitého kontextu má pozitivní vliv na učení. Schopnost získat a využívat zkušenosti je součástí inteligence.“ (Vágnerová 2001:78)

„Rozvoj paměti je velmi důležitou součástí kognitivního vývoje. Její podstatou je uchování informací a na něm závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení. Způsob, jakým jsou informace do paměti ukládány, může být různý. Paměťový proces má tři fáze: zakódování, uchování, resp. znovupoznání. Zakódování a uchování v paměti zajišťují

jednotlivé dílčí paměťové funkce a děje se tak různým způsobem, na různé úrovni.“ (Vágnerová 2001:78)

„Kvalita paměti je závislá na integraci a koordinaci různých funkcí mnoha oblastí mozku, tzv. paměťových modulů (Koukolík, 2000). Tato síť zahrnuje jak mozkovou kůru čelního, spánkového a týlního laloku, tak různé další mimokůrové oblasti mozku. Narušení paměti může mít tudíž mnoho různých příčin. Typy paměti: pro učitele je důležité vědět, že z hlediska času lze rozlišovat paměť krátkodobou a dlouhodobou. Každá z nich má pro školní práci jiný význam a jejich narušení se projeví specifickým způsobem.“ (Vágnerová 2001:78)

„Podle psychologické literatury může četnost výskytu slov podle frekvenčního slovníku působit na zapamatování v tom smyslu, že vysoko frekventovaná slova si zapamatujeme velmi snadno a naopak. Parametr frekvence užití slov je pochopitelně závislý na historickém stavu jazyka, ale zejména na obsahu a způsobu jazykové komunikace a médiích (téma sociální skupina, beletrie, odborná literatura, publicistika, hovor). V tom směru jde o dosti heterogenní ukazatel, který nemusí být zcela přiměřený různým sociálním skupinám, které jazyk užívají.“ (Chalupa 2008:3)

„Krátkodobá, pracovní paměť zachycuje aktuálně působící podněty. Lze ji chápat jako jakýsi filtr, který přijímá různé informace. Zda budou tyto informace dále zpracovány, záleží na jejich významu, eventuálně i na dalších faktorech. Pracovní paměť fixuje takové informace, které jsou potřebné pro řešení aktuálního problému, např. školního úkolu. Mnohé potíže, které děti ve školní práci mají, vyplývají z toho, že si nejsou schopné zapamatovat zadání. Nevědí tudíž přesně, co mají dělat. Neúspěch je v takových případech zapříčiněn nedostatkem pracovní paměti, nemusí jít o projev nižší inteligence.“ (Vágnerová 2001:78)

„Dlouhodobá paměť může uchovávat informace déle, někdy po celý život. Takovou trvalost mají např. dovednosti číst, psát a počítat nebo některé osobně významné vzpomínky. Pro dlouhodobé uchování v paměti je důležité, zda jsou tyto znalosti či dovednosti využívány, eventuálně zda mají emoční význam.“ (Vágnerová 2001:79)

„Efektivita kognitivních operací závisí na kvalitě pozornosti. Zpracování informací, jejich zapamatování a opětovné využití ovlivňuje aktuální koncentrace pozornosti. Poruchy pozornosti mohou ve značné míře narušit využití schopností žáka a zhoršovat jeho školní prospěch i pozici ve třídě.“ (Vágnerová 2001:92)

„Pozornost umožňuje zaměření na určitý obsah (na určité podněty, resp. určitou činnost) a zároveň tak eliminuje jiné možnosti. Významným způsobem ovlivňuje průběh a efektivitu poznávacích i jiných aktivit. Pozornost musí být výběrová, protože nelze zároveň vnímat všechny podněty, které se nabízejí. Pozornost je funkční vědomí, uplatňuje se především v uvědomovaných, tzv. kontrolovaných procesech, pro zautomatizované a neuvědomované aktivity tak významná není.“ (Vágnerová 2001:92)

„Kvalita pozornosti je závislá na koordinaci a integraci mnoha funkčních systémů, lokalizovaných v různých oblastech mozku: především retikulární soustavy, středního mozku, talamu a mozečku, ale i různých korových center, jejichž aktivizace závisí na tom, na co je pozornost zaměřena, resp. co ji upoutává. S určitou nadsázkou lze říci, že závisí na souhře různých funkcí celého mozku. To je důvodem, proč je pozornost tak zranitelná a citlivá na nejrůznější zátěžové vlivy.“ (Vágnerová 2001:92)

„Výkyvy pozornosti, resp. poruchami pozornosti různého stupně trpí mnoho školáků, a tyto potíže představují pro učitele jeden z problémů, které musí často řešit. Jejich postoj k těmto potížím ovlivňuje skutečnost, že dospělý člověk má tendenci promítat do dětí svá očekávání a představovat si, že se mohou soustředit stejně snadno a stejně dobře jako dospělí. Zkušenější učitelé už sice ví, že dítě něco takového nedokáže, ale často u nich přetrvává jiná nesprávná představa, že se přijatelně inteligentní žák soustředit může, pokud chce. Ani to však není vždycky pravda. Pro učitele je tudíž důležité vědět, jakým způsobem funguje pozornost u dětí určitého věku a jak je možné ji pozitivně ovlivnit.“ (Vágnerová 2001:92)

1.5 Dílčí závěry

Kognitivní psychologie je úzce spjata s psychobiologií, lingvistikou a antropologií. Tyto obory se velkou měrou podílely na jejím vzniku. Kognitivní psychologie se zabývá otázkou, jak lidé vnímají informace a jak s nimi následně nakládají. Přídavné jméno kognitivní je odvozeno z latinského „cognoscere“ a znamená poznávat.

Kognitivní procesy jsou geneticky podmíněny. Dědičné jsou pouze předpoklady, které děti získávají po rodičích. Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné situace různě. Dospívající si začínají sami vybírat činnosti, které je zajímají, přátele či budoucí profesí. Zkušenosti mohou ovlivnit vývoj poznávacích schopností i preferenci určité poznávací strategie. Efektivita kognitivních operací je závislá na kvalitě pozornosti a hlavně na její koncentraci.

2. ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA ŠKOLNÍ VÝKONY ŽÁKA

Důležitým úkolem této části práce je potvrzení či vyvrácení hlavní hypotézy, pro kterou jsem se zde rozhodl shromáždit několik zajímavých podkladů. Jestli opravdu škola ovlivňuje nejvíce motivaci ke školní práci, tak to máte možnost posoudit podle názorů odborníků, které jsou uvedeny v této kapitole. Zda tomu je tak doopravdy, prokáže až výzkum provedený na konci této práce.

2.1 Škola místem socializace

„Škola je nejčastěji místo určené pro učení.“ (14) „Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení.“ (Vágnerová 2001:215)

„Člověk je společenským tvorem, který získává svoje specificky lidské vlastnosti v průběhu života ve společnosti. Jeho vývoj je sociálně formován a závisí na působení mnoha různých faktorů sociokulturního charakteru. Socializaci definuje Z. Matějček (1992) následujícím způsobem: „Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.“ (Vágnerová 2001:215)

„Z definice je zřejmé, že společnost ovlivňuje vývoj dítěte určitým, pro ni typickým způsobem a rozvíjí takové vlastnosti a kompetence, které považuje za důležité a naopak, potlačuje ty, které jsou z jejího hlediska nežádoucí. Dále z ní vyplývá, že jedinec, dokonce ani malé dítě není jen pasivním objektem působení nějakých sociálních vlivů, ale je jedním z aktivních činitelů této interakce. Tyto podněty bude nějakým, individuálně typickým způsobem zpracovávat a jeho projevy budou s větší pravděpodobností vyvolávat určité reakce okolí. Průběh socializačního procesu může ovlivňovat i jeho aktivní, určitým způsobem zaměřené úsilí.“ (Vágnerová 2001:215)

„Téměř jakákoliv zkušenost dítěte je sociálně podmíněna. Od počátku svého života je ovlivňováno různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V dětském věku je to především rodina, škola a vrstevnická skupina.“ (Vágnerová 2001:215)

2.2 Škola a dítě

„Vstupem do školy se mění celý život dítěte. Závažná je zejména skutečnost, že se podstatně rozšiřuje sociální oblast, jejímuž vlivu dítě podléhá. To působí i na celkovou motivaci jeho chování. Dítě se přímo a konkrétně srovnává s druhými žáky. To se týká nejen schopností, ale i všech ostatních vlastností. Na základě toho se dítě učí dávat si osobní cíle a utvářet si stupnici hodnot. Počíná se diferencovat jeho chování k dospělým a k členům skupiny vrstevníků. V přítomnosti druhých získávají velkou důležitost odměny a tresty. Formuje se osobní úroveň aspirace, jež je ovlivňována úrovní aspirace jednotlivých členů skupiny. Nic není pro dítě důležitější než úroveň a typ úkolů, které si dává, neboť tak se už v mladším školním věku učí myslet na svou budoucnost.“ (Švancara 1994:282)

„Školní výkony nejsou nikdy ovlivněny pouze jednou vlastností, ale vždy kombinací vlastností celé osobnosti. Při zkoumání závislosti školního výkonu a osobních vlastností žáků bylo zjištěno, že dobří žáci jsou většinou dobře orientováni a dovedou rychle reagovat. Umějí ovládat bohatství svých potencií a řídit je vytrvale k určitým cílům. Konstantně dobrá schopnost řízení a inteligence, relativní upevněnost zájmů, to vše dovoluje soustředit se na učení a přizpůsobit se požadovaným úkolům. Žádoucí aktivita se neprojevuje ani tak ve volné vnější činnosti, jako spíše ve vytrvalé zaměřenosti na cíl. Špatní žáci mají nezdárka odpovídající obecnou dráždivost, ale jejich schopnost diferenciac je nižší. Proto získávají pouze omezený výběr dojmů ve srovnání s dobrými žáky a vládnou méně bohatým repertoárem možných reakcí. Na školní výkon působí nepříznivě menší diferencovanost a inteligence a především disharmonie a nekonstantnost celkového vývoje.“ (Švancara 1994:282)

„Rozhodující význam mají motivy žáka. Každé dítě má v kterémkoli okamžiku aktivního života mnoho motivů a mnoho cílů, jimiž tyto motivy mohou být uspokojeny. Musí být proto nutně selektivní. Výběrovost jeho chování neobyčejně vzroste po vstupu do školy,

kdy musí leckdy volit mezi uspokojováním vzájemně se lišících motivů (např. mezi uznáním učitele a souhlasem třídní skupiny). Sociální hodnoty se dostávají do sporu s jeho osobními potřebami; i uvnitř vlastního motivačního systému mohou být rozpory a protiklady. Tím obtížnější je přístup k motivaci žáků, z níž musí každý pedagogický pracovník vycházet, má-li být jeho působení na ně efektivní. Obecně platí, že čím více se jedinec odlišuje od průměru, tím větší má potíže při uspokojování svých potřeb. Např. dítě příliš silné nebo slabé, chytré nebo hloupé, dozrávající rychle nebo pomalu má své speciální problémy, které je třeba respektovat.“ (Švancara 1994:283)

„Jednou z důležitých teoretických otázek je, zda se máme při pedagogickém procesu spoléhat více na sebeaktualizační tendence v dítěti nebo na jeho kontrolu a vedení. U nás se obecně zdůrazňuje nutnost vedení, ale jsou i názory, které jednoznačnost tohoto hlediska korigují. Dítě, není-li nějak ohroženo, projevuje své potřeby, zájmy a možnosti. Do školy si přináší celý soubor nesterilně intenzivních motivů a emocí, z nichž některé jsou odrazem nové situace a jsou jen dočasné, jiné jsou však výsledkem celých dosavadních dlouhodobých vztahů mezi dítětem a jeho sociálním prostředím. Předpokládá se, že dítě zapomene dávno učivo, ale pamatuje si citový vztah učitele k sobě. Učitel by měl ve své třídě vytvořit citovou atmosféru, která by dítěti dovolila vyjádřit city ke škole i k učiteli. Zkušenosti žáka se školou jsou důležité zejména v citové oblasti. Dítě nechce odpovídat na stimuly, které pro ně nejsou přijatelné, brání se tomu, co ohrožuje jeho sebepojetí. Ve třídě má být žákovi dovoleno, aby se po všech stránkách projevil bez strachu z kritiky. Je nesprávné na jedné straně dítě přijmout na druhé straně však odmítnout jeho existující motivační a hodnotový systém.“ (Švancara:283-284)

„Škola hraje významnou úlohu v určování kvality pohledu dítěte na sebe sama, zejména vzhledem ke školním předmětům a k náplni školní práce. Vyučování dává žákovi příležitost systematicky se hodnotit a srovnávat se svými vrstevníky v množství situací, v nichž se projevují nejrůznější vlastnosti jeho osobnosti. Škola proto musí zajistit každému žákovi dostatek příležitostí, aby mohl uplatnit všechny své možnosti. Často dostávají žáci nepřiměřená kritéria, podle nichž se hodnotí. Tím ovlivněná představa o sobě motivačně působí na jejich výkon ve škole a na výstavbu jejich motivačního systému. Prokázalo se (a každý učitel to zná z vlastní zkušenosti), že se žák může dopouštět chyb nikoli pro nesnadnost úkolu, ale protože má o sobě určitý obraz, který vyvolává jistý druh jednání (např. jestliže se považuje za špatného čtenáře, dopouští se chyb i v relativně snadném textu). Obraz o sobě a

sebedůvěra jsou do značné míry ovlivněny autoritou. Dítě mnohdy projevuje vlastnosti, které se mu připisují, je tlačeno do určité sociální role a chová se pak v souladu s očekávanými projevy. Jestliže je v této roli delší dobu, mohou se způsoby jejího projevu stát návyky nebo dokonce vlastnosti osobnosti.“ (Švancara 1994:284)

„Učitel pomáhá dítěti, aby si vypracovalo pozitivní postoje k sobě, které jsou důležitým motivačním činitelem. Neměl by přitom zapomínat na jednu zvláštnost: žák se identifikuje se svým jménem, takže zná-li učitel jeho jméno, přepokládá dítě, že je zná jako osobnost, tj. i jeho základní motivy. To však může způsobovat značné nedorozumění. Na sebeobrazu je založena i selektivita, s níž žák přistupuje k vyučování a k novým informacím. I když nelze souhlasit se sebeaktualizačními teoriemi, je možno přijmout jejich názor, že dítě není nutno neustále socializovat, že je třeba ponechat mu prostor i pro jeho vlastní projev. Předpokladem efektivního působení na žáka je poznat, jak se sám vidí, respektovat jeho individualitu. Žáci si přejí vědět, že jsou přijímáni, že jim okolí rozumí, že respektuje to, co považují za své hodnoty. Škola neprodukuje v dítěti novou osobnost, ale posiluje nebo oslabuje trendy, které v něm již jsou. Zároveň determinuje, čemu se dítě naučí a jak se tomu naučí, přispívá k utváření sociálních dovedností, ovlivňuje jeho přizpůsobení, formování jeho postojů. Představuje miniaturní společnost se všemi hodnotami a nemůže se omezovat jen na vlastní pole působnosti v úzkém slova smyslu; vždy nějak přispívá k řešení veškeré současné životní problematiky dítěte. Škola je architektem budoucnosti, i když se opírá o minulé zkušenosti dítěte. Rozhodujícím faktorem je atmosféra školní třídy, která v sobě zahrnuje řadu interpersonálních vztahů integrující úlohu učitele.“ (Švancara 1994:284-285)

„V úvahách o úloze motivace ve výchovném a vyučovacím procesu vycházíme z principu, že dítě není beztvárnou protoplazmou, s níž by bylo možno dělat cokoli. Při vstupu do školy je už osobností včetně individuálního motivačního a hodnotového systému i vztahového rámce. Jakékoli formování dítěte vnějšími silami musí brát v úvahu jeho vnitřní podmínky, zejména chce-li je doplňovat a měnit. Efektivní působení na žáka vychází nejen z respektování jeho individuality, ale i ze správné představy o motivaci lidského chování. Každý jedinec, tedy i dítě, které se vyvíjí, má celou řadu motivů, které uspokojuje. Na ty je třeba při pedagogickém procesu dbát, „motivovat“ žáka.“ (Švancara 1994:285)

2.3 Role žáka a její význam

„Nástup do školy je v životě dítěte (i celé jeho rodiny) důležitým sociálním mezníkem. Ten je přesně časově vymezen a jako významný akt je ritualizován. Rituál prvního dne ve škole potvrzuje jednoznačnost proměny role a dobu počátku nové fáze. Nástup do školy je pro dítě spojen s nutností přijmout novou roli školáka. Tato role představuje změnu životního stylu, zvýšení nároků, ale i větší důraz na jejich plnění. Její existence zásadním způsobem ovlivňuje určité životní období jedince.“ (Vágnerová 1997:5)

„Role školáka představuje variantu, která z hlediska jejího nositele není výběrová, ale dítě ji obvykle získává automaticky v určitém věku. Je tedy limitována jen dosažením věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. V tomto smyslu znamená také potvrzení normality dítěte, které je přijaté do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá.“ (Vágnerová 1997:5)

„Jestliže dítě nedosáhne požadovaného stupně zralosti a připravenosti pro školu, může to pro rodiče znamenat ohrožení jejich představy o dítěti, eventuálně mohou tuto skutečnost interpretovat jako vlastní selhání v rodičovské roli. Pro jiné rodiče může být taková informace signálem závažnosti vývojového opoždění a impulzem k úsilí o změnu stavu. Označení dítěte jako neschopného nástupu do školy často u rodičů vyvolává obranné reakce. Jde např. o popření, odmítnutí tohoto názoru, o smlouvání, kdy se rodiče snaží alespoň o kompromis, např. aby dítě šlo do školy „na zkoušku“ atd. Zařazení do školy funguje jako potvrzení normality a proto je rodiče vyžadují i u dětí závažněji postižených. Role školáka snižuje, alespoň ze sociálního hlediska, relativní závažnost jejich handicapu a tím i míru jejich odchylky od normy. Takový význam má i formální či symbolické zařazení např. do centra pro postižené děti a nebo alespoň jeho odklad do budoucnosti, pokud není zamítnuto.“ (Vágnerová 1997:5)

„V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává škola symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje. Škola se tímto způsobem stává součástí osobní identity a rozšiřuje ji už svou pouhou existencí a nebo naopak, omezuje ji svou nerealizovatelností.“ (Vágnerová 1997:6)

„Význam role školáka pro osobní identitu dítěte může být individuálně variabilní, s různým zdůrazněním jejích složek, např. výkonové, hodnotové, socializační, apod. Její bezprostřední subjektivní význam se projeví v zisku vyšší prestiže, než měla role předškolního dítěte. Je jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji. Takto ji většina dětí pod vlivem názoru rodičů i široké veřejnosti chápe.“ (Vágnerová 1997:6)

„Nástup do školy představuje velmi zásadní změnu v životě dítěte a vzrůst požadavků, které na ně v souvislosti s tím dospělí kladou. Ty mohou být pro některé dítě, vzhledem k jeho individuálním možnostem, subjektivně neúnosné a vést k vývojové krizi. Reakcí může být odmítnutí role školáka a rozvinutí takové varianty obranných mechanismů, k jaké má dítě dispozice. Riziko je větší, když je do školy zařazeno dítě nezralé nebo nepřipravené, event. jsou-li očekávání dospělých nerealistická.“ (Vágnerová 1997:7)

„Dítě má již v předškolním věku o roli spolužáka určitou představu, která je závislá na informacích a postojích jiných osob a v tomto smyslu může být i stylizována (pozitivně i negativně). V této době bývá škola rodiči prezentována jako cíl, ke kterému dítě směřuje a mělo by být dobře připraveno. Pod vlivem očekávané změny role dochází k tlaku na změnu vztahu k aktivitě, která přestává být rodiči akceptována jako samoúčelová a stává se prostředkem, nutným k dosažení nějakého jiného cíle (v tomto případě anticipované školní úspěšnosti, tj. uspokojujícího zvládnutí role školáka). Rodiče se začínají zajímat o úroveň různých dovedností dítěte (např. práci s tužkou, řeč, apod.) a pokud se jim zdá, že by nebyly na úrovni přijatelné pro školu, usilují o nápravu. Do té doby se dítě zabývalo většinou nějakou činností jen proto, že je bavila, cílem pro ně byla samotná aktivita.“ (Vágnerová 1997:8)

„Aktivita jako cíl převažuje obvykle ve fázi, kdy se nějakou formou rozvíjí určitá dovednost. Jakmile je žádoucí úroveň dosaženo, přestává být aktivita cílem a stává se prostředkem. V takové vývojové změně je i podstata školní zralosti a připravenosti: dílčí schopnosti a dovednosti jsou na takové úrovni, že se mohou stát prostředkem k dalšímu rozvoji. To znamená, že jsou využitelné pro školáka.“ (Vágnerová 1997:8)

„Pokud dítě dává najevo, že se do školy těší, nemusí to znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Matějček (1994) upozorňuje, že zde jde často o projev typické předškolácké naivity. Dítě se těší do školy stejně jako na výlet nebo na hory. Ani v jednom případě sice neví, co je tam čeká, ale na úrovni emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje. Skutečnost může být nakonec docela odlišná.“ (Vágnerová 1997:9)

2.4. Role žáka v době nástupu do školy

„Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, avšak tím jakoby se jednoznačná aktuální výhodnost nové role vyčerpala. Role žáka přináší i zátěžové situace. Dítě přichází do prostředí neosobní instituce, která je pro ně v této době něčím novým. (I když zde existuje určitá podobnost s mateřskou školou a děti, které tuto zkušenost mají, jsou ve výhodě).“ (Vágnerová 1997:12)

„Role žáka zahrnuje nutnost emancipovat se od potřeby důrazu na vlastní individualitu a tendence přičítat si zásadní význam. To znamená ustoupit z předškoláckého egocentrismu a přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. Je členem sociální skupiny, třídy, která zatím nemá žádnou vnitřní diferencovanost a hierarchii. V roli žáka je obsažena nutnost přijmout autoritu učitele, který nemá takový individuálně osobní význam jako rodiče, ve vztahu k dětem ve třídě je více neutrální a jeho chování méně diferencované.“ (Vágnerová 1997:12)

„Podstatnou změnou je, že dítě není v roli žáka akceptováno učitelem automaticky, bez ohledu na svoje skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro ně z větší části nové. To je důležitý impulz pro změnu sebepojetí, proměnu vlastní identity. Dítě bude sice ještě dlouho značně závislé na bezprostředním vlivu autority, ale již došlo natolik, že chápe závislost hodnocení této autority na svých projevech. Dítě je už alespoň částečně schopné posoudit svoje chování ve vztahu k daným referenčním normám a v tomto směru je i regulovat (bez potřeby egocentrického uspokojení za každou cenu a bez ohledu na okolnosti).“ (Vágnerová 1997:12)

„Dítě, které začalo chodit do školy, ztratilo v souvislosti s novou rolí částečně jistotu a bezpečí pocitu vlastní výjimečnosti a samozřejmě akceptace, která mu byla potvrzována rodiči. Jimi bylo akceptováno vždy a za všech okolností, i když je rodiče vzhledem k jeho aktuálnímu chování samozřejmě také kritizovali a trestali. V rodině bylo individualitou, často středem pozornosti. Jeho vlastní úsilí sice také mělo nějaký smysl, ale zásadní přijetí na něm nebylo závislé. Nástupem do školy se značně omezila i jistota ochrany a představa o všemocnosti (omnipotenci) rodičů (Pearce 1986). Dítě vidí, že se i rodiče musí podřídit řádu školy a nemohou zde panující normy měnit, jak by se jim chtělo.“ (Vágnerová 1997:13)

„Sociální mezník nástupu do školy znamená nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Projevuje se proto automaticky i zvýšením míry nejistoty, kterou každá změna přináší. Paralelně se stimuluje potřeba získání nové jistoty a bezpečí, která bývá často uspokojována ve vazbě na učitele. Učitel má pro dítě na počátku školní docházky větší subjektivní význam než kdokoliv později.“ (Vágnerová 1997:13)

„Školní normy, které pro roli žáka platí, kladou důraz na potlačení individuálních potřeb. Avšak motivace k plnění takových norem zůstává individuálně emocionální, je spojena s osobním vztahem k učiteli. Dítě mu chce udělat radost a být za to oceněno a akceptováno. V rámci vazby na učitele je snášeno za ovlivnitelné a zároveň se cítí jistější. V souvislosti s úrovní rozvoje poznávacích procesů akceptují děti v první třídě názor učitele bezvýhradně a nekriticky. Má pro ně zatím větší význam než názory spolužáků, kteří zdroj jistoty nepředstavují.“ (Vágnerová 1997:14)

„Sebehodnocení mladšího školáka je citlivé, protože je silně závislé na mínění okolí. Nemá ještě takovou schopnost tyto názory korigovat a emocionálně odolávat eventuálním výkyvům. Přijatelné sebevědomí je již u mladšího školáka dáno mírou úspěšnosti ve všech důležitých oblastech (nebo alespoň některé z nich): výkonem ve škole, akceptací ve skupině dětí a jistotou ve své rodině. Hodnocení rodiny má v této oblasti poněkud odlišný smysl. Jednak zde hrají roli emoční vazby, hodnocení je méně objektivní a navíc přetrvávají různé mechanismy z doby předškolní, které fixují výlučnou pozici dítěte (pro rodiče je nejkrásnější, nejchytřejší). Škola a dětská skupina představují nový faktor, který je objektivnější, ale tím často i tvrdší. Dítě si zde musí vlastní pozici teprve vydobýt, nemá ji automaticky, na základě citového vztahu.“ (Vágnerová 1997:14)

2.5. Vliv školy na rozvoj poznávacích procesů

„Školní úspěšnost závisí na dosažené úrovni poznávacích procesů, ale na druhé straně škola významným způsobem přispívá k rozvoji těchto schopností. Děje se tak nejenom při výuce, ale i v rámci celkového působení školního prostředí, stimulací motivace k učení. Dětské uvažování se rozvíjí učením ve škole především v rámci výuky, kdy se dítě pod vedením učitele učí určitým způsobem myslet.“ (Vágnerová 2001:120)

„Výuka se postupně stále více zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů a tak přispívá k rozvoji logického uvažování. Již na počátku školní docházky to jsou jak vztahy mezi reálnými objekty, jako jsou rostliny, zvířata, lidé apod., tak vztahy mezi znaky, resp. symboly, jako jsou písmena nebo číslice, a jejich obsahem.“ (Vágnerová 2001:120)

„Výuka se zaměřuje na rozvoj schopnosti volit určitý způsob řešení problémů a aplikovat naučená pravidla. To znamená, že se ve škole rozvíjí i strategie myšlení. Strategie uvažování, tj. přístup k řešení problémů, lze zároveň posuzovat jako strategie učení. Při řešení problémů se dítě i něčemu novému naučí. Lze je chápat jako hledání vhodného způsobu řešení úkolu. Jejich rozvoj souvisí s celkovým vývojem poznávacích procesů školního dítěte.“ (Vágnerová 2001:120)

Způsob učení různými strategiím

„Školní děti si postupně osvojují různé strategie a učí se je používat. V tomto směru se mohou pozitivně projevit zkušenosti s podobnými úkoly, ale může jim být užitečná i pomoc a vedení učitele.“ (Vágnerová 2001:122)

„Učení pokusem a omylem obvykle probíhá spontánně, tj. bez vedení jiné osoby. Děti přijdou na účinný způsob řešení náhodou a budou si jej pamatovat. Tento způsob učení se nazývá operativní podmiňování. Pro něj je typické, že si dítě zapamatuje takovou variantu, která se ukázala efektivní i když ji objevilo náhodou, bez předchozí úvahy. Ve školní práci se tato varianta objevuje poměrně vzácně.“ (Vágnerová 2001:122)

„Učení nápodobou, kdy dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným. Přejímá je na základě pozitivního výsledku, jakého s takovým řešením dosáhl v podobné situaci jiný člověk, a aplikuje je na svůj problém. V tomto případě nemusí chápat podstatu úkolu, činí tak mechanicky, a tudíž často chybně. Tato strategie nebývá ve školní práci úspěšná, protože není zaměřena na pochopení podstaty, z níž by přijatelné řešení vyplývalo. Avšak lze ji použít v běžných činnostech, dítě se dívá, jak jeho spolužák rozdělává barvy, používá určitý nástroj apod.“ (Vágnerová 2001:122)

„Logické učení na základě porozumění podstaty, pomocí dedukce nebo analogie, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti. Dítě dovede aplikovat určité řešení na problém, který má obdobný základní princip, jako měla již známá situace, dovede aplikovat pravidlo, které se osvojilo. Tento způsob učení ovšem předpokládá pochopení podstaty problému i jeho řešení, aby bylo možné určit ty znaky, které úkol vymezují jako analogický.“ (Vágnerová 2001:122)

2.6. Dílčí závěry

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Role školáka je limitována dosažením určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovně. Proto funguje i jako určité potvrzení normality. Škola je pro dítě symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje a v tomto smyslu se stává součástí jeho osobní identity.

Představa předškolního dítěte o roli školáka je závislá především na informacích a vlivu jiných osob. V této době se může realizovat pouze symbolicky na úrovni hry. Vymezují ji především její nápadné vnější znaky, které dítě získává jako potvrzení budoucí změny, jako symboly nové role. Ve stadiu očekávání, kdy je její realizace lokalizována do budoucnosti, dítě většinou příliš nezatěžuje.

Role žáka přináší dítěti sociální prestiž, ale představuje i zátěž. Postupně přijímá autoritu učitele, který je hodnotí objektivněji i svou pozici ve třídě, kde je jedním z mnoha. Tlak na osamostatnění stimuluje potřebu získání nové jistoty, která je často uspokojována ve vztahu a vazbě na učitele.

3. MOTIVACE V PEDAGOGICKÉM PROCESU

V následující části se nachází prostor pro vedlejší hypotézy, které zní „Pozitivní sebehodnocení žáka nevede k lepším školním výkonům“ a „Emoce žáka nemají vliv na jeho školní výkon“. Samozřejmě zde nechybí trocha potřebné teorie, ale hlavní pozornost se soustředí na zde provedený veřejný průzkum, kterému přikládám mnohem větší význam než teorii.

3.1 Úloha motivace v pedagogickém procesu

Co je to motivace? Když se zeptáte sta lidí, co je motivuje třeba ke studiu na vysoké škole, tak se dozvíte sto různých odpovědí a názorů. Každý z nás si pod pojmem motivace představí něco jiného a je to závislé především na povaze člověka.

Motivace je psychologický proces vedoucí k energetizaci organismu. Motivace usměrňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Vyjadřuje souhrn všech skutečností – radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, které podporují nebo tlumí jedince, aby něco konal nebo nekonal. (12)

Na motivaci člověka má vliv plno faktorů především rodina, zdravotní stav, pracovní prostředí, dosažené vzdělání a mnoho dalších faktorů. Nejvíce se ztotožňuji s řazením potřeb dle důležitosti s teorií psychologa Maslowa, která je zde níže uvedena.

Potřeba je stav nedostatku nebo nadbytku něčeho, co nás vede k činnostem, jimiž tuto potřebu uspokojujeme. Potřeby dělíme na:

- biologické (primární, vrozené)
- potřeba dýchání, potravy, bezpečí, spánku apod.
- sociální (získané)
- kulturní (vzdělání, kulturní život apod.)
- psychické (radost, štěstí, láska apod.)

Americký psycholog Abraham Maslow je autorem stupňovitého řazení potřeb, které v hierarchickém systému organizoval podle jejich naléhavosti pro člověka (příloha č. 2). Potřeby vyšší se objevují až po uspokojení potřeb nižších. Člověk má obvykle potřebu seberealizace, pokud není hladový, je v bezpečí, milován a uznáván. Např. člověk netouží po nových závěsech do pokoje nebo obraze (5. stupeň), když je ohrožován nějakou katastrofou nebo je hladový (nenaplněný 1. a 2. stupeň). (12)

Motivace je neoddělitelnou součástí učení. Jako při každé jiné lidské činnosti je hnací silou a regulátorem. Motivace je nutným předpokladem aktivace organismu, která umožňuje učení. Je zapotřebí optimální míry motivace, neboť jak příliš nízká, tak příliš vysoká motivace výkon snižuje. Z hlediska teorií, které připisují motivům především regulativní funkci, je motivace nutnou podmínkou cílového zaměření učení. Jiné teorie vyzdvihují posilovací funkci motivu; podle nich učení je závislé na omezování motivačních tenzí. Z našeho hlediska je motivace nezbytným předpokladem jak energizace, tak regulace procesu učení, tj. určuje, jak a čemu se jedinec naučí. Hraje významnou úlohu v posilování žádoucích odpovědí. Tím není ovšem řečeno, že je jediným činitelem, který ovlivňuje učení, ale je činitelem významným a nutným. Jako takovou ji i zkoumáme. (Homola 1972:285-286)

Pedagogický proces není ovšem jen učení. Škola dává předpoklady, na něž se má navazovat po celý život, a to nejen v oblasti získávání vědomostí a dovedností, ale i při formování osobnosti. Škola má důležitou úlohu při vytváření a změnách motivačního systému každého žáka. Děti si ze školy neodnášejí jen sumu vědomostí a dovedností, ale učí se samostatně a aktivně řešit problémy a vytvářejí si pozitivní postoje k učení, k práci, k životu, modelují své hodnotové systémy. To se děje za každých okolností, ať vědomě nebo živelně, ať pozitivním nebo negativním směrem. Motivace je nezbytným předpokladem vyučovacího a výchovného procesu. Je významnou podmínkou formování, tj. upevňování nebo oslabování určitých motivů. Jeho cílem je vytváření motivačních komplexů. (Homola 1972:286)

Povšimněme si dvou základních otázek, které se týkají motivace. Jde jednak o to, proč je organismus aktivní (energizující aspekt), jednak o to, proč je aktivní určitým způsobem (regulující aspekt). Pro učitele k tomu přistupuje otázka třetí, a to jak je možno žáky motivovat. Motivy trvají, pokud nejsou uspokojeny, a určují, jakému chování se naučíme. Chování je cílové. Motivy mohou být chápány jako určité predispozice k jistým druhům chování, které se vyvinuly v individu u na základě jeho vybavenosti. Žák je tedy vždy nějak

motivován ke školní práci, ovšem jeho motivy, mohou být velmi různorodé. Pomineme-li zatím skutečnost, že motivace je komplexní, že každé chování či jednání je ovlivněno celou řadou vzájemně na sebe působících motivů, motivů hierarchicky uspořádaných a působících na pozadí individuálního motivačního systému celé osobnosti a sociální situace, můžeme si představit některé podstatné motivy, které mohou vést dítě k učení: snahu dosáhnout souhlasu vrstevníků (na základě převažující potřeby uznání), tendenci dosáhnout spokojenosti rodičů (na základě potřeby jistoty), radost z učení (na základě potřeby zvědavosti) atd. Obdobně je tomu u motivů proti učení. V tomto případě se dítě v minulosti přesvědčilo, že učení neuspokojuje ty jeho potřeby, které jsou pro ně důležité. (Homola 1972:286-287)

Motivace může kolísat od motivace neadekvátní, při níž se žák nezaměřuje na cíle dané školou a dá se od nich snadno odvrátit, k úrovni optimální, která má největší pozitivní vliv na dosažení cíle, až konečně k druhému pólu přílišné intenzity, která interferuje s efektivní činností ve škole. Udržovat motivaci na optimální úrovni a začlenit potřebné motivy do motivačního systému žáka je nejdůležitější úlohou výchovného pracovníka. Jde nejen o kvantitativní hledisko optimální úrovně, ale i o hledisko kvalitativní, o výběr motivů, které jsou pro něj vzhledem k jeho individualitě a všem jiným okolnostem neoptimálnější. „Motivování“ žáků vyžaduje znalost psychologických základů motivace i znalost individuality dítěte, aby se výuka i výchova vztahovaly k žádoucím cílům i motivům. (Homola 1972:287)

V tomto smyslu budeme tady chápat termín „motivování“. Jde o proces, v němž jsou vnitřní podněty řízeny k různým cílům v žákově okolí. Učitel nemůže vytvářet motivaci žáka, ale může do jisté míry ovlivňovat nejrůznější podmínky, může působit pobídkami, strukturovat a vytvářet situace atd., aby zprostředkoval uspokojení žákových potřeb a při tom budil motivy, které jsou pro dosahování vyučovacích a výchovných cílů významné. Situace v této oblasti není zdaleka uspokojivá. Výchova i vyučování jsou mnohdy nahodilé a neúčinné, protože nerespektují problémy motivace. (Homola 1972:287)

Motivy je třeba chápat jako více nebo méně uvědomělé síly povzbuzující činnost a ne pouze jako uvědomělé faktory aktivity působící na učení. Leont'jev rozlišuje motivy, které žák „zná“ (např. požadavek, že je třeba se učit) a motivy skutečně ovlivňují jeho jednání. První se za určitých okolností stávají druhými. V první skupině jsou obecné motivy charakterizující typ činnosti jako celku, v druhé skupině jsou bezprostřední motivy jednání

zahrnutého v dané činnosti. Důležitá je obecná zaměřenost: nejprve dát motiv a pak odkrýt jeho cíl. Motivy žáků jsou spojeny se životem, jsou vnitřně svázány se základními životními vztahy dítěte. (Homola 1972:287)

Motivy učební činnosti tvoří komplex. Z něho se ovšem mohou u různých jedinců, v různém věkovém období a za různých sociálních situací vydělovat zvláštní skupiny motivů, které působí jako určující. Některé z těchto motivů a motivačních skupin zaznamenáváme během celého školního období. Je to např. potřeba aktivity, zvědavosti, explorační, her, řešení problémů apod. Způsob, jímž se tyto potřeby konkrétně projevují, bývá ovšem vlivem minulé zkušenosti různý. Minulá zkušenost nebývá, bohužel, vždy nejlepší. Uvádí se např., že dítě tráví ve škole až 60% času jen nasloucháním. Neadekvátní techniky a nep psychologický přístup k žákům vedou pak k tomu, že si žáci vytvářejí různá přesvědčení, která se stávají postoji a ovlivňují jejich motivaci. Je to např. poznatek, že dělat víc se nevyplácí, že práce může být i trestem, že odměny se může dosáhnout snadněji jiným způsobem než učením. Žák se tak ve skutečnosti učí, jak se chovat vůči učiteli. Poznává, že není dobré být ve středu pozornosti, že se nevyplácí být nejlepším, že výhodnější je konformita, že se nedoporučuje příliš mnoho se ptát (učiteli je to nepříjemné a někdy nezná odpověď), že zvědavost žáků nebývá učiteli vítána, protože ho nutí vybočit ze stanoveného plánu hodiny atd. Je to věc školského systému, v němž by žák měl naopak poznávat, že učení je odměnou a aktivita se oceňuje. (Homola 1972:288)

Za velmi důležitou vlastnost žáků se považuje jejich motivační šíře, tj. možnost aktivovat a realizovat motivy. Někteří psychologové označují tuto vlastnost jako vitalitu. Každý žák má svůj motivační horizont, v jehož šíři na něho lze působit. Vitálně slabí žáci vyžadují individuální motivaci; učitel musí jejich malou motivační tenzi podporovat tím, že rozděluje cíle na mezicíle a že se pečlivě zaměřuje na optimální motivace. Učitel proto nemůže z hlediska motivační síly klást na žáky stejné požadavky, ale má se řídit jejich různou vitální úrovní. I omezenější množství energie musí být využito co nejlépe. Z tohoto hlediska se jeví jako sporný systém jednoho učitele ve všech třídách nižšího stupně základní devítileté školy, neboť rozvoj dětských potencialit přesahuje možnosti jednoho učitele. Stejným problémem je feminizace učitelských sborů, která vede k tomu, že se prosazují spíše ženské hodnoty, s nimiž se musí identifikovat i chlapci. (Homola 1972 :289)

3.2 Motivace ke školním výkonům

Školní prospěch nezávisí jenom na inteligenci, resp. na poznávacích schopnostech žáka, ale i na dalších psychických vlastnostech, které lze souhrnně označit jako motivačně-regulační. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem, pozitivně i negativně. Každý žák nevyužívá svoje schopnosti v dostatečné míře, buď k tomu není motivován, anebo to nedovede. (Vágnerová 1997:174)

Motivace ke školním výkonům je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil. Pokud není dítě ke školní práci motivováno, nepracuje na úrovni svých schopností. Proto je důležité vědět, co si děti o škole a o učení myslí, jaký má pro ně význam. (Vágnerová 1997:174)

Motivaci lze chápat jako zaměřenost na dosažení určitého cíle, který se jeví žádoucí. Její význam pro školní práci lze shrnout v několika bodech:

- Motivace zaměřuje žáka k určitému cíli, v tomto případě k učení.
- Aktivizuje energii a stimuluje jednání, které směřuje k dosažení tohoto cíle, a pomáhá jej udržet po určitou nezbytně dlouhou dobu.
- Zvyšuje pravděpodobnost, že školák bude ochoten překonávat různé překážky, které jsou s dosažením tohoto cíle spojeny.
- Podporuje rozvoj poznávacích procesů. Pokud je žák ke školní práci motivován, bude této činnosti věnovat větší pozornost. Bude se snažit hledat takové způsoby učení a přípravy do školy, které povedou k žádoucímu efektu a naopak. Pokud motivován není, nebude mít k takové činnosti žádný důvod. Bude spíše hledat způsob, jak se učení vyhnout. (Vágnerová 1997:175-176)

Motivace ke školní práci může být různým způsobem navozena. Mohou ji ovlivňovat vnější podněty (např. požadavky rodičů, hodnocení učitelů, školní klasifikace apod.). Avšak nejdůležitější je to, jaký postoj ke školní práci zaujímá sám žák: zda se chce učit, resp. zda alespoň akceptuje školní povinnosti. Pokud mu motivace ke školní práci chybí, nebude pracovat tak dobře, jak by bylo vzhledem k jeho předpokladům možné a žádoucí. (Vágnerová 1997:176)

3.3 Emoce a jejich vliv na školní výkon

Dítě školní situace různým způsobem prožívá, mohou pro ně mít rozdílný význam a v důsledku toho na ně i rozdílně reaguje. Citové prožitky ovlivňují výkony žáků i jejich postoj ke škole. Emoční regulace je zejména u mladších školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu. (Vágnerová 1997:192-193)

Citové prožitky poskytují základní informaci o určité situaci. Z tohoto hlediska je důležité uspokojení aktuálních potřeb, ale ovlivňuje ji i minulá zkušenost. Emoce jsou základním orientačním mechanismem, přispívají k rychlému, i když povrchnímu hodnocení situace. Ta se může jevit jako pozitivní nebo negativní, příjemná nebo ohrožující. Emoce jsou rovněž základním autoregulačním mechanismem. Jakýkoliv citový prožitek může působit jako impuls k určité aktivitě nebo naopak, k jejímu útlumu. Obvykle je takto stimulovaná aktivita zaměřená na dosažení nějakého uspokojení, které je spojeno s libými pocity, nebo přinejmenším s uvolněním, a s eliminací nepříjemných prožitků. Ve školním věku je citová regulace stále dost významná. To je zřejmé např. v situacích, kdy jsou požadavky školy pro dítě zatěžující, a tudíž nepříjemné. Většina mladších žáků se snaží z takové situace nějak uniknout a nežádoucích pocitů se zbavit. (Vágnerová 1997:193)

Emoční hodnocení nemusí mít vždycky jednoznačný charakter, pozitivní nebo negativní. Existuje celá řada situací, které vyvolávají ambivalentní, tj. protikladné pocity. Protichůdnost emocí se může projevit i ve vztahu ke škole. Např. dítě má rádo některé předměty a jiné rádo nemá, jednoho učitele se bojí a druhému důvěřuje, je celkem úspěšné, ale na druhé straně je neakceptují spolužáci atd. Takové ambivalentní pocity se musí učit přijímat a vyrovnat se s nimi. (Vágnerová 1997:193)

Učitel potřebuje porozumět emočním reakcím svých žáků, protože signalizují jejich vztah ke školní práci a ovlivňují i jejich výkonnost. (Vágnerová 1997:193)

3.4 Význam sebehodnocení a jeho vliv na školní výkon

Pro školní výkon je důležité, co dítě soudí o sobě a o svých schopnostech se učit. Sebehodnocení je základem určitého očekávání, a proto ovlivňuje motivaci k takové aktivitě, ochotu vyvinout nějaké úsilí, event. i obavy z neúspěchu. (Vágnerová 1997:201)

Motivace k učení závisí na tom, jak jedinec posuzuje svoje schopnosti a jak se mu v této souvislosti jeví obtížná látka, kterou si má osvojit. Pozitivní sebehodnocení vyjadřuje vědomí vlastní hodnoty a s tím spojenou důvěru ve vlastní schopnosti, která posiluje odolnost vůči zátěžím, a stejně tak i ochotu vyvinout určité úsilí, zaměřené na jejich zvládnutí. Sebehodnocení nemusí vždycky odpovídat skutečným schopnostem dítěte, může být různým způsobem zkreslené, ale bez ohledu na to bude ovlivňovat jeho motivace a očekávání. (Vágnerová 1997:201)

Sebehodnocení žáka ovlivňuje jeho vztah ke školní práci i očekávání určitého výsledku. Žák, který má dostatečnou důvěru ve vlastní schopnosti je k výkonu více motivován, protože se méně obává neúspěchu. Sebedůvěra je předpokladem pozitivního očekávání i ochoty překonávat potíže, které se ve školní práci objeví. Nízké sebehodnocení a z toho vyplývající očekávání horších výsledků snižuje motivace. Takový žák neusiluje o dobrý výkon, protože se nedomnívá, že by jej byl schopen dosáhnout. Nedostatečná sebedůvěra se projeví potřebou vyhýbat se situacím, které se jeví jako těžko zvládnutelné. Takový žák reaguje i na běžné požadavky různými obrannými mechanismy a převažuje u něj negativní motivace, zaměřená na vyhnutí neúspěchu. (Vágnerová 1997:201-202)

Základ sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku, pod vlivem rodiny. Dítě přejímá názor rodičů na sebe sama bez korekce, zcela nekriticky. Jeho sebedůvěra se rozvíjí na základě specifického postoje rodičů, jejich rozumového hodnocení i citové akceptace. Dítě, kterému budou rodiče opakovaně dávat najevo, že je hloupé a neschopné, tento názor přijme a bude se posuzovat stejným způsobem. Nízkou sebedůvěru bude mít i dítě, které není přijímané s dostatečnou citovou vřelostí, event. dítě odmítané. Pokud není důležité pro rodiče, nemůže získat pocit potřebné jistoty. Pro takové děti je typické nízké sebehodnocení i tendence akceptovat horší pozici ve skupině jako samozřejmost, resp. slabé úsilí dosažení pozitivní změny. (Vágnerová 1997:202)

3.5 Veřejný průzkum formou dotazníku

3.5.1 Výběr formy a skladby dotazníku

Před vlastním sestavováním dotazníku jsem dlouho přemýšlel, o čem má dotazník po vyhodnocení podat výpověď. Na základě zadání mé bakalářské práce jsem musel vytvořit nejen vhodné otázky, ale především zvolit výstižný název. Při vymýšlení názvu dotazníku jsem se držel názvu této práce a použil krátký a jednoduchý název „Školní výkony“.

V úvodním textu jsem se snažil seznámit respondenty s předmětnou oblastí a cílem průzkumu. Věděl jsem, že správně sestavený dotazník významně ovlivňuje kvalitu celého průzkumu. Při výběru otevřených či uzavřených otázek jsem vycházel z vlastních zkušeností s vyplňováním dotazníků a typ uzavřených otázek se mi zdál přesnější, výstižnější a hlavně rychlejší.

Můj dotazník obsahoval výhradně uzavřené otázky a z tohoto důvodu jsem do něj zařadil tzv. únikové odpovědi typu „nevím“ nebo „nic“. Počítal jsem s tím, že mnou oslovení respondenti jsou vesměs poctiví, a než aby zodpověděli jednu otázku špatně, raději dotazník celý stornují.

Na začátek dotazníku jsem se snažil dát nejdůležitější a nejzajímavější otázky, aby respondent začal dotazník bavit a neskončil třeba hned u třetí otázky. Segmentační otázku typu pohlaví jsem zařadil až na konec dotazníku.

Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, co a jak respondenty nejvíce motivuje při jejich školních výkonech. Po vytvoření dotazníku jsem si jej samozřejmě zkusil několikrát zkušebně vyplnit, zkoušel jsem různé kombinace odpovědí a ověřil si jeho vyplnitelnost. Zda se mi to povedlo a jaké byly výsledky respondentů, máte možnost vzhlednout na následujících stránkách.

Školní výkony

Cílem tohoto dotazníku je zjistit co a jak nejvíce motivuje žáky při školních výkonech. Tento dotazník bude součástí moji bakalářské práce na téma: Kognitivní a motivační aspekty školních výkonů U každé otázky prosím označte křížkem pouze jednu Vámi vybranou odpověď.

1. Jaké prostředí má větší vliv na Vaše školní úspěchy?

- škola
- rodina
- zhruba stejně

2. Co Vás nejvíce dokáže motivovat ke zlepšení školních výsledků?

- pocit sebeuspokojení
- být lepší než ostatní
- splnění požadavků a očekávání rodičů
- nic

3. Jaká forma hodnocení je pro Vás nejdůležitější?

- známky
- ústní pochvala rodičů
- písemná pochvala vyučujícího
- žádná

4. Jste ve školním kolektivu rádi středem pozornosti?

- ano
- ne
- nevím

5. Poznáváte rád (ráda) nové lidi?

- ano
- ne
- nevím

6. Kolik času obecně věnujete přípravě domácích úkolů?

- velmi mnoho
- mnoho
- málo
- velmi málo
- žádný

7. Odráží se Váš aktuální psychický stav na Vašich školních výkonech?

- vždy
- častokrát
- málokrát
- výjimečně
- nikdy

8. Pohlaví

- muž
- žena

3.5.2 Obsah dotazníku a jeho vyhodnocení

Dotazník s názvem „Školní výkony“ je složen z osmi uzavřených otázek. Přitom segmentační otázka je zařazena až na samotném chvostu dotazníku.

Otázka č. 1: Trpělivě jsem zvažoval, která otázka dostane tu důvěru a bude zahajovat dotazník. Dospěl jsem k názoru, že první věc, kterou chci zjistit, je zda opravdu má škola největší vliv na naše školní úspěchy.

Vliv školského prostředí se ukázal jako převažující vůči rodinnému a hned na výsledek úvodní otázky mě trochu překvapil. Počítal jsem s tím, že škola a rodina mají zhruba stejný vliv na žáka. Předpokladem mého úsudku byla myšlenka, že škola a rodina jsou vzájemně propojené subjekty s úzkou zpětnou vazbou a že jejich harmonický soulad bude mít na žáka téměř stejný vliv.

Zajímavý názor na tuto otázku má psychologka Vágnerová ve své knize s názvem *Psychologie školního dítěte*, kde uvádí, že největší vliv, co se týká vnějšího prostředí na žáka nemá ani škola, ani rodina, ale skupina jeho vrstevníků. Důvodem je prý skutečnost, že toto prostředí je ve větším souladu s vrozenými dispozicemi žáka a také s jeho vývojově podmíněnými potřebami. S názorem pí. Vágnerové absolutně nesouhlasím a myslím si, že opravdu co se týká vnějších vlivů na žáka, hraje hlavní roli škola a rodina. Otázkou je pouze v jakém poměru na žáka působí. Tento průzkum ukázal, že škola má jednoznačně výraznější převahu než rodina. (příloha č. 3)

Otázka č. 2: Zadání zní: Co Vás nejvíce dokáže motivovat ke zlepšení školních výsledků? Poměr odpovědí na tuto otázku mě vcelku ničím nepřekvapil. Ukázalo se jak moc je důležité, když rodiče svědomitě vedou své děti ke studiu. I z tohoto důvodu téměř 2/3 dotázaných uvedli, že je nejvíce ke školním výsledkům motivuje fakt, že mohou splnit požadavky a očekávání svých rodičů. V této otázce se také potvrdilo, jak velký vliv ještě mají rodiče na žáka. Osobně si totiž myslím, že s přibývajícím věkem se tento vliv téměř minimalizuje a začíná převládat u studentů odpověď typu pocitu sebeuspokojení. Nyní mluvím z vlastní zkušenosti, protože si nedokáži dost dobře představit, že by byl jen 1/3

studentů dálkového studia na vysoké škole zlepšovala své výsledky ve škole kvůli rodičům. Tento příklad má ukázat jaký má na tuto otázku vliv věk respondenta. (příloha č. 3)

Otázka č. 3: Následující otázka se zabývá formou hodnocení. Nadpoloviční většina z dotázaných si nejvíce cenila formy hodnocení známkou. Zde se ukazuje jak moc je důležité správně a svědomitě oznamovat jakýkoliv předvedený výkon či projev. Osobně tomuto zjištění přiřkládám obrovský význam. Ukázalo se zde, jakou formu hodnocení by měl učitel zvolit, aby žáka lépe motivoval k vyšším výkonům. Z grafu jasně vyplývá, že největší váhu žáci přiřkládají známkování a pochvala od rodičů či učitele pro ně není zas tak důležitá. Každopádně všechny tyto formy hodnocení mají pro žáka motivační charakter a tvoří jeden ze způsobů, jak jej pozitivně ovlivnit při jeho školních výkonech. (příloha č. 4)

Otázka č. 4: Zjišťovala u respondentů, jakým způsobem se chovali ve školském prostředí a jestli byli rádi středem pozornosti ve školním kolektivu. Jedná se o otázku, která má ze všech otázek největší vyrovnanost odpovědí. Touto otázkou jsem si chtěl ověřit názor psychologa Homoly, který ve své knize s názvem *Motivace lidského chování*, zastává zajímavou ideu. Tvrdí, že žák s postupujícím časem zjišťuje, že není dobré být středem pozornosti a že se ani nevyplácí být nejlepší. S tímto tvrzením plně souhlasím. Hovoříme samozřejmě o pozitivním i negativním vyčnívání z kolektivu. Abnormální aktivita žáka o probíranou látku při výuce učitele určitě potěší, ale na druhé straně u spolužáků se daný jedinec dočká negativní odezvy. V opačném případě, kdy žák jeví při vyučování o vše absolutní nezájem, tak se stává středem pozornosti zase ze strany učitele. Tato otázka měla podhalit, zda tento jev (být středem pozornosti) respondentům vadí či nikoliv. (příloha č. 4)

Otázka č. 5: Další otázka měla za úkol odhalit kolik z nás má problémy při seznamování a zda je pro ně obtížné navazování kontaktů s vnějším prostředím. S poznáváním lidí nemají téměř 2/3 dotázaných problém. Tato otázka se zároveň stala otázkou s nejvýraznějším rozdílem odpovědí. A musím říci, že mě tento fakt velmi potěšil, když jsem zjistil, kolik z nás rádo poznává nové lidi. (příloha č. 5)

Otázka č. 6: Pro mě jako studenta byla nejzajímavější otázka č. 6, kde jsem měl možnost si porovnat, co si o své domácí přípravě myslí ostatní. Žádné z odpovědí se nepodařilo překonat hranici jedné třetiny a ukázalo se, že domácí příprava je hodně individuální a že každý z nás potřebuje jiné množství času na adekvátní přípravu. Co se týká

zadání otázky, zde problém nebyl. Ale co se týká formy odpovědi na ni, tak zde jsem řešil alternativy. Nejdříve mě napadlo, že zadám odpovědi ve stylu „2x týdně, 3x týdně...“ tuto variantu jsem zavrhl z důvodu, že by odpovědi vypovídali o četnosti a nikoliv o množství času stráveného na přípravě domácích úkolů. A tak jsem zvolil odpovědi „málo, hodně...“ a bylo tedy na respondentech, jak subjektivně ohodnotí svoji domácí přípravu. Výsledek byl kupodivu velmi vyrovnaný. (příloha č. 5)

Otázka č.7: Zde bylo objasněno do jaké míry se odráží náš aktuální psychický stav na školních výkonech. Osobně si myslím, že je to jedna z nejdůležitějších věcí, která dokáže zvýšit námi předváděný výkon. Dále tato otázka odhalila skutečnost, že dětská duše je velmi citlivá na veškeré okolní podněty. To vyjadřuje především fakt, že žádný z dotázaných neoznačil odpověď „nikdy“. (příloha č. 6)

Otázka č. 8: Poslední otázka v dotazníku patří pohlaví účastníku veřejného průzkumu. Dotazník vyplnilo 35 mužů a 23 žen. (příloha č. 6)

3.5.3 Dílčí závěry veřejného průzkumu

Tento průzkum se realizoval na základní škole Pavlovská 16 v Brně. Dotázáno bylo celkem 58 respondentů. Osloveni byli žáci tříd V.A, V.B a V.C. Samotné vyplňování dotazníků probíhalo v rámci běžné vyučovací hodiny, za vydatné podpory zástupce ředitele RNDr. Miroslava Klíče, který mě po celou dobu doprovázel a pomáhal s potřebnými formalitami, které se při tomto průzkumu objevily.

Na závěr musíme podotknout, že daný dotazník byl proveden na základě úplné anonymity a vzhledem k malému množství oslovených respondentů nemůžeme zde zjištěné výsledky nijak zobecňovat. Vyučovací proces a školní výkony s ním spojené, jsou totiž velice individuální a nedají se pochopit na základě žádného veřejného výzkumu.

ZÁVĚR

Smyslem této práce bylo seznámit čtenáře s problematikou školních výkonů, které jsou spojeny převážně s kognitivními a motivačními vlivy. Dále je to objasnění vzájemných souvislostí mezi školními výkony, motivací a poznáváním. Práci jsem se snažil zformulovat do podoby, která by byla i přes její složitost lehce čtivá a srozumitelná. Již při shromažďování podkladů jsem byl velice překvapen, jak velké množství literatury odpovídá tomuto tématu.

Při studování všech použitých knížek a dostupného množství dat na internetové síti jsem si potvrdil, že vést vyučování z pohledu vyučujícího je velmi obtížné. Touto prací jsem dospěl k názoru, že ke správnému motivování žáků, aby bylo dosaženo co nejlepších školních výsledků, je zapotřebí nejen příslušné pracovní nasazení a vzdělání, ale také obrovské množství zkušeností s danou problematikou.

Na předcházejících stránkách se nám potvrdilo, jaký má škola rozsáhlý vliv na žáka a jak je obtížné najít tu správnou cestu jak ho motivovat v pedagogickém procesu. Touto prací se plně potvrdila hlavní hypotéza uvedená ve druhé kapitole. Její pravdivost se ukázala v teoretické i praktické části. Opravdu škola nejvíce ovlivňuje motivaci ke školní práci. O tomto tvrzení jsem pevně přesvědčen.

U obou vedlejších hypotéz k tvrzení nedošlo. Osobně si myslím, že předcházejícím textem se mi je podařilo úspěšně vyvrátit. Doufám, že jsem přesvědčil všechny čtenáře, že pozitivní sebehodnocení žáka ho vede k lepším školním výsledkům a že i emoce žáka mají vliv na jeho školní výkon. Do jaké míry se mi podařilo potvrdit tato závěrečná tvrzení, už nechávám na každém z Vás. Věřím, že se mnou budete souhlasit.

RESUMÉ

Účelem této práce bylo seznámit čtenáře s různými druhy motivace, které mají žáci ke školním výkonům a také k objasnění rozsahu vlivu školy na žáka.

Úvodní část pojednává o kognitivních procesech a to především jaké mají děti kognitivní předpoklady pro školní práci. Součástí této kapitoly je také vliv prostředí na rozvoj kognitivních schopností. Jsou zde vyzdvíženy pojmy paměť, učení a pozornost, které mají pro žáka obrovský význam při vzdělávání.

Druhá kapitola vysvětluje, jak nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Obsahuje také zkušenosti, které ve škole žák získá a jakým způsobem jich nabude. Je zde uvedeno jakým zásadním způsobem ovlivňuje existence role žáka jeho chování ve škole a také v rodinném kruhu.

Poslední část obsahuje motivaci v pedagogickém procesu. Zdůrazňuje její úlohu jako hnací sílu a regulátor lidské činnosti. Upozorňuje na to, že motivace ke školním výkonům nezávisí jenom na inteligenci, ale i na dalších psychických vlastnostech. Je zde uvedeno jak velký vliv mají emoce a sebehodnocení na školní výkony.

Úplný závěr této práce patří veřejnému průzkumu, který byl proveden na brněnské základní škole ZŠ Pavlovská, formou dotazníku na téma Školní výkony.

ANOTACE

Tato závěrečná práce pojednává o školních výkonech. Práce se zaměřuje především na kognitivní a motivační aspekty, které tyto výkony nejvíce ovlivňují. Snažím se zde osvětlit, jaký má vliv na žáka prostředí a jak ho ovlivňují kognitivní a motivační procesy při vzdělávání.

Snažil jsem se, aby práce byla srozumitelná a čtivá nejen pro odborníky, ale i pro úplné laiky.

ANNOTATION

This final work is about school performance. The work focuses primarily on cognitive and motivational aspects that most affect the performance. I am trying to explain here, what has an impact on the pupil and how it affects the cognitive and motivational processes in education. I tried to work was clear and readable, not only for professionals but also for the complete layman.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní výkon, motivation, kognitivní, aspekt

KEYWORDS

School performance, motivation, cognitive, aspect

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALÁŽ, O.: Sociální aspekty výchovy. Bratislava: SPN, 1981.
2. EYSENCK, M. W.: Kognitivní psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. ISBN: 978-80-200-1559-4 (váz.)
3. HOMOLA, M.: Motivace lidského chování. SPN, 1972.
4. CHALUPA, B.: Mentální chronometrie a kognitivní psychologie: psychologické studie. 1. vyd. Brno: Littera, 2008. ISBN: 978-80-85763-45-4 (brož.)
5. LINHART a kol.: Základy obecné psychologie. Praha, 1981.
6. POKORNÁ, V.: Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek / k vydání připravila a zahraniční příspěvky z angličtiny přeložila Věra Pokorná. - Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN: 80-7290-258-x.
7. VÁGNEROVÁ, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN: 80-246-0181-8.
8. VÁGNEROVÁ, M.: Psychologie školního dítěte. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN: 80-7184-487-x.
9. STERNBERG, R. J.: Kognitivní psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-376-5
10. ŠVANCARA, J.: Úvod do kognitivní psychologie. Masarykova univerzita Brno, 1994. ISBN: 80-210-0994-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

11. <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/478668-kognitivni-psychologie>
12. <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/139689-motivace>
13. http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=aspekt
14. <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/183743-skola>

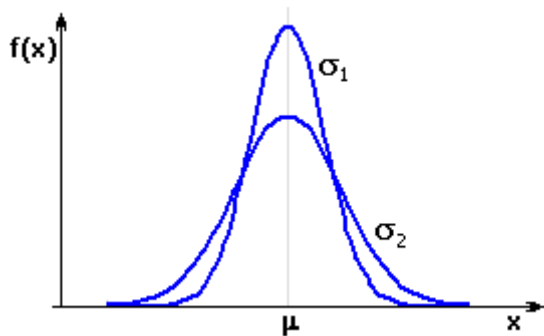
PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Gaussova křivka

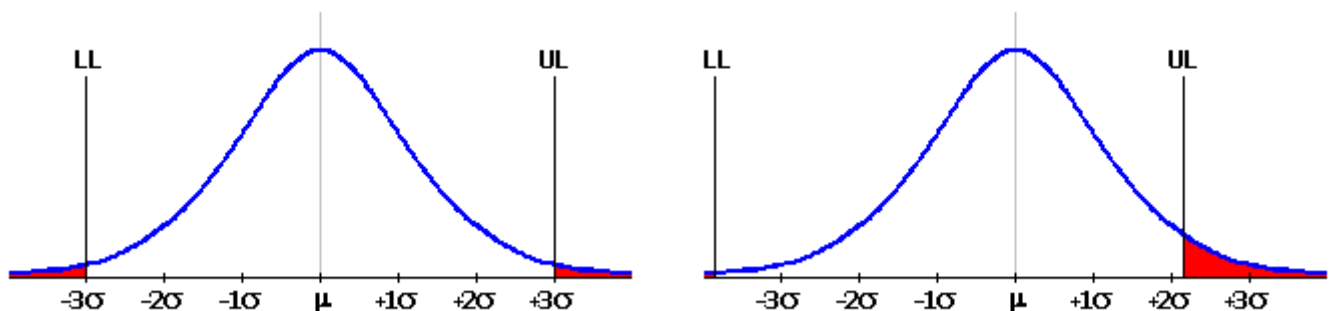
Tvar Gaussovy křivky je charakterizován dvěma parametry. Střední hodnota určuje polohu maximální četnosti výskytu výsledného rozměru, směrodatná odchylka definuje "štíhlost" křivky.

Gaussova křivka pro různé hodnoty směrodatné odchylky



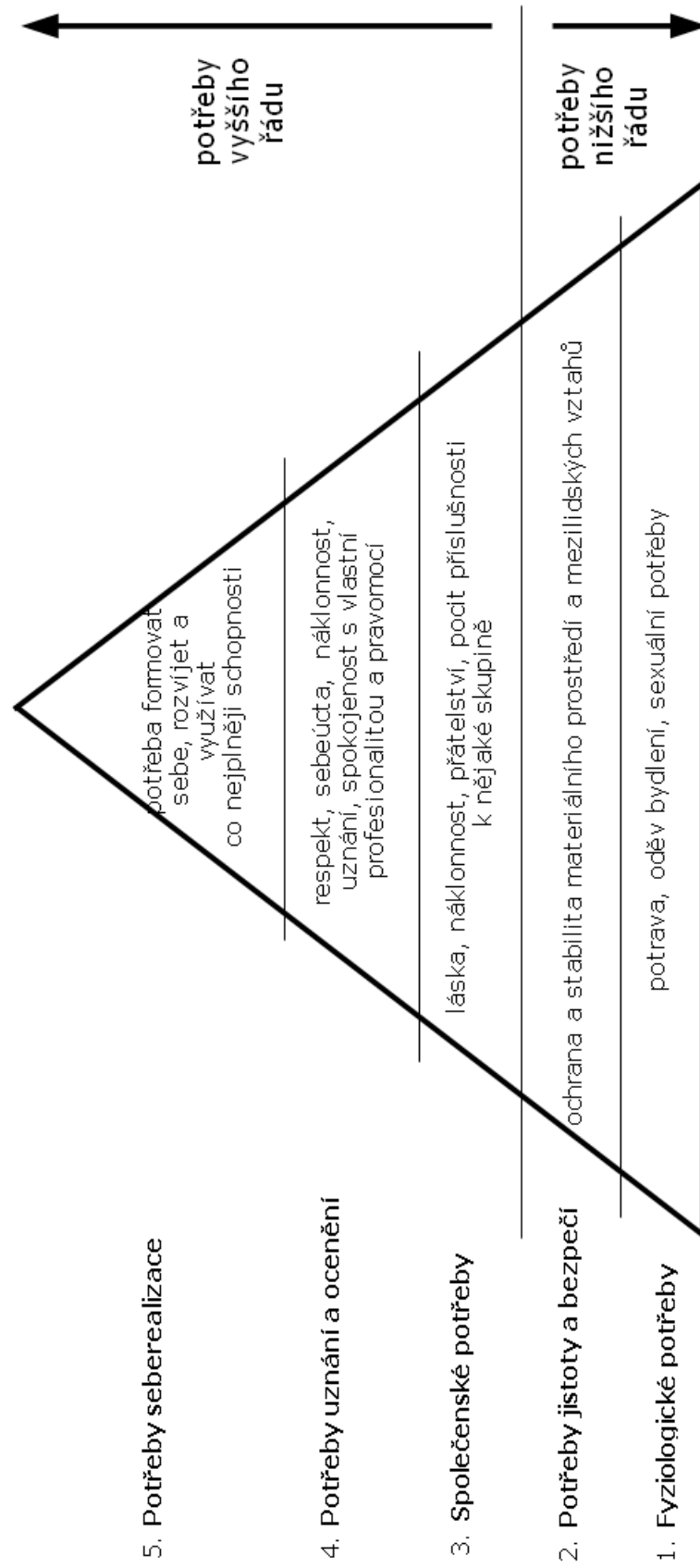
Plocha vymezená průnikem Gaussovy křivky s požadovanými mezními rozměry uzavíracího členu pak představuje předpokládanou výtěžnost procesu. Části křivky ležící vně tolerančního intervalu vymezují oblast, která představuje zmetkovost procesu.

Výtěžnost procesu pro vycentrovaný a nevycentrovaný návrh



Zdroj: <http://www.mitcalc.com/doc/tolanalysis1d/help/cz/tolanalysis1d.txt.htm>

Maslowova pyramida potřeb a hodnot



Příloha č. 3

Výklad některých cizích slov

(nejsou zahrnuty speciální termíny, které jsou vysvětleny v textu)

ambivalentní - rozporný, rozpolcený, rozkolísaný, mající dvojí význam

diferencovat - stanovovat, zjišťovat odlišnost; - mat. vypočítat diferenciál funkce

determinovat - určit, předurčit, obdařit vlastnostmi nebo vývojovým nasměrováním

diverzita - rozmanitost, rozčlenění, rozložení

hemisféra – polokoule

heterogenní - různorodý, různotvárný, nestejnorodý, smíšený

omnipotence – všemohoucnost

paradigma - různorodý, různotvárný, nestejnorodý, smíšený

retikulární - síťovitě uspořádaný, nitkový

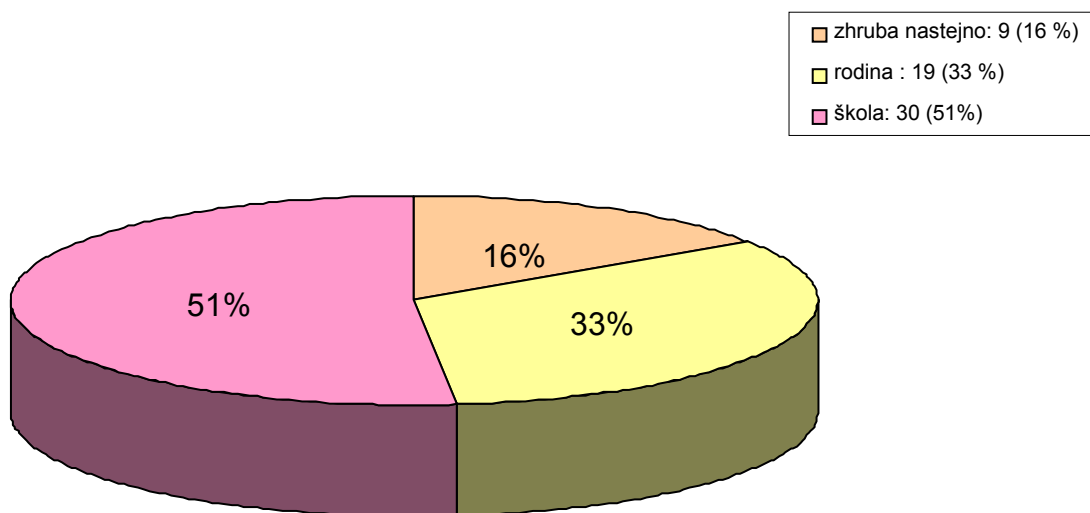
selektivita - schopnost, citlivost výběru, ladění

talamus - část mezimozku, podkorové centrum

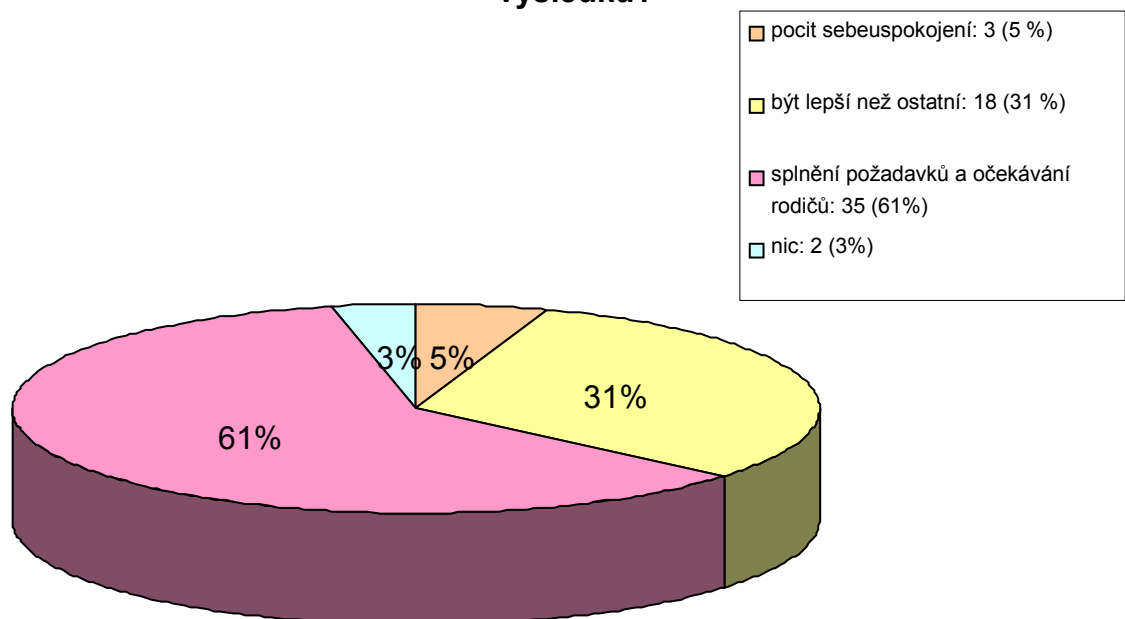
vitalita - živost, životnost, životní způsobilost, životaschopnost; energičnost

Příloha č. 4

Jaké prostředí má větší vliv na Vaše školní úspěchy?

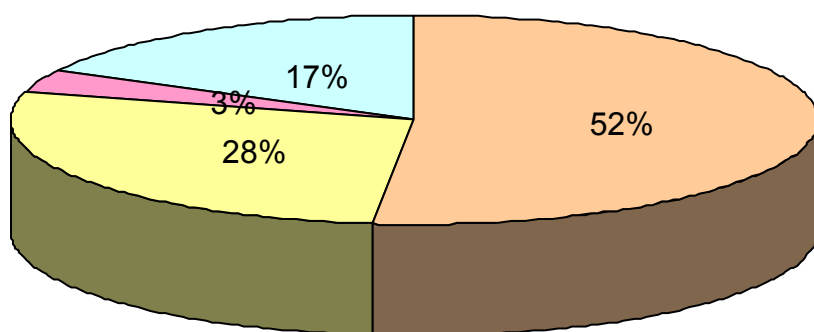
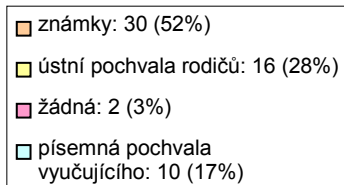


Co Vás nejvíce dokáže motivovat ke zlepšení školních výsledků?

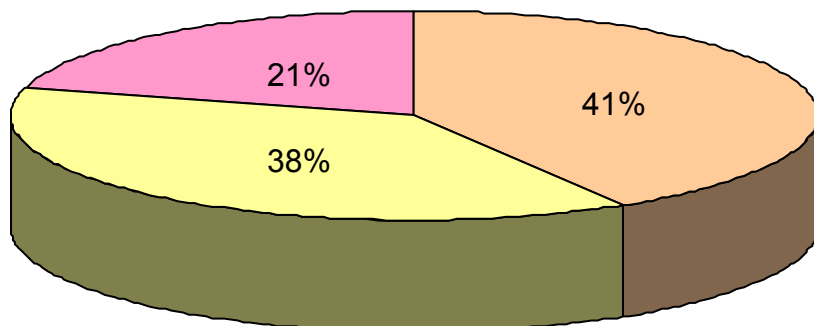
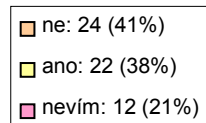


Příloha č. 5

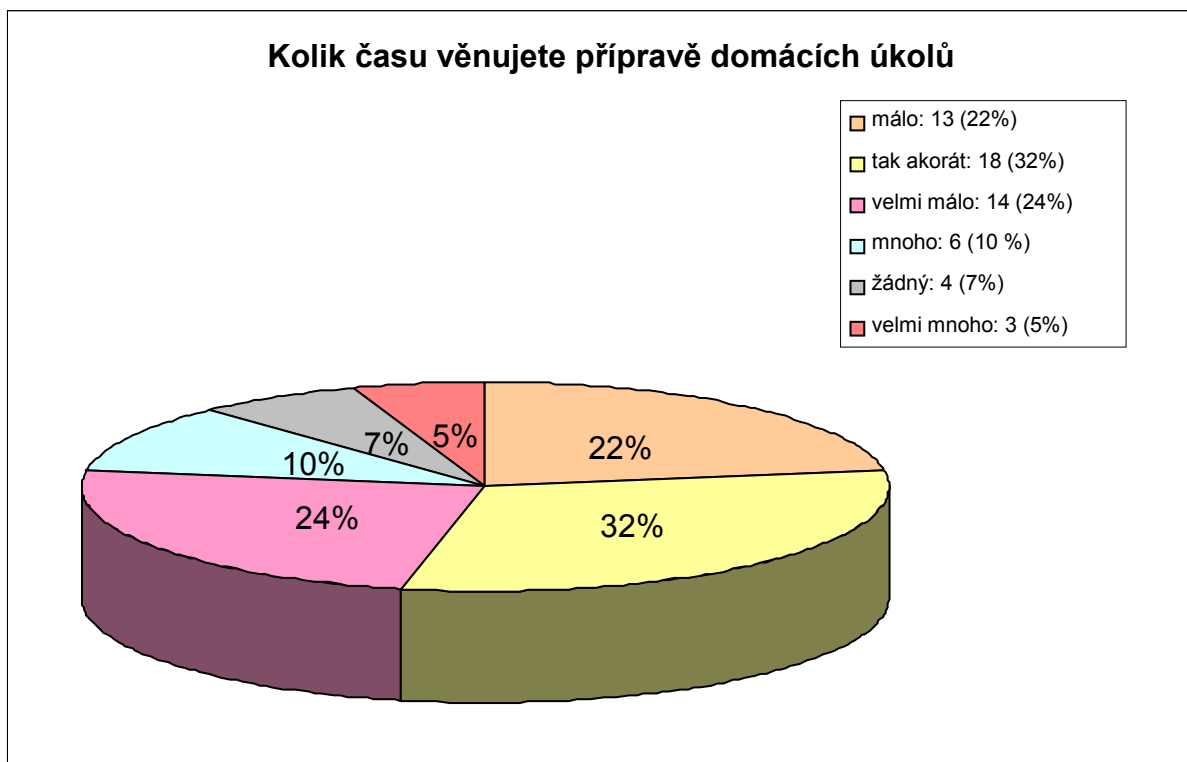
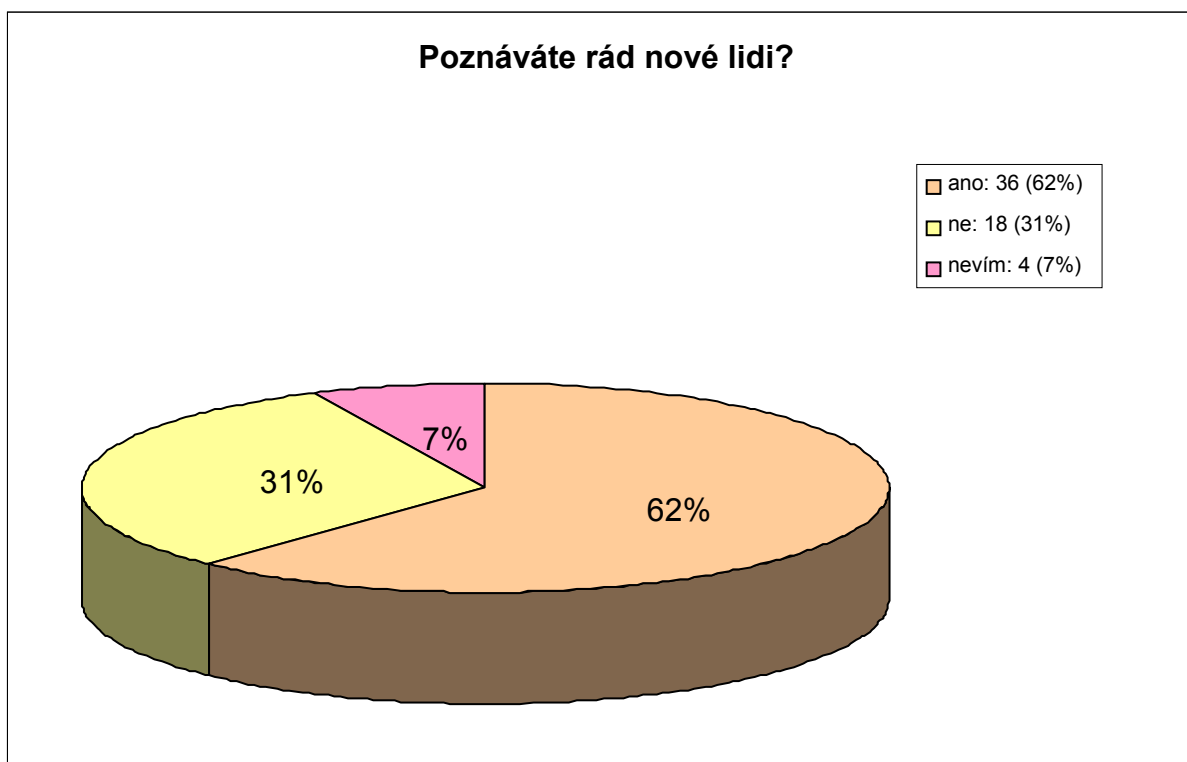
Jaká forma hodnocení je pro Vás nejdůležitější?



Jste ve školním kolektivu rádi středem pozornosti?

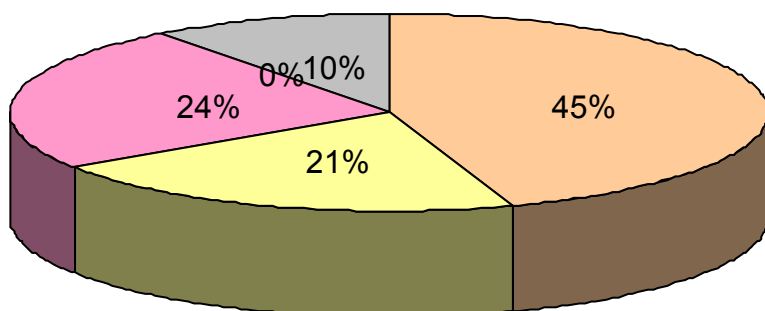
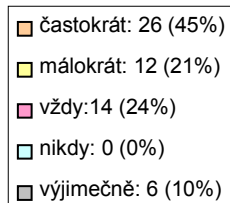


Příloha č. 6



Příloha č. 7

Odráží se Váš aktuální psychický stav na Vašich školních výkonech?



Pohlaví

