

Vliv rodiny na úspěšnost dítěte ve škole

Bc. Lenka Bábíčková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Bábíčková**
Osobní číslo: **H140193**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv rodiny na úspěšnost dítěte ve škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti rodiny, školní úspěšnosti a neúspěšnosti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

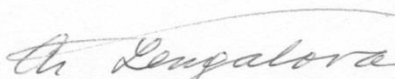
Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

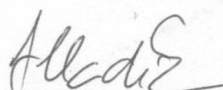
Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2016

..... Babičková Lenka

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ústředním tématem diplomové práce je vliv rodiny na školní úspěšnost, se zaměřením na školní výkonovou motivaci žáků. Teoretická část nás uvádí do problematiky školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Zároveň se zabývá výkonovou motivací, s důrazem na školní výkonovou motivaci žáků a možnosti jejího zjištění. Praktická část je věnována kvantitativnímu výzkumu školní výkonové motivace u žáků základních škol a vlivu rodiny na školní výkonovou motivaci.

Klíčová slova: rodina, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, škola, výkonová motivace

ABSTRACT

The central theme of this dissertation is the influence of family on school success rate, with focus on school performance motivation of students. The teoretical part presents us to the problematics of school success rate and unsuccessfulness. At the same time it concerns with performance motivation, with accent on school performance motivation of pupils and options of its determination. The practical part is dedicated to quantitative research of school performance motivation of pupils of elementary schools and the influence of family on school performance motivation.

Keywords: family, school success rate, school unsuccessfulness, performance motivation

Chtěla bych poděkovat své vedoucí Mgr. Elišce Suchánkové, PhD. Za vedení, pomoc, cenné připomínky a rady při psaní diplomové práce.

Ráda bych poděkovala také své rodině, která mi byla po celou dobu oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	13
1.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST, ZDATNOST A VÝKONNOST	13
1.2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH A JEHO PŘÍČINY.....	15
1.3 VLVIV RODINY NA VÝSLEDKY DĚTÍ VE ŠKOLE	18
1.3.1 Vliv sociálně ekonomických charakteristik na výsledky žáků	19
1.3.2 Vliv mimoekonomických charakteristik rodiny na výsledky žáků.....	20
1.3.3 Vliv rodinného uspořádání na výsledky žáků	21
1.3.4 Vliv spolupráce rodiny se školou na výsledky žáků	22
2 MOTIVACE, VÝKONOVÁ MOTIVACE	24
2.1 DEFINICE MOTIVACE	24
2.2 KLASIFIKACE MOTIVŮ	26
2.3 VÝKONOVÁ MOTIVACE	27
2.3.1 Školní výkonová motivace	28
2.3.2 Potřeba dosažení úspěšného výkonu	29
2.3.3 Potřeba vyhnout se neúspěchu	30
2.3.4 Vznik výkonových potřeb	31
2.4 DIAGNOSTIKA VÝKONOVÝCH POTŘEB	32
2.4.1 Tematický apercepční test- TAT.....	33
2.4.2 Dotazník motivace k výkonu – LMI	34
2.4.3 Školní výkonová motivace žáků – dotazník pro žáky.....	34
2.4.3.1 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb dle Hrabala a Pavelkové	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
3.2 VÝZKUMNÝ CÍL	39
3.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	39
3.4 HYPOTÉZY.....	39
3.5 PROMĚNNÉ	40
3.6 POJETÍ VÝZKUMU	40
3.7 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
3.8 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	41
3.8.1 Měření školní výkonové motivace	42
3.9 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	42
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	43

4.1	TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO A DRUHÉHO STUPNĚ.....	43
4.2	VYHODNOCENÍ ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE U ŽÁKŮ.....	59
4.3	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	64
4.4	VYHODNOCENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ	68
4.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	77
	ZÁVĚR	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	83
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	86
	SEZNAM GRAFŮ	87
	SEZNAM TABULEK.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vlivem rodiny na školní úspěšnost dítěte. Téma bylo zvoleno z důvodu aktuálnosti. Vzdělání v minulosti patřilo k cenným hodnotám, rodiny povzbuzovali své členy k lepším školním výsledkům. Moderní doba přináší v této oblasti nemalé změny a problémy. V dnešní době se společnost potýká se vzrůstající školní neúspěšností. Hodnota vzdělání klesla, škola a učitelé se stali pro mnohé rodiče a děti nutným zlem.

S úspěchem a neúspěchem v oblasti profesní, osobní či vzdělávání se člověk setkává celý život a ovlivňuje jeho každodenní život. Jeden neúspěch často stíhá další neúspěch, který má na člověka negativní vliv. U dětí je důležité pomoci jim naučit se, jak mít reálné představy o vlastních výkonech, možnostech a vyhnout se tak možnému riziku nízkého sebevědomí. Naučit správně dítě vnímat své možnosti je úkolem nejen rodiny, ale také školy. Záleží na dítěti, jak svůj neúspěch či úspěch prožívá, jaký vztah má k sobě a jak vidí sám sebe.

Vzdělání a s ním spojená školní úspěšnost je důležitou součástí našeho života i budoucnosti. Je důležité vědět, proč jsou žáci ve škole neúspěšní, co je hlavní příčinou neúspěchu. Zjištění příčin neúspěchu může vést k vytvoření vhodného prostředí pro dítě, ve kterém by se cítilo dobře a které by ho motivovalo k lepším školním výsledkům.

Problematikou školní úspěšnosti a neúspěšnosti se zabývá celá řada autorů, například Z. Helus, V. Hrabal, I. Pavelková, S. Kašpárková, M. Vágnerová, R. Kohoutek, V. Kosíková a další.

Rodina tvoří nenahraditelnou hodnotu lidského života. Rodina udržuje vlastní rovnováhu, osoba v ní nachází vlastní identitu. Výchova v rodině pomáhá rozvíjet vztah k sobě samému, ke druhým lidem a k přírodě. V posledních desetiletích prošla rodina celou řadou změn. Rodina má na učení dítěte značný vliv. Rodina v dětech vypěstuje návyky a postoje ke škole.

Teoretická část práce se zabývá školní úspěšností a neúspěšností, příčinami školní neúspěšnosti a vlivem rodiny na školní výkony žáků. Další kapitola se zabývá tématem motivace, především výkonové motivace žáků ve škole, vznikem výkonových potřeb, motivačními tendencemi dosáhnout úspěch a vyhnout se neúspěchu a možnostmi zjišťování výkonové motivace.

Praktická část je věnována kvantitativnímu výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit, jaký vliv má rodina na školní výkonovou motivaci žáků základních škol, které faktory rodinného prostředí nejvíce ovlivňují školní výkonovou motivaci. Zjištěné výsledky výzkumu jsou srovnány s teoretickými východisky zpracovanými v teoretické části diplomové práce.

Sociální pedagogika a oblast rodinného a školního prostředí spolu velmi úzce souvisí. Sociální pedagogika se zabývá studiem školního prostředí a rodinného prostředí, vztahem prostředí a výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

V této kapitole si objasníme termíny školní úspěšnost, školní neúspěšnost a příčiny školní neúspěšnosti. Dále nastíníme možné vlivy rodiny, které působí a ovlivňují školní úspěšnost.

Výzkumem školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků se zabývá řada autorů, význam školní úspěšnosti a neúspěšnosti však může být vnímán odlišně. „Úspěch či neúspěch ve škole není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje i do rodinných vztahů, případně do budoucích plánů žáka i jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu.“ (Kosíková, 2011, s. 150)

1.1 Školní úspěšnost, zdatnost a výkonnost

Školní zdatnost je soubor dispozic, díky kterým může žák plnit požadavky školy a plnit tak roli úspěšného žáka ve vyučování. Jedná se o psychické předpoklady vzdělávání, mezi nejvýznamnější dispozice řadíme sociopsychické dispozice, které mají podobu základních vědomostí, kognitivních a motivačních struktur. Psychické dispozice – dispoziční východiska poznávacích, motivačních procesů zčásti působí na výkon žáka přímo, z větší části ovšem působí nepřímo prostřednictvím již upevněných dispozic k jednání. Úroveň a struktura žákovi školní zdatnosti závisí na školní historii a výchovných a sociálních požadavcích na žáka. (Hrabal, 2002, s. 45)

Školní zdatnost má tři základní dimenze, v nichž se jednotliví žáci liší, a to:

- úroveň – u většiny žáků je stabilní, rovnoměrně se vyvíjí v průběhu docházky,
- strukturu,
- vývoj – změna úrovně a struktury v průběhu školní docházky žáka. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 70)

Rozlišujeme potenciální školní zdatnost a reálnou školní zdatnost. Potenciální školní zdatnost žáci většinou plně nevyužívají, buď neumějí ve škole uplatnit rozvinuté kognitivní schopnosti, nebo schopnosti, které mají, nelze ve škole využít. Tyto schopnosti mohou být využity v budoucím povolání, což se projevuje v nesouladu školní a životní úspěšnosti. Potenciální školní zdatnost je často vyšší než reálná školní zdatnost. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 70)

Školní úspěšnost v širším pojetí je chápána jako „ školní výkon a zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem. Zároveň zahrnuje představy učitele o tom, jaký by měl žák být a jakým směrem by se měla rozvíjet jeho osobnost.“ (Kosíková, 2011, s. 150)

Školní úspěšnost je dle Hrabala „úroveň činnosti žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy.“ (Hrabal, 1989 cit. podle Kašpárková 2009, s. 43)

Úspěšný žák je ten, který zvládá konkrétní požadavky školy, a je ve většině případů pozitivně hodnocen. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 113)

Pojem školní úspěšnost u nás používá také Z. Helus, ovšem v odlišném významu, jako „ideální“ školní zdatnost – jak je žák úspěšný v naplňování vzdělávacích cílů školy. (Kosíková, 2011, s. 151)

Školní úspěšnost dle Heluse (1979, s. 39) chápeme jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“

Helus uvádí, že školní úspěšnost žáka má tři hlavní aspekty, mezi které řadí výkony, činnosti a vývoj osobnosti. Výkony vyjadřují konečné výsledky. Školní úspěch na ně však nelze omezit. Za výkonem vždy stojí psychické a psychomotorické procesy – činnosti (originalita, spolehlivost, samostatnost jejich provádění). Školní úspěch je tedy třeba posuzovat nejen na základě výkonů, ale také na základě činnosti. Je třeba, aby se žák netěšil jen na výkon, ale aby měl radost z práce samotné. Poslední aspekt – vývoj osobnosti, udává, že činnosti nemůžeme vidět jen ve vztahu k vnějším cílům, ale pokud vychází z vnitřního přijetí požadavků, ze zájmů a potřeb, mají vliv na vývoj osobnosti – jsou činitelem vývoje. (Helus, 1979, s. 43-44)

Školní úspěšnost není jen dílem žáka, jeho pílě, je výsledkem výchovně vzdělávacích kooperací, ovlivňuje ji mnoho faktorů – klima ve třídě, rodinné prostředí, preferované hodnoty společnosti, postoj společnosti ke vzdělávání. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 113)

Kosíková uvádí, že školní úspěšnost může být chápána v trojí rovině: rovina společenská, rovina pedagogická a rovina psychologická. Rovina společenská je založená na tom, jak školní úspěšnost vnímá rodina žáka ve vztahu ke společenské prestiži. Školní úspěšnost je interpretována především rodinou žáka. Záleží zde na sociální pozici a aspirační úrovni rodiny – zda má rodina vysoké požadavky na dítě. Některé rodiny prezentují svoji úspěš-

nost a prestiž úspěšností svého dítěte, mají tedy vysoké nároky na výsledky dítěte, ze kterých nechtějí slevit a případného viníka hledají jinde. Rovina pedagogická je založená na školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením výkonů žáka. Vychází z hodnocení žáka učitelem, sebehodnocení žáka a požadavky na žáka – v případě neadekvátní představy o úspěšném žákovi učitel ovlivňuje postavení žáka ve třídě, vzájemné vztahy mezi žáky a žákem a učitelem. Rovina psychologická je založená na vnímání školní úspěšnosti žákem samotným. Školní úspěch, případně neúspěch, ovlivňuje žákovo sebepojetí, sebepoznání, sebehodnocení, sebeúctu a seberealizaci. Tato rovina se promítá do toho, jak žák vidí sám sebe, jak prožívá svůj úspěch. (Kosíková, 2011, s. 151-152)

S pojmem školní úspěch souvisí ještě další pojem – školní výkonnost.

Školní výkonnost představuje důležitou složku školní úspěšnosti, která se projevuje v úrovni objektivně měřitelných školních výkonů. Ne všechny činnosti, kterými žák plní požadavky školy, mají formu výkonu. (Hrabal, 2002, s. 26)

K důležitým údajům o výkonnosti patří klasifikace, která závisí na výkonnosti žáka, má navíc charakter ratingu, hodnocení žáka učitelem ovšem i se subjektivními prvky. (Hrabal, 2003, s. 32)

Při klasifikaci by měl učitel hodnotit stupeň osvojení si učiva, přesnost a výstižnost vyjádření, využití vědomostí a dovedností v praktických příkladech, aktivitu a samostatnost a tvořivost. Dále by měl učitel při klasifikaci přihlížet také ke snaživosti, pečlivosti, vytrvalosti žáka, k jeho osobním zájmům, především k zájmu o vzdělání, a k jazykové správnosti žákova projevu. Klasifikace a prospěch žáka by měl vypovídat nejen o školní zdatnosti a úspěšnosti, ale také o osobnostních, mimovýkonových charakteristikách. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 71-71)

1.2 Školní neúspěch a jeho příčiny

Škola je místem, kde získané vědomosti a dovednosti ověřují pomocí výkonu – klasifikace. Žáci mají určitou úroveň potřeby úspěchu. Potřeba úspěšného výkonu je přirozenou motivační tendencí žáků. Existují ovšem i takový žáci, kteří nejsou schopni dosáhnout úspěchu, nemají k tomu předpoklady, nebo nejsou dostatečně motivováni. (Vágnerová, 2001, s. 17)

Neúspěšný žák je dle školní praxe takový žák, který v jednom nebo ve více předmětech soustavně nedosahuje výsledků, které předepisují učební osnovy a klasifikační řád. Z pe-

dagogicko-psychologického hlediska mezi neúspěšné žáky řadíme i ty žáky, kteří nedosahují výsledků přiměřených jejich schopnostem a předpokladům. (Kašíková, 2009, s. 65)

Neúspěšný žák z různých příčin nezvládá požadavky konkrétní školy a je hodnocen známkami vyšších stupňů (dle klasifikace stupni 4 a 5). Neúspěšný žák z toho důvodu propadá, musí opakovat ročník, na středních školách, kde již neplní povinnou školní docházku, je vyloučen, nebo vykonává opravné zkoušky. Neúspěšný žák často narušuje i práci ve třídě, nežádoucím způsobem působí v kolektivu, porušuje normy chování ve škole. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 114)

Neúspěch ve škole může vést u žáka k prudkému snížení sebevědomí žáka. S přibývajícím věkem často neúspěšní žáci projevují úpornou snahu o kompenzaci ztráty sebevědomí tím, že se aktivně zapojují do aktivit mimo školu. Pokud se jedná o sportovní a zájmové aktivity, může jít o pozitivní věc, existuje zde však určité riziko spojené s partami, delikvencí, drogami. (Kusák, Dařílek, 1998, s. 116)

Zkušenosti ve škole mají kumulativní charakter. Počátečního neúspěchu žáka ve škole si nemusí jeho okolí všimnout. Zklamání a rozčarování se může projevat v podobě poruch chování, které pomáhají odvést pozornost od hlavního problému – školního neúspěchu. Po jisté době se ovšem náhle a neočekávaně objeví významný problém spojený s motivací žáka ve škole a ke vzdělávání. (Kusák, Dařílek, 1998, s. 115)

Osobní důsledek neúspěchu je u každého žáka jiný. Neúspěch mu může vadit, trápit ho a vést až ke snížení sebehodnocení. Nebo naopak mu neúspěch může být lhostejný, nevádí mu, žák má jiné hodnoty (většinou hodnoty, které přejal z vlastní rodiny), nebo je úspěšný v jiné oblasti, která mu poskytuje dostatečné uspokojení sebevědomí. Lhostejnost dítěte k neúspěchu může být způsobena i tím, že si žák vytvoří obranný mechanismus – snižuje-li význam školního úspěchu, zároveň i neúspěch není tak významný. (Vágnerová, 2001, s. 17)

Neúspěšný žák často získá roli špatného žáka, celkové hodnocení ovšem závisí na příčině selhání. Pokud se učitel domnívá, že důvodem žákova neúspěchu je nedostatek inteligence, není za své nedostatky odsuzováno. Pokud se ovšem jedná například o nedostatek motivace a škola pro žáka nemá význam, učitel žáka považuje za viníka neúspěchu. Získává nejen špatné známky, ale i negativní morální hodnocení. Pokud žákovi navíc ještě neúspěch nevádí, je morální odsouzení o to větší. (Vágnerová, 2005, s. 35)

V případě vážných nedostatků v prospěchu a neúspěchu ve škole je nutné zjistit, o jaký typ neúspěchu se jedná, zda o trvalejší, progredující a celkovou, tzv. absolutní školní neúspěšnost – z důvodu snížené inteligence. Může se jednat také o relativní školní neúspěšnost, kdy žák podává špatný výkon z příčin mimointelektových, žák podává nižší výkony, než mu umožňují jeho schopnosti a předpoklady. Jedná se o tzv. podvýkonový syndrom – je způsoben např. stresem, krizí, únavou, sníženou motivací. Většinou lze odstranit. Při řešení školního neúspěchu je nutná spolupráce učitelů, žáků, rodičů a často i odborníků. (Kohoutek, 1996, s. 33)

Příčiny školního neúspěchu ve většině případů nejsou monokauzální, ale jsou polykauzální záležitostmi. Nejčastěji se jedná o souhrn různých příčin a podmínek. Má-li být dítě ve škole úspěšné, je důležité zahájit školní docházku u dítěte v době, kdy už je zralé, způsobilé. V případě absolutní školní neúspěšnosti se ve většině případů, díky dobré práci v pedagogicko-psychologických poradnách, děti s nižším intelektem odhalí a je jim poskytnuta zvláštní péče a vzdělání odpovídající jejich schopnostem. Větším problémem je relativní školní neúspěšnost, která má tři příčiny – sociálně psychologické (nedostatky v rodinném a školním prostředí), biologicko-psychologické (poruchy, vady a nemoci žáka) a intrapsychické (záporný vztah k učení, nedostatek motivace, negativní vztah žáka k učiteli, poruchy sebecitu, intelektuální pasivita). (Kohoutek, 1996, s. 33-34)

Vágnerová dělí příčiny školního neúspěchu do tří kategorií – příčinou školního neúspěchu je nedostatečná úroveň rozumových schopností, příčinou školního neúspěchu je nerovnoměrné nadání, často jde o specifické poruchy učení, příčinou školního neúspěchu je porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností. V prvním případě – snížení rozumových schopností- jsou příčiny snížení rozumových schopností různé. Jedná se buď o organické poškození centrální nervové soustavy nebo o kombinaci nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či zanedbanosti (u těchto dětí existuje možnost zlepšení). V druhém případě, kdy je příčinou neúspěchu nerovnoměrné nadání či porucha učení, dochází k tomu, že dítě selhává v určitých předmětech, v jiných má prospěch dobrý. Může to být dáno tím, že se inteligence skládá z dílčích funkcí, které se rozvíjejí nerovnoměrně, proto se jednotlivé funkce vyvíjí různě rychle, nebo z důvodu postižení některé dílčí funkce, které v souhrnu vedou k poruchám učení (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, apod.). V třetím případě, kdy je příčina neúspěšnosti je porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností, se může jednat o nezralost a nepřipravenost žáka pro školu, hyperaktivitu,

poruchu pozornosti (ADHD, ADD), nedostatek motivace a negativní postoj ke škole. (Vágnerová, 2001, s. 18-31)

1.3 Vliv rodiny na výsledky dětí ve škole

Rodinné prostředí, vztahy mezi rodiči a dětmi, mezi sourozenci, rodinná atmosféra, postoje rodičů ke společnosti a práci, a další faktory představují strukturu formativních činitelů, které velmi zásadním způsobem ovlivňují vývoj dětské psychiky. (Kolář, 1980, s. 183)

Rodina hraje v životě každého člověka nezastupitelnou roli. Rodina jedinci umožňuje vytvořit pevné sociální vazby. Je to místo, kde dochází z utváření důvěry v sebe, motivačně volných charakteristik, postojů k sobě samému i k okolí, dochází zde k formování modelů chování, přijímání činitelů regulujících chování, k předávání norem, seznamování se se sankcemi, k formování vlastní jedinečnosti, svébytnosti. Rodina určuje specifické rysy každého jedince. (Výrost, Slaměník, 1998, s. 303-304)

Nejen škola, ale především rodina hraje velmi významnou roli v oblasti vzdělávání svých dětí. Obě tyto instituce mají komplementární role. Často mají tyto dvě instituce odlišné priority, požadavky a očekávání ve vztahu k dětem, společně však mají jedno – cíl zajistit optimální vývoj dětí. (Rabušicová, 2004, s. 22)

Přes rozdíly a občasně komunikační obtíže má rodina a škola více společných cílů, než by se mohlo zdát. I když je v současné době škola považována za odpovědnou za profesní socializaci dítěte, rodina má přesto nad žákem a jeho působením ve škole maximální kontrolu. Především školní výsledky určují životní dráhu dětí. Mnoho provedených empirických výzkumů ukázalo, že výsledky dětí ve škole nejsou závislé na inteligenci či jiných charakteristikách školy. To, zda je dítě ve škole úspěšné či neúspěšné zčásti určuje právě rodina – záměrně či nezáměrně, neuvědoměle. (Rabušicová, 2004, s. 22)

Vliv rodiny na školní úspěšnost dítěte prokázal již v šedesátých letech americký sociolog Coleman. Výzkumem zjistil, že sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dětí a na jejich další profesní uplatnění. Ve svých dalších pracích Coleman identifikoval školu a rodinu jako zdroje dvou druhů vstupů do socializace. Škola podle něj vytváří příležitosti, požadavky a odměny. Rodina pro změnu vytváří postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky jsou výsledkem interakce kvalit, které si žáci přinášejí z rodiny do školy. Dle Colemana produkuje rodina stavební kameny, na kterých se vytváří učení ve škole. (Rabušicová, 2004, s. 22)

1.3.1 Vliv sociálně ekonomických charakteristik na výsledky žáků

V českém prostředí provedla výzkum týkající se vlivu socioekonomického statusu rodiny na výsledky žáků koncem šedesátých let Jerhotová na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, která zjistila významné rozdíly mezi dětmi z dělnických rodin a dětmi úředníků a inteligence. Výzkum ukázal, že existuje vztah mezi vzděláním rodičů a průměrným prospěchem dětí, čím vzdělanější byly rodiče, tím lepší měly jejich děti prospěch. Kromě toho ještě výzkumem zjistili, že má na školní prospěch žáků vliv také počet dětí v rodině, podmínky bydlení, vlastnictví knih, rádia a televize. (Průcha, 2003, s. 293)

Po roce 1989 provedla výzkum týkající se vlivu rodiny na školní úspěšnost dětí M. Rabušicová, která se zabývá nerovnostmi ve vzdělávání a vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost žáků. Mezi rodinné charakteristiky, které ovlivňují úspěšnost dítěte, zařadila zejména sociálně ekonomický status rodičů, jejich věk, počet dětí v rodině a zájem rodičů o výsledky dětí ve škole. Výzkumem jasně prokázala vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost dítěte – děti se vzdělanějšími rodiči, které navíc vyrůstají v rodině, která jim poskytuje dostatečnou péči a zajímá se o jejich školní prospěch, mají lepší školní výsledky. (Průcha, 2003, s. 293-294)

I evaluační analýzy českého školního vzdělávání PISA a KALIBRO se zabývají vlivem rodinného prostředí na kvalitu vzdělávání žáků. Nálezy PISA ukazují, že Česká republika patří k zemím, kde je závislost výsledků vzdělávání na sociálně ekonomickém statusu velmi silná – žáci se špatnými výsledky pochází téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statutem a naopak žáci s dobrými výsledky pochází z rodin s vysokým ekonomickým statutem. Výsledky projektu KALIBRO opakovaně potvrdili závislost školních výsledků na úrovni vzdělání rodičů – nejlepších školních výsledků dosahují žáci z rodin, ve které má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání, nejnižší úspěšnost ve škole mají žáci z rodin, kde oba rodiče nemají vzdělání na úrovni maturity. Z výsledků mezinárodního výzkumu PISA vyplývá závislost vědomostí a dovedností českých žáků na ekonomickém statusu rodiny, kulturním bohatstvím rodiny a vzdělání matek žáků. V České republice se v porovnání s jinými zeměmi projevit největší rozdíl mezi výsledky žáků matek se základním a vysokoškolským vzděláním – čím vyšší vzdělání matky, tím lepší mají žáci výsledky ve škole, s klesající úrovní vzdělání matky se zhoršují vzdělávací výsledky žáků. (Průcha, 2003, s. 294-296)

1.3.2 Vliv mimoekonomických charakteristik rodiny na výsledky žáků

Kromě studií vlivu socioekonomických charakteristik rodiny na školní výkony žáků probíhá také řada výzkumů, které se zaměřují na tzv. mimoekonomické charakteristiky rodiny. Tyto výzkumy probíhají kvůli kontrole souvislosti se socioekonomickým statutem rodiny. Nejčastěji probíhají studie rodičovské podpory. (Rabušicová, 2004, s. 26)

Výzkum na zjištění vlivu rodičovské podpory na školní úspěšnost provedl Bempechat, který zkoumal úspěšné děti pocházející z chudých a etnických skupin. Výzkumem bylo zjištěno, že úspěšné děti z chudých a etnických skupin od jejich neúspěšných vrstevníků se stejným původem odlišuje právě zájem rodičů o vzdělání dětí – rodiče se zapojují do vzdělávání, oceňují úspěchy svých dětí, a především neúspěchy dětí nepřisuzují nedostatku schopností. Rodiče tímto poskytují dětem motivační podporu, předávají jim hodnotu vzdělávání, pomáhají dětem s plánováním času a společně mluví o vzdělávacích cílech. (Rabušicová, 2004, s. 26)

Sandersová se ve svém výzkumu zabývala vlivem dospělých na žáky afroamerického původu. Výsledkem jejího výzkumu bylo zjištění, že rodičovská podpora pozitivním způsobem ovlivňuje chování žáků ve škole – lépe se chovají, pokud cítí rodičovskou podporu, povzbuzování. Dále zjistila, že podpora rodičů má pozitivní vliv na sebepojetí žáka ve vzdělávání – odhad vlastních možností a aspirací. Sandersová výzkumem nezjistila vliv rodičovské podpory na školní prospěch, ale projevil se vliv na postoje žáků ke škole, které ovlivňují výsledky ve škole. (Rabušicová, 2004, s. 26)

Simonová provedla výzkum amerických žáků, kdy zjistila, pokud rodiče mluvili se svými dětmi o důležitosti vzdělání, měly tyto děti zlepšené chování ve škole a lepší přípravu do školy. Výzkum zjistil také skutečnost, že rodiny, kde rodiče tráví více času se svými dětmi, chodí děti lépe připravené do školy. (Rabušicová, 2004, s. 27)

Davé zdůrazňuje vliv charakteristik postavených na interakcích mezi členy rodiny na školní úspěšnost. Mezi tyto charakteristiky řadí – tlak na úspěšnost (aspirace a očekávání rodičů), jazyk (rozvoj jazykového vyjadřování), akademické vedení (kvalita a dostupnost pomoci se školní prací), aktivity rodiny (volnočasové aktivity), intelektualizovanost (příležitost dětí k přemýšlení a rozvoji představitosti) a pracovní návyky (organizace času a prostoru). (Rabušicová, 2004, s. 27)

Výzkumy vlivu mimoekonomických charakteristik rodiny nejsou prováděny tak často jako výzkumy týkající se socioekonomického statusu rodiny, i když White zjistil, že výzkumy,

kteří pracují s proměnnými mimoekonomickými charakteristikami, jsou schopni vysvětlit až 53% variability školní úspěšnosti, kdežto výzkumy socioekonomického statusu rodiny objasňují jen zhruba 10% variability školní úspěšnosti. (Rabušicová, 2004, 27-28)

1.3.3 Vliv rodinného uspořádání na výsledky žáků

Na výsledky žáků ve škole nemá vliv jen socioekonomické a mimoekonomické charakteristiky. Jedním z dalších faktorů, které mohou mít vliv na školní úspěšnost žáků je uspořádání rodiny, ve které dítě vyrůstá. Jedná se zejména o velikost rodiny a pořadí narození dítěte mezi sourozenci. (Rabušicová, 2004, s. 28)

Několik provedených studií odhalilo negativní souvislost mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výsledky žáků. Tato negativní korelace zůstala zachována i při kontrole socioekonomického statusu rodiny žáka a inteligence rodičů žáka. Proto nemůžeme tvrdit, že je tato negativní korelace způsobena tím, že by mnoho dětí plodili rodiče s nízkým IQ či nízkým socioekonomickým statusem. (Rabušicová, 2004, s. 28)

Zajonc vysvětluje tento vliv pomocí tzv. „intelektuální úrovně“ domácnosti při narození dítěte v rodině. Intelektuální úroveň definuje jako průměr aktuálních intelektuálních schopností všech členů dané rodiny, čím více je v rodině nezletilých dětí, tím je tato úroveň nižší. (Rabušicová, 2004 s. 28)

Jiným objasněním vlivu velikosti rodiny je hypotéza založená na „ředění zdrojů“. Vychází z předpokladu, že rodiče mají pouze omezené množství zdrojů, které mohou investovat do vzdělání dětí. Čím více je v rodině dětí, tím více musí rodiče tyto zdroje mezi děti rozdělovat. Tuto skutečnost testoval Downey, jež počítal se zdroji interpersonálními (četnost rozhovorů rodičů s dětmi o škole, očekávání rodičů vzhledem ke vzdělání dětí), i se zdroji materiálními (peníze na vzdělávání dětí, vzdělávací potřeby v domě). Výzkumem zjistil, že děti z početnějších rodin mají k dispozici méně rodičovských zdrojů, a jejich školní výsledky jsou horší. (Rabušicová, 2004, s. 28)

Na školní výsledky má kromě velikosti rodiny vliv také pořadí, ve kterém se dané dítě narodilo v rodině. S tvrzením, že prvorození a jedináčci mají lepší výsledky, jelikož jim rodiče věnují větší pozornost a je na ně vyvíjen větší tlak, přišel již Adler. Tuto skutečnost se snažili prokázat Travis a Kohli, kteří u dospělých osob zkoumali, zda pořadí jejich narození má vliv na počet let dokončené školní docházky. Výzkum jejich předpoklad potvrdil. Nejvyšší počet let školní docházky měli jedináčci, následovali je prvorození, nejmladší a

nakonec ostatní děti. Tato souvislost je nejčastěji objevuje v rodinách ze střední vrstvy, což autoři vysvětlují pomocí „ředění zdrojů“. Velmi bohaté rodiny mají dostatek prostředků, aby mohly investovat do všech svých dětí stejně, chudé rodiny naopak do dětí nemají co investovat. Střední vrstva z důvodu omezených zdrojů musí rozhodovat, které dítě upřednostní, do kterého budou investovat. (Rabušicová, 2004, s. 28-29)

V České republice vliv velikosti rodiny či pořadí narození dětí většinou stojí mimo pozornost výzkumů v pedagogice, je to tedy oblast, která u nás není dostatečně zmapována. (rabušicová, 2004, s. 28-29)

1.3.4 Vliv spolupráce rodiny se školou na výsledky žáků

V současné době mnoho výzkumů prováděných především v americkém prostředí zaměřuje na otázku, zda školní úspěšnost žáků ovlivňuje spolupráce rodičů žáků se školou. Mnohé výzkumy uvádějí, že tento faktor může ovlivňovat školní výkony žáků. (Rabušicová, 2004, s. 29)

Pianta a Walsh uvádějí, že na školní úspěšnost žáků má vliv kvalita vztahů rodiny a školy. Děti z rodin, které se školou komunikují a dávají dětem informace shodné s informacemi, které jim poskytují učitelé, mají ve škole větší šanci na úspěch. (Rabušicová, 2004, s. 29)

Simonová zjišťovala, jakým způsobem ovlivňuje zapojení se rodičů do života školy chování a výsledky dětí ve škole. Lepší výsledky ve škole, lepší docházku a připravenost do školy měly děti, jejich rodiče se častěji zapojovali do školního života. (Rabušicová, 2004, s. 29)

Epsteinová a Sheldon provedli studii, která sledovala, jakým způsobem mohou aktivity školy zaměřené na vztah s rodiči ovlivnit docházku dětí. V průběhu tří let sledovali základní školy, které měnili svůj vztah s rodiči žáků a sledovali přitom změny v docházce žáků a procento chronicky absentujících žáků. Ze sledování vyplynulo, že pozitivní vliv na docházku měla především komunikace s rodinami, workshopy pro rodiče týkající se školní docházky, odměny pro studenty a odpolední programy pro žáky. (Rabušicová, 2004, s. 30)

Otázkou, kterak dosáhnout lepší spolupráce škol s rodiči, a jak zapojit rodinu do školního života, se zabývá Singh, jehož studie prokázala, že pokud škola vybízí rodiče ke komunikaci a nabízí jim různé aktivity, rodiče se školou častěji spolupracují. (Rabušicová, 2004, s. 30)

Výzkumu vlivu spolupráce školy a rodiny na školní úspěšnost je věnována stále větší pozornost, zejména z důvodu možnosti, jak zlepšit výsledky žáků. U nás ovšem výzkumy podobného typu chybí. (Rabušicová, 2004, s. 30)

2 MOTIVACE, VÝKONOVÁ MOTIVACE

V této kapitole se budeme zabývat motivací, jejím definováním. Zaměříme se na to, z čeho se motivace skládá, jak ji dělíme. V další části se zaměříme na výkonovou motivaci, především na školní výkonovou motivaci.

V životě se často setkáváme s chováním jedince, které nás překvapí, kterému nerozumíme. Říkáme si, že se to přece nedělá, nebo že bychom se my chovali jinak. Klademe si otázku, proč se člověk chová daným způsobem, co ho k tomu chování vede, proč se nechová jiným způsobem. (Mareš, 2013, s. 251)

Jedním ze základních úkolů psychologie bylo a bude vysvětlit, proč se lidé chovají způsobem, jak se chovají. Problematika motivace chování patří k nejsložitějším a nejzásadnějším úkolům psychologie. Problém motivace je velmi komplexní, je klíčem k pochopení lidské psychiky. Jakákoli psychologická pomoc člověku není možná bez poznatků o motivaci lidského chování, psychologická práce s člověkem je snahou o jeho změnu – nejen změnu chování, ale hlavně změnu motivů chování. (Nakonečný, 1997, s. 5-6)

Proč se člověk chová určitým způsobem, má dva základní aspekty. První z nich se vztahuje ke způsobu chování – jak se člověk chová, vyplývá z toho, jakým způsobem interpretuje situaci, ve které dané chování vykazuje. Toto chování řídí zkušenosti – člověk se chová tak, jak se naučil chovat. Druhým aspektem je, co je cílem chování člověka, či jaký jeho chování mělo smysl. Odpověď na tuto otázku nám dává psychologie motivace či motivace chování. (Nakonečný, 1997, s. 5)

2.1 Definice motivace

Každá lidská činnost je určitým způsobem motivována, ať už za ní stojí jakékoli potřeby či zájmy. Motivy jsou příčinami jednání. Motivy jsou síly, které dávají naše chování do pohybu. (Kohoutek, 2000, s. 123)

Pojem motivace pochází z latinského slovesa *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. Českým ekvivalentem pro motiv je pohnutka. Motivaci chápeme jako souhrn intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které ovlivňují chování i prožívání, cílem je změnit neuspokojivou situaci či dosáhnout něčeho pozitivního. Ne všechny motivy se však projeví zvýšenou aktivitou. (Plháková, 2004, s. 319)

Dle Čápa a Mareše je motivace „znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92)

Motivace objasňuje psychologické důvody chování člověka, jeho subjektivní význam a zároveň vysvětluje variabilitu chování, to proč se jednotliví lidé orientují na různé cíle. (Nakonečný, 1997, s. 12)

Základním zdrojem motivace je pohnutka čili motiv. Motiv určuje směr a intenzitu chování. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 147)

„Motivace zpravidla označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle. Motiv znamená spouštěcí sílu, popuzující psychickou tendenci osobnosti k odpovídající aktivitě.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 180)

Jak vyplývá z uvedených definicí, motivace je určitá síla, která ovlivňuje chování jedince, a to buď ve smyslu reakce či útlumu. Jedinec svým chováním chce buď něco získat, nebo se něčemu vyhnout.

Problematika motivace má řadu rozličných přístupů. Hédonistický přístup sleduje chování zejména v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk se snaží o maximalizaci libosti a vyhnout se nelibosti. Kognitivistický přístup vychází z předpokladu, že lidské chování je výsledkem shromažďování poznatků a výsledného rozhodnutí. Humeostatický princip je založen na předpokladu, že přirozeným stavem organismu je stav rovnováhy. Pokud dojde k porušení rovnováhy, nastupuje chování, jehož cílem je obnovit ztracenou rovnováhu. Nehomeostatický přístup naopak zdůrazňuje tendenci organismu narušit stav rovnováhy. Základním principem lidského chování je potřeba aktivity. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 15)

Motivace a motivy mají individuální povahu, neexistují dva lidé s totožnou motivační sestavou. Současně má jeden motiv pro každého člověka osobitý význam. (Cakirpaloglu, 2012, s. 181)

Všechny motivy, včetně motivů vrozených, podléhají sociálním vlivům, učení a individuální zkušenosti člověka. (Cakirpaloglu, 2012, s. 181)

2.2 Klasifikace motivů

Cakirpaloglu ve své knize uvádí následující dělení motivů:

- Motivy vrozené a získané – mezi vrozené motivy řadíme biologické a fyziologické potřeby, které určují dědičnost a genetická vybava. Řadíme mezi ně potřebu jídla, pití, odpočinku apod. Získané motivy se vyvíjí v průběhu života člověka, při kontaktu s druhými lidmi, skupinami, kulturou a institucemi společnosti. Patří sem motivy výkonnosti, afiliace, zisku, poddajnosti.
- Motivy primární a sekundární – primární motivy zabezpečují nezbytnou podmínku existence člověka. Mezi primární motivy řadíme nejen biologické potřeby, ale také sociální motivy – potřeba bezpečí, afiliace.
- Motivy biologické a sociální – mezi biologické motivy řadíme motivy, které mají vrozený původ. Sociální motivy člověk uspokojuje při kontaktu s jinými lidmi, skupinami apod.
- Maslowova hierarchie motivů – jedná se o soustavu pěti úrovní potřeb. Tyto potřeby jsou hierarchicky seřazeny. Patří sem fyziologické potřeby, potřeby bezpečí, potřeby sounáležitosti, potřeby uznání a potřeby seberealizace. Maslow svou teorii zakládá na tom, že uspokojení níže postavených potřeb má větší prioritu, než uspokojení vyšších potřeb. (Cakirpaloglu, 2012, s. 184-185)

Plháková rozděluje motivy do čtyř okruhů. První tvoří sebezáchovné motivy, které mají biologický základ. Druhý okruh tvoří stimulační motivy, mezi něž patří potřeba optimální úrovně aktivace. Tyto motivy jsou s největší pravděpodobností také vrozené, jejich uspokojování je totiž podmínkou optimálního psychického fungování. Třetím okruhem jsou sociální motivy, které ovlivňují vztahy mezi lidmi. Poslední oblast představují individuální psychické motivy, mezi něž řadíme hledání smyslu života, potřeba svobodného rozhodování a jednání. (Plháková, 2004, s. 320)

Hrabal, Man a Pavelková rozdělují zdroje motivace na vnější a vnitřní. Motivace chování může vycházet buď z vnitřní pohnutky, potřeby nebo z vnějšího popudu, tzv. incentive. Incentivy jsou vnější podněty, které vzbuzují a uspokojují potřeby jedince. Můžeme rozlišovat incentive pozitivní a negativní. Pozitivní incentive vyvolávají chování směrem k potřebám, negativní vyvolávají chování směrem od sebe. Negativní incentive neuspokojují potřeby. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17)

Mešková uvádí, že vnější motivace, tedy motivace vyvolána podněty, pobídkami, má nižší trvanlivost, než motivace vnitřní – to co sami chceme, o co máme zájem. Jestliže přestane na jedince působit podnět, postupem času se motivace utlumuje, až se časem vytratí. (Mešková, 2012, s. 93-94)

2.3 Výkonová motivace

Výkonová motivace představuje důležitou oblast potřeb. S rozvojem jedince „Já“ se vyvíjí celá řada potřeb. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování. Rozvoj těchto potřeb vede k osamostatňování, potvrzení a prosazování vlastního Já, ale také k obraně, je-li naše Já ohroženo. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 62)

Výkon žáka ve škole lze charakterizovat touto rovnicí: výkon = schopnosti x motivace. (Mešková, 2012, s. 93)

„O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou sekundární (získané) a generalizované. To znamená, že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, a to bez ohledu na druh činnosti.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 7)

Výkonovou motivací se od padesátých let minulého století zabývá celá řada psychologů – McClelland, Atkinson, Clark, Heckhausen, Kuhl, Raynor, Rheinberd. Z našich představitelů se výkonové motivaci věnují především Man, Hrabal a Pavelková. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 6)

Výkonové motivaci (anglicky „achievement-motivation“) byla věnována velká pozornost, jelikož v kapitalistické společnosti patří výkonnost k žádoucím charakteristikám člověka. První systematický výzkum týkající se výkonové motivace provedl D. C. McClelland spolu se svými spolupracovníky. Dalším významným představitelem teorie výkonové motivace byl Němec H. Heckhausen. McClellandův výzkum vycházel z jeho pojetí výzkumu, kdy výkonovou motivaci chápe jako očekávání afektivních změn při dosažení či nedosažení cíle, jde tedy o motivační vliv naděje na úspěch či strach z neúspěchu. (Nakonečný, 1997, s. 225-226)

Výkonová motivace se projevuje tím, že každý jedinec je schopen realizovat úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí svými subjektivními standardy dobrého výkonu. Chování jedince ve výkonových situacích ovlivňuje několik motivů. Mezi tyto motivy řadíme potřebu dosa-

žení úspěšného výkonu, potřebu vyhýbání se neúspěchu a potřebu vyhnoutí se úspěchu. (Plhánková, 2004, s. 372)

Atkinsonův model výkonové motivace předpokládá, že potřeby úspěšného výkonu a vyhnoutí se neúspěchu jsou základem výkonové orientace skládající se ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro člověka a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace každého jedince závisí na tom, která orientace převažuje. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 66)

Výchova dítěte v rodině pokládá základy pro utváření potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Potřebu úspěšného výkonu řadíme do skupiny potřeb potvrzení vlastního Já. Naopak potřeba vyhnoutí se neúspěchu patří do skupiny potřeb obrany Já. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 62-63)

2.3.1 Školní výkonová motivace

Při vstupu do školy se dítě stává objektem hodnocení. Hodnocení mu přisuzuje úroveň jeho výkonů ve srovnání s vrstevníky. Dítě získává roli úspěšného, neúspěšného nebo průměrného žáka. Toto zařazení má zpětný vliv na jeho motivaci. Žák postupem času získá opakovanou zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem, tím se postupem času vytváří specifické školní výkonové potřeby. Tyto školní výkonové potřeby nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka. Dochází k diferenciaci potřeb v různých oblastech činnosti. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 72-73)

Školní úspěch a neúspěch patří k nejdůležitějším a nejsledovanějším motivačním faktorům. Úspěch sám o sobě odměňuje, pomáhá však také zvýšit počáteční motivaci. Síla motivace se tedy zvyšuje s prožitky úspěchu. (Kusák, Dařílek, 1998, s. 62)

„Jednou z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu je motivace.“ (Vágnerová, 2001, s. 34)

„Učitelé, rodiče, ale většinou i žáci nepochybují o důležitosti motivace jako prostředku zvyšování efektivity učení.“ (Pavelková, Frencl, 1997, s. 329)

Výkonovou motivací se u nás zabývá především Hrabal, Man, Pavelková, Vaněk a Hošek. (Man, Mareš, 2005, s. 152)

2.3.2 Potřeba dosažení úspěšného výkonu

Murray v knize „Výzkumy osobností“ definuje potřebu úspěchu (need achievement) jako „potřebu překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a dobře, jak je to jen možné.“ (Rathus, 1984 cit. podle Plháková, 2003, s. 372)

Motiv dosažení úspěšného výkonu se stal předmětem výzkumného zájmu po několika desetiletích. Intenzivně ho zkoumal David McClelland se svými spolupracovníky, především s Johnem Atkinsonem. Při výzkumu používali sérii čtyř až šesti obrázků z Murrayho TAT. Atkinson s pomocí TAT zjistil, že lidé s rozdílnou úrovní výkonové motivace volí různé obtížné úlohy. Lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu volí středně těžké úlohy, které jsou pro ně určitou výzvou, zároveň však jejich zvládnutí odpovídá jejich schopnostem. Lidé s nízkou výkonovou motivací volí buď snadné, nebo velmi obtížné úkoly. Snadné úkoly volí nejspíše proto, že nekladou vysoké nároky na výkon, a jejich splnění je potvrzením vlastní kompetence. Těžké úkoly vybírají z toho důvodu, že neúspěch v obtížném úkolu na ně nevrhá špatné světlo. (Plháková, 2003. S. 372)

Výsledky výzkumů ukazují, že lidé s vysokou úrovní úspěšného výkonu jsou soutěživí, nejsou mocensky orientovaní, jde jim o brilantní výkony a uplatnění svých schopností. Tito lidé nechtějí ovládat druhé, ale chtějí dokázat sobě i ostatním lidem, že jsou v některé oblasti vynikající nebo nejlepší ze všech. Preferují povolání, která jim umožní individuální úspěch – např. právník, architekt, inženýr. Dokáží se uplatnit ve sportu, zejména v individuálních disciplínách (tenis, gymnastika, atletika). Netrpí úzkostí ze selhání, vybírají si studijní obory a zaměstnání, ve kterých mají šanci na úspěch. (Plháková, 2003. S. 372)

Hermans (1970) uvádí, že potřeba úspěšného výkonu se projevuje především:

- ve vyhledávání úkolů, které méně ovlivňují vnější vlivy,
- ve vytrvalosti ve středně těžkých úkolech,
- v tendenci vrátit se k aktivitě, která byla přerušena,
- v orientaci na budoucnost,
- ve vyhledávání uznání za práci,
- ve sklonu vykonávat práci dobře. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 68)

McClelland zkoumal výkonovou motivaci u různých národů. Jeho cílem bylo zjistit, které rodičovské a kulturní praktiky se podílejí na formování výkonové motivace. Zjistil napří-

klad, že výkonová motivace se utváří v raném dětství. Děti s vysokou potřebou úspěšného výkonu byly od svých rodičů povzbuzovány a vedeni ke zvládnutí obtížných úkolů, k vytrvalosti, k tvořivému hledání cest k dosažení cílů, byly za své výkony odměňovány. Pro rodiče dětí s vysokou potřebou úspěchu jsou dobré výkony a úspěchy důležitou hodnotou. Ekonomicky vyspělé kultury mají v námětech pohádek, povídek pro děti témata výkonu, jako jsou tvrdá práce, tvořivost, produktivita. Ve státech, kde probíhají občanské nepokoje, demonstrace, má mladá generace vysokou potřebu úspěšného výkonu. Protesty se snaží vybojovat příležitost pro dosažení úspěchu a uplatnění svých schopností. (Plháková, 2003. S. 372)

Lidé, kteří mají velkou potřebu úspěchu, si osvojili výkonové požadavky v dětství. V průběhu dospělosti soutěží s vlastními zvnitřněnými standardy excelentní výkonnosti, které udávají, zda člověk podal výkon dobrý, či špatný. Tento stav vede k uspokojení z vlastní kompetence, případně ke zklamání z vlastní neschopnosti. (Plháková, 2003. S. 372)

2.3.3 Potřeba vyhnout se neúspěchu

Když člověk vykonává jakoukoli výkonovou aktivitu, hrozí možnost neúspěchu. Lidé podávají dobrý výkon z toho důvodu, že se snaží přiblížit k úspěchu. Výkonové chování však ovlivňuje také snaha vyvarovat se neúspěchu. Tato potřeba se projevuje zejména dvěma způsoby. Prvním z nich je ten, že někteří lidé se bojí neúspěchu, selhání, a proto se vyhýbají výkonovým situacím. U druhého způsobu se lidé snaží dělat všechno pro to, aby úkol zvládli. Lidé podávají výkon ne proto, aby dosáhli úspěchu, ale proto, aby se vyhnuli selhání. (Plháková, 2003, s. 374)

Z výzkumů řady badatelů vyplynulo, že strach ze selhání se vyvíjí především u dětí, jimž rodiče poskytují malou podporu nebo je trestají za neúspěchy. Přehnaná očekávání a tlak rodičů může vést až ke snížení výkonové motivace a ke vzniku strachu z neúspěchu. (Plháková, 2003, s. 374)

Osoby, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, se snaží vyhnout situacím, ve kterých by museli podat výkon, museli by napnout síly na jeho splnění. Tito jedinci se bojí odhalení vlastní slabosti. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 68)

Žáci, u nichž je převažující potřeba vyhnout se neúspěchu se cítí neustále ohroženi ve třídě, kde hrozí srovnání jejich výsledků s výkony spolužáků. Tito žáci mají tendenci uplatnit se v situacích, kdy je úspěch takřka jistý, hlásí se například jen v případě, že učitel položí

velmi jednoduchou otázku. Naopak mohou žáci mít tendenci se uplatnit v takové situaci, kdy je neúspěch jistý, žák se přihlásí v situaci, kdy učitel položí velmi těžkou otázku. Odpověď žáka je většinou špatná. Vysvětlením této situace může být to, že žák podaný špatný výkon nepovažuje za neúspěch, jelikož nikdo ve třídě nedokáže odpovědět na danou otázku, tudíž neselhal. (Helus, 1979, s. 76-77)

U těchto žáků se může potřeba vyhnout se neúspěchu projevit i únikem ze situace, např. absencí ve škole v období písemného zkoušení. Jelikož si žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu nedůvěřují, vyhýbají se i možnosti dosáhnout úspěchu. Postupně se pro ně učení má negativní význam. (Helus, 1979, s. 77)

Úspěch žáci připisují vnějším příčinám (náhodě), neúspěch těžko změnitelným vnitřním příčinám (svým schopnostem). Hlavním motivem těchto žáků je strach. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 140)

2.3.4 Vznik výkonových potřeb

Obě tyto potřeby se vyvíjí velmi brzy, jakmile dítě dokáže vykonávat cílově zaměřenou činnost, která může být hodnocena okolím. Poté, co si dítě začne osvojovat řeč, stává se centrem požadavků a nároků rodičů. Prvním člověkem, který na dítě uplatňuje určité nároky, je matka. Právě matka dává dítěti první zkušenosti s hodnocením. Požadavky a zkušenosti kumulují mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte a vyúsťuje ve vytvoření si vlastního systému sebehodnocení. Příčinami rozdílného sebehodnocení a individuálních rozdílů ve vývoji potřeb vztahujících se k výkonu jsou mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu, zda byly tyto nároky přiměřené, nebo zda dítě přetěžovaly, nebo byly nižší, než jsou možnosti dítěte. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 64)

V případě přiměřených nároků nebo přetěžování dítěte se u dítěte vytváří rozdílný systém vnitřní motivace, který je založený na různé síle výkonových potřeb – potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu vzniká, pokud rodiče kladou na dítě časné, avšak přiměřené požadavky na dítě, povzbuzují ho k samostatnosti a k přesnosti výkonu. V takovém případě dítě osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe samo, které může s vynaložením dostatečných sil dosáhnout. Důležité je také to, že takto vedené dítě bere v úvahu vnitřní faktory při objasnění příčin výkonu. Dítě je schopno přičítat úspěch svým pozitivním vlastnostem, zatímco neúspěch přičítá nedostatečnému vynaložení sil. Celkově má dítě pozitivní sebehodnocení a větší vytrvalost a odolnost vůči neúspěchu. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 65)

Potřeba vyhnout se neúspěchu souvisí s přetěžováním dítěte. Dítě není schopno si vytvořit realistickou úroveň nároků na sebe, naopak přejímá zvýšenou úroveň nároků, kterých nemůže dosáhnout. Neustálé selhávání dítě nutí chránit vlastní Já před neúspěchem tím, že hledá snadné úkoly a nízké cíle. Takové dítě si při objasňování příčin svých výsledků vysvětluje úspěch jako štěstí a jako výsledek menší náročnosti úkolů, než jako výsledek vlastních schopností a tím vlastní úspěch znehodnocuje. Neúspěch si vysvětluje nedostatkem vlastních sil, což má negativní vliv na sebehodnocení dítěte. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 65)

V případě, že rodiče podceňují schopnosti dítě a jeho samostatnost se hodnotící systém vyvíjí nedostatečně, tím se brzdí rozvoj výkonových potřeb dítěte. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 65)

Vývoj výkonových potřeb nezávisí jen na vlivu matky a nárocích na hodnocení dítěte. Výkonové potřeby jsou závislé také na výkonové orientaci rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 65)

V rodinách, kde jsou oba rodiče orientováni na úspěšný výkon, se vytváří atmosféra, která umožňuje dítěti se brzy stát citlivým k vlastním úspěchům a neúspěchům. Dítě se orientuje na výkon do té míry, nakolik se emocionálně ztotožňuje s rodiči. Pokud se dítě ztotožňuje s rodiči, přeje si být jako oni, dosáhnout toho, co rodiče, splnit jejich očekávání. Jakmile se dítě osamostatňuje, potřeba vlastního výkonu začíná být na rodičích nezávislá, a potřeba vlastního výkonu získává autonomní postavení ve struktuře potřeb. (Helus, 1979, s. 73)

Osobní zkušenost dítěte s úspěchem souvisí se zkušeností dítěte v rodině s odměnou a trestem. Pocit vlastní úspěšnosti u dítěte určuje jeho hodnocení dospělými, děti s potřebou úspěšného výkonu byli v dětství většinou patřičně odměňováni a chváleni za svůj výkon. Naopak děti, u kterých rodiče věnovali pozornost neúspěchu dítěte, přehnaně je kritizovali a trestali, mají rozvinutější potřebu vyhnout se neúspěchu. (Helus, 1979, s. 73)

2.4 Diagnostika výkonových potřeb

Otázka školní motivace žáka je vážným problémem, kterým se musí zabývat pedagogická teorie i praxe. Aby učitel mohl ve výuce podněcovat tvořivou a samostatnou činnost každého žáka, je třeba, aby učitel znal motivační mechanismy a jejich zvláštnosti u každého žáka. K tomu mu slouží diagnostické metody, které pomáhají odhalit výkonovou motivaci. (Hrabal, 1978, s. 208)

2.4.1 Tematický apercepční test- TAT

Tento test v roce 1935 poprvé popsali Morganová a Murray. Svou významností se TAT rovná Rorschachovu testu, každý test ovšem diagnostikuje osobnost jiným způsobem. TAT zdůrazňuje obsah výpovědi na rozdíl od Rorschachova testu. (Svoboda, 2013, s. 260)

TAT je individuální projektivní test, který zjišťuje pudy, emoce, komplexy a konflikty osobnosti. Test je schopen ukázat i potlačené tendence, které si člověk nemůže či nechce připustit, jsou pro něj nevědomé. (Svoboda, 2010, s. 174)

TAT dle Murrayho vychází z toho, že se u člověka vyskytují dvě významné tendence v psychice. První tendence hovoří o tom, že si člověk mnohovýznamové situace ve svém životě interpretuje ve shodě s vlastními zkušenostmi a potřebami. Druhá tendence staví na tom, že člověk vykresluje vlastní city a potřeby v postavách, které popisuje v příběhu. (Svoboda, 2013, s. 261)

Ve 40. letech minulého století upravil TAT pro měření výkonové motivace McClelland. McClelland však měřil pouze skóre potřeby výkonu, potřebu vyhnout se neúspěchu nezjišťoval. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 76)

Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 76) uvádí, že Heckhausen vytvořil Test tematické apercepce pro dvě protikladné tendence výkonové motivace, který se nejčastěji používá u nás v Evropě. Tento test se zjišťuje:

1. naději na úspěch,
 - a. potřebu výkonu a úspěchu,
 - b. instrumentální aktivitu vedoucí k dosažení cíle,
 - c. očekávání úspěchu,
 - d. pochvalu za dobře odvedený výkon,
 - e. pozitivní citový stav vztahující se k výkonu a úspěšnému dosažení cíle,
 - f. téma úspěchu,
2. strach z neúspěchu,
 - a. potřebu vyhnout se úspěchu,
 - b. instrumentální aktivitu vedoucí k vyhnutí se neúspěchu,
 - c. očekávání neúspěchu,
 - d. kritika a pokárání,
 - e. negativní citový stav vztahující se k výkonu,
 - f. neúspěch,

g. téma neúspěchu.

Z uvedených charakteristik lze dle Heckhausena odvodit ještě celkovou motivaci a čistou naději. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 77)

2.4.2 Dotazník motivace k výkonu – LMI

Autory tohoto testu jsou H. Schuler a M. Prochasky. Test diagnostikuje motivaci k výkonu v širokém slova smyslu. Při konstrukci dotazníku autoři čerpali z teoretických poznatků o motivaci k výkonu i z empirických a diagnostických výsledků. Motivaci výkonu autoři chápou jako „podíl osobnosti na tématu výkonnosti“. (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013, s. 429-430)

Motivaci k výkonu autoři popisují prostřednictvím 17 dimenzí, které blíže specifikují adjektiva (např. vytrvalost charakterizují adjektiva – vytrvalý, energický, odhodlaný, soustředěný, pilný, apod.). (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013, s. 430)

Zkoumaný subjekt hodnotí 170 položek (každá dimenze má deset položek) na sedmibodové škále. Škála obsahuje póly od „vůbec nesouhlasí“ až po „zcela souhlasí“. Dotazník se vyhodnocuje pomocí průhledných šablon. Po vyhodnocení jsou získány skóry pro všech 17 dimenzí i celkový hrubý skór. (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013, s. 430-432)

Tento test se využívá při výběrových řízeních, při školním poradenství a při volbě povolání, v psychologii sportu. (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013, s. 432)

2.4.3 Školní výkonová motivace žáků – dotazník pro žáky

Autory tohoto dotazníku jsou V. Hrabal a I. Pavelková. Dotazník je zaměřen na zjištění školní výkonové motivace žáků v oblasti snahy dosáhnout úspěšného výkonu a snahy vyhnout se neúspěchu. Jedná se o pedagogicko-psychologický diagnostický nástroj, který se využívá u žáků 2. stupně základních škol a středních škol. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008)

Tento dotazník byl sestaven v rámci národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Cesta ke kvalitě“. Plný název tohoto projektu je „AUTOEVALUACE“ – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008)

Pomocí dotazníku lze zjistit motivační potřeby u jednotlivých žáků i převažující výkonovou tendenci celé třídy. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 5)

Dotazník školní výkonové motivace má celkem 12 položek, které se vztahují k postojům k učení a klasifikaci. Otázky 1-6 v dotazníku zjišťují hrubý skór potřeby úspěšného výkonu. Položky 7-12 odpovídají hrubému skóru potřeby vyhnutí se neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 8-9)

Vyhodnocení dotazníku se provádí na pětistupňové škále, kdy každé odpovědi přiřazujeme odpovídající body (za odpověď a. = 5 bodů, b. = 4 body, c. = 3 body, d. = 2 body, e. = 1 bod). Sečteme jednotlivé body za odpovědi u skóru potřeby úspěšného výkonu a skóru potřeby vyhnutí se neúspěchu. V obou částech může žák získat body v rozmezí 6-30. Po sečtení obou hrubých skór vyhledáme odpovídající standardní skóry dle tabulky. Poté pomocí tabulky na interpretaci výsledků vyhledáme typologii, do které daný žák spadá. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9)

2.4.3.1 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb dle Hrabala a Pavelkové

Hrabal a Pavelková při interpretaci výsledků dotazníku rozlišují 5 typů výkonové tendence u žáků. Podstatný je přitom poměr potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu

Tito žáci jsou při plnění školních úkolů motivováni, jsou pracovití, vytrvalí. Jejich práci ve škole nebrzdí obava ze selhání. Výkonové situace pro ně jsou výzvou – prokazují pohotovost při řešení úkolů – dokáží brzy rozeznat podstatné a irelevantní znaky – převládá u nich tendence pracovat dobře. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

K úkolovým situacím přistupují bez zbytečné úzkosti. Práci si rozvrhují do plánů a nevzdávají se, při řešení úkolů překonávají překážky, práci dokončí. Žáci mají adekvátní aspirační úroveň, pokud mají možnost, vybírají si úkoly středně obtížné. Pokud nemají možnost výběru, vynakládají největší nasazení při řešení úkolů střední obtížnosti. Snadné úkoly pro žáky nejsou motivačně zajímavé, jejich vyřešení nevzbuzuje pocit úspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

Žáci rádi porovnávají svůj výkon s rovnocennými partnery, chtějí vědět, jaký podali výkon. Snaží se dosáhnout úspěchu a uznání, umí se učit z vlastních chyb. Úspěch připisují vlastním schopnostem a úsilí. Neúspěch si vysvětlují nedostatkem vynaloženého úsilí, neúspěch u těžkých úkolů si vysvětlují obtížností úkolu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

U žáků se projevuje tendence plánovat do budoucna.

Tito žáci mají lepší prospěch než žáci inteligentní se slabým motivem k výkonu. Úspěch žáky posílí, neúspěch se snaží kompenzovat větší snahou. Žáci jsou cílově orientovaní – plánují do budoucna. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu

U těchto žáků se objevuje úzkost z možného neúspěchu. Žáci se snaží vyhnout výkonovým situacím, které by mohly odhalit reálnou úroveň jejich schopností. Tyto situace u žáků vyvolávají strach ze selhání, proto se vyhýbají soutěžení. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Aspirační úroveň žáků není adekvátní, volí si buď velmi snadné úkoly (je zde vysoká pravděpodobnost, že úkol vyřeší správně) nebo velmi těžké úkoly (tyto úkoly by správně nevyřešil skoro nikdy, proto se neúspěch proto není neúspěchem, případný úspěch by byl velmi cenný). Při výběru obtížnosti úkolu riskují více než žáci s potřebou úspěšného výkonu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Hlavní motivací je strach, který se projevuje při plnění úkolů, často ovlivňuje jejich koncentraci, narušuje paměťové procesy. Žáky se strachem z neúspěchu, u kterých je výkonné chování utlumeno, další neúspěch ještě více utlumí. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Častým projevem u těchto žáků je snaha uniknout z výkonové situace – častá absence při písemném zkoušení, častěji opisují, podvádí). Vlastní úspěch připisují náhodě, štěstí a neúspěch přisuzují vlastním těžko ovlivnitelným schopnostem. Nevhodně si vysvětlují příčiny svého úspěchu a neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu

Tito žáci často prožívají rozporuplné prožitky – na jedné straně se u nich objevuje tendence pustit se s nasazením do plnění úkolu, na straně druhé se u nich objevuje strach ze situací, v nichž musí podat výkon. V tuto chvíli záleží na osobnostních charakteristikách žáka a úkolové situace, zda v takové situaci vytrvají i před prožívanou úzkostí a úkol plní, nebo raději uniknou, s nepříjemným pocitem a úkol nesplní. Jen velmi těžko se odhaduje, jak se žák v takové situaci zachová. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

V situacích s možností volby se často rozhodují extrémně – buď mají vysoké aspirace (velmi těžký úkol, který by nevyřešil nikdo) nebo naopak aspirace velmi nízké. Opět záleží na osobnostních charakteristikách, která tendence převáží. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Pokud se u žáků povede snížit obavu z neúspěchu, většinou se žáci zlepší, potřeba úspěšného výkonu je pro ně silnou motivací. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

U těchto žáků se projevuje absence školní výkonové motivace, ve školním výkonu nevidí žádný smysl. U žáků se často objevuje tzv. relativní neprospěch – nevyužívání potenciálních schopností žáka. Úkolové situace ve škole tyto žáky nezajímají, neoslovují. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Rozvinutí školní výkonové motivace u žáků není v podmínkách současné školy jednoduché – nedostatek času na individuální práci se žáky a individualizaci úkolů. Důležité je, aby učitel zjistil, zda se jedná o nedostatek výkonových potřeb u žáka, který má v mimoškolním prostředí normální úroveň výkonové motivace nebo zda se jedná o žáka obecně výkonově nemotivovaného. V prvním případě může motivaci zvýšit individualizace výkonových situací a pozitivní hodnocení učitele. V druhém případě musí učitel při motivaci vycházet z jiných motivačních zdrojů, nebo musí krok po kroku u žáka výkonovou motivaci založit – zadávat žákovi přiměřeně těžké úkoly, aby mohl žák úkol úspěšně splnit, hodnocení na individuální úrovni. Absence školní výkonové motivace se objevuje zejména u žáků, kteří nemají z domova zkušenost s výkonovými situacemi. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Nevyhraněný typ

Kromě 4 uvedených typů se objevuje ještě tzv. nevyhraněný typ, které vyplývají z poměru obou výkonových potřeb (potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu se pohybuje okolo průměru), nebo slabší tendence než u vyhraněných typů. Výkonová motivace je u těchto žáků jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu. (Hrabal, Pavelková 2011, s. 13)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvantitativní výzkum školní výkonové motivace žáků základních škol ve městě Hodonín. Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím dotazníkového šetření.

Získaná data jsou zpracovány do tabulek a grafů a slouží k ověření stanovených hypotéz.

3.1 Výzkumný problém

Pro realizovaný výzkum byl stanoven následující výzkumný problém: Jaký vliv má rodina na školní výkonovou motivaci dětí?

3.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaký vliv má rodina na školní výkonovou motivaci svých dětí.

3.3 Dílčí výzkumný cíl

- Zjistit, jakou mají chlapci a dívky potřebu úspěšného výkonu
- Zjistit, jakou mají chlapci a dívky potřebu vyhnoutí se neúspěchu
- Zjistit, jakou školní výkonovou motivaci mají chlapci a dívky
- Zjistit, jakou školní výkonovou motivaci mají žáci z 6., 7., 8. a 9. ročníků
- Zjistit u jednotlivých typů školní výkonové motivace, žáci kterých ročníků ji nejčastěji zastávají

3.4 Hypotézy

Hypotézy jsou jádrem kvantitativních výzkumů. Hypotéza je tvrzení, které má podobu oznamovací věty, vyjadřuje vztah mezi proměnnými (tvrzení o rozdílech, následcích a vztazích) a musí ji být empiricky ověřit. (Chráška, 2007, s. 16-17)

Pro náš výzkum byly stanoveny tyto hypotézy:

1H₀: Úroveň vzdělání matky nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

1H_A: Úroveň vzdělání matky má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

2H₀: Četnost používání odměn za výkony ve škole nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

2H_A: Četnost používání odměn za výkony ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

3H₀: Četnost používání trestů za výkony ve škole nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

3H_A: Četnost používání trestů za výkony ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

4H₀: Četnost zájmu rodičů o školní výsledky svých dětí nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

4H_A: Četnost zájmu rodičů o školní výsledky svých dětí má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

3.5 Proměnné

Proměnné jsou jevy či vlastnosti, mezi nimiž hledáme ve výzkumném šetření vztah. Nezávisle proměnná je vlastnost, která zapříčiňuje vznik jiné vlastnosti. Závisle proměnná je výsledkem působení nezávisle proměnné. (Chrásková, 2007, s. 16)

V našem výzkumu vystupují následující proměnné:

Nezávisle proměnná: úroveň vzdělání matky, četnost používání odměn a trestů, četnost zájmu rodičů o výsledky dětí ve škole

Závisle proměnná: školní výkonová motivace

3.6 Pojetí výzkumu

V diplomové práci se zabýváme zjištěním vlivu rodiny na školní výkonovou motivaci dětí. Zaměřili jsme se na zjištění druhu školní výkonové motivace u dětí a zkoumali jsme, zda a do jaké míry je výkonová motivace ve škole závislá na jednotlivých rodinných faktorech. Konkrétně jsme se zaměřili na úroveň vzdělání matky, četnost používání odměn a trestů a četnost zájmu rodičů o výsledky dětí ve škole.

Pro účely naší diplomové práce bylo zvoleno kvantitativní pojetí. Kvantitativní výzkum Kerlinger definuje jako „systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“. (Kerlinger, 1972, s. 27)

Při kvantitativním výzkumu se ověřují, testují hypotézy o vztazích mezi vlastnostmi, jevy. Kvantitativní výzkum má 4 fáze: v první fázi výzkumník stanovuje problém, v druhé fázi formuluje hypotézy, následně tyto zvolené hypotézy testuje a v poslední fázi vyvozuje závěry a prezentuje je. (Chráska, 2007, s. 12)

3.7 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvořili všichni žáci 6. – 9. tříd základních škol v Hodoníně.

Výběrový soubor tvořili žáci 6. – 9. tříd základních škol v Hodoníně, které souhlasili s provedením výzkumného šetření na jejich škole. Celkem se jednalo o 12 tříd.

Formou e-mailu byly osloveny všechny čtyři základní školy v Hodoníně, které mají 2. stupeň. Po vzájemné domluvě svolily ke spolupráci dvě základní školy, které si přály zachovat anonymitu, zároveň nevyžadovaly souhlas rodičů žáků s testováním. Po schůzce s pověřenými pracovníky byly dotazníky rozdány žákům. Žáci byli seznámeni s tématem výzkumného šetření. Dotazník je anonymní.

Celkem bylo rozdáno 248 dotazníků, 21 dotazníků bylo vyřazeno z důvodu neúplného vyplnění, návratnost dotazníků byla 91,5%. Počet žáků účastnících se výzkumu byl 227.

Základní škola A	122 žáků
Základní škola B	105 žáků

Tabulka č. 1 Počet žáků výběrového souboru

3.8 Výzkumný nástroj

Z kvantitativního pojetí výzkumu byla zvolena technika dotazníku, jelikož umožňuje získání velkého počtu informací od respondentů. Při zjišťování druhu školní výkonové motivace byl použit ověřený standardizovaný dotazník, který byl doplněn o položky zabývající se zjištěním faktorů, které jsou potřebné k ověření hypotéz, které byly stanoveny pro tuto práci.

Dotazník se tedy skládá ze dvou částí. Celkově má dotazník 19 položek. První část se obsahuje položky, které se zabývají zjištěním pohlaví respondentů, ročníku, který navštěvují, četnosti používání odměn za výkon ve škole, četnosti používání trestů za výsledky ve škole, četnosti zájmu rodičů o výsledky dětí ve škole. Druhá část dotazníku je zaměřena na

zjištění školní výkonové motivace žáků, byl použit dotazník Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

3.8.1 Měření školní výkonové motivace

Ke zjištění školní výkonové motivace u žáků byl použit dotazník Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. Autory tohoto dotazníku je V. Hrabal a I. Pavelková.

Celkem 12 položek z dotazníku sloužilo ke zjištění školní výkonové motivace. Otázky 5-10 slouží ke zjištění skóre potřeby úspěšného výkonu. Otázky 11-16 zjišťuje skóre potřeby vyhnout se neúspěchu, tedy obavu z neúspěchu.

3.9 Způsob zpracování dat

Získaná data byla zaznamenána pomocí čárkovací metody. U položek, které zjišťovaly školní výkonovou motivaci, jsme postupovali dle návodu autorů. Každé odpovědi byl přiřazen odpovídající počet bodů (a. = 5 bodů, b. = 4 body, c. = 3 body, d. = 2 body, e. = 1 bod). Poté jsme sečetli jednotlivé body za odpovědi u otázek, které zjišťovali skóre potřeby úspěšného výkonu. Stejný postup byl i u otázek, které se zjištěním skóre potřeby vyhnout se neúspěchu. V obou částech mohli žáci získat 6-30 bodů. Po zjištění skóre z obou částí jsme vyhledali odpovídající skóre 1-5 v tabulkách pro žáky základních škol. Poté v rámci interpretace skóre vyhledáme danou kombinaci u žáka a zjistíme jeho školní výkonovou motivaci.

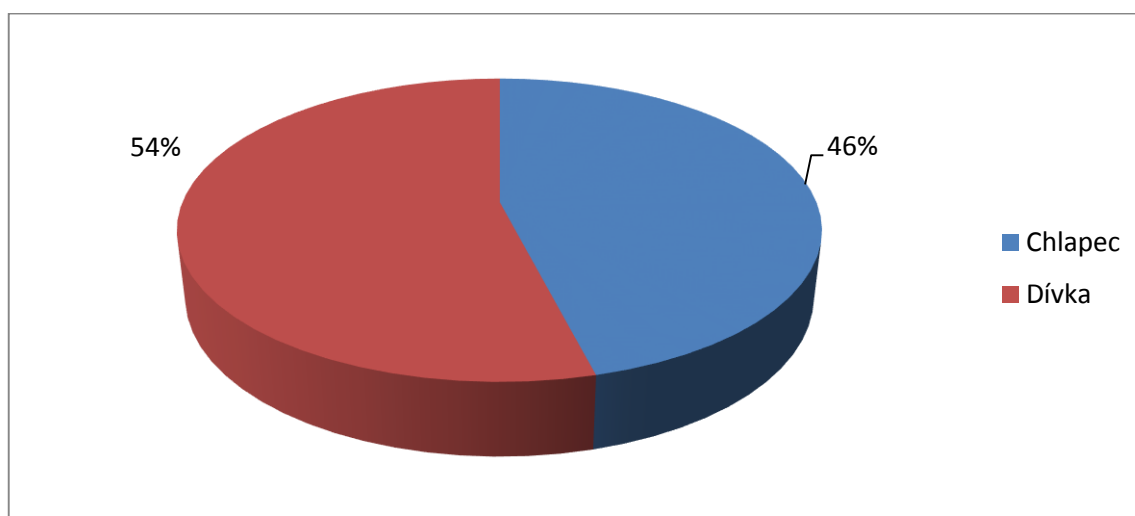
Získané data byly zaznamenány v programu Microsoft Excel a dále zpracovány. Data jsou zaznamenány do tabulek četností. Zpracovaná data jsou znázorněna prostřednictvím tabulek a grafů. Zvolené hypotézy byly empiricky ověřeny pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Hladina významnosti byla zvolena $p = 0,05$.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme analyzovat data z dotazníkového šetření. Nejprve budou vyhodnoceny položky týkající se demografických údajů, poté jednotlivé další položky dotazníku. V závěru ověříme platnost stanovených hypotéz a vyhodnotíme dílčí cíle.

4.1 Třídění prvního a druhého stupně

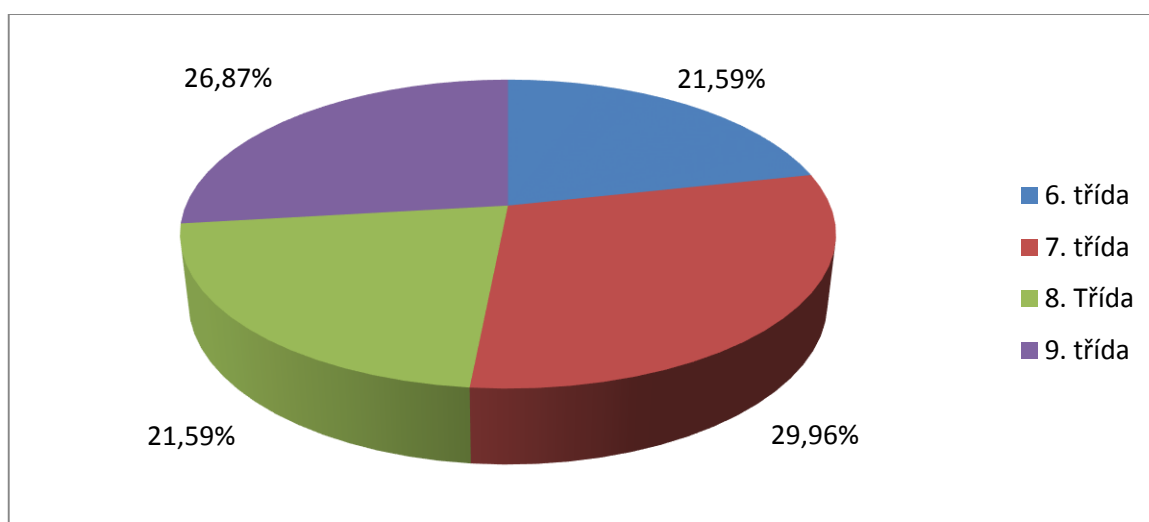
Otázka č. 1: Pohlaví:



Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku

Graf ukazuje složení výzkumného vzorku. Výběrový vzorek tvořilo celkem 227 žáků, z toho bylo 123 dívek (54%) a 104 chlapců (46%) ze dvou základních škol v Hodoníně.

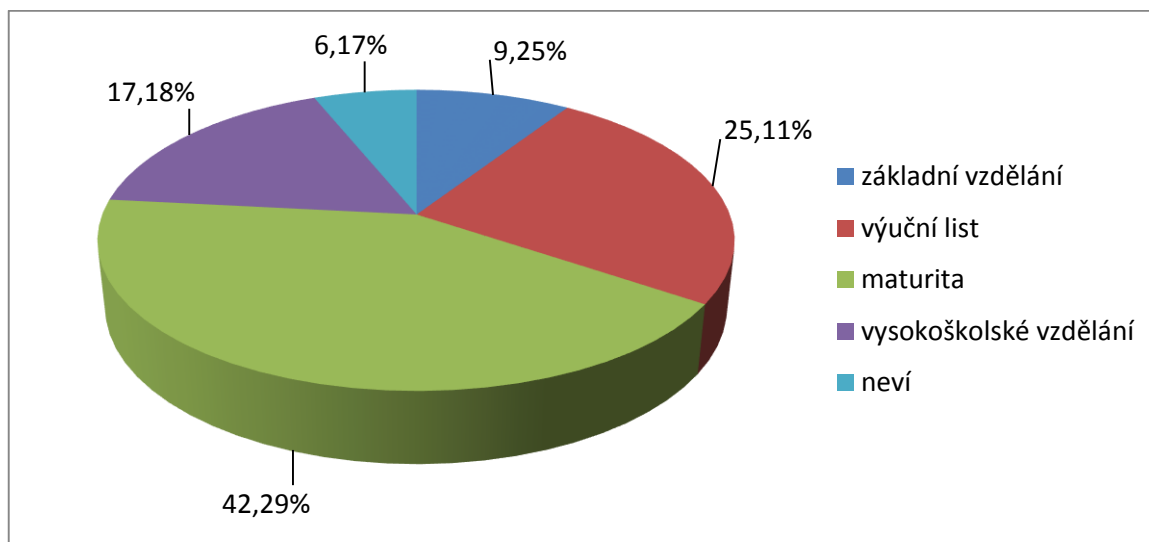
Otázka č. 2: Ročník:



Graf č. 2 Složení výzkumného vzorku dle tříd

Graf č. 2 ukazuje rozložení žáků v 6. - 9. třídách dvou základních škol, ve kterých bylo provedeno dotazníkové šetření. Dotazník vyplnilo 49 žáků z 6. tříd (21,59%), 68 žáků ze 7. tříd (29,96%), 49 žáků z 8. tříd (21,59%) a 61 žáků z 9. tříd (26,87%).

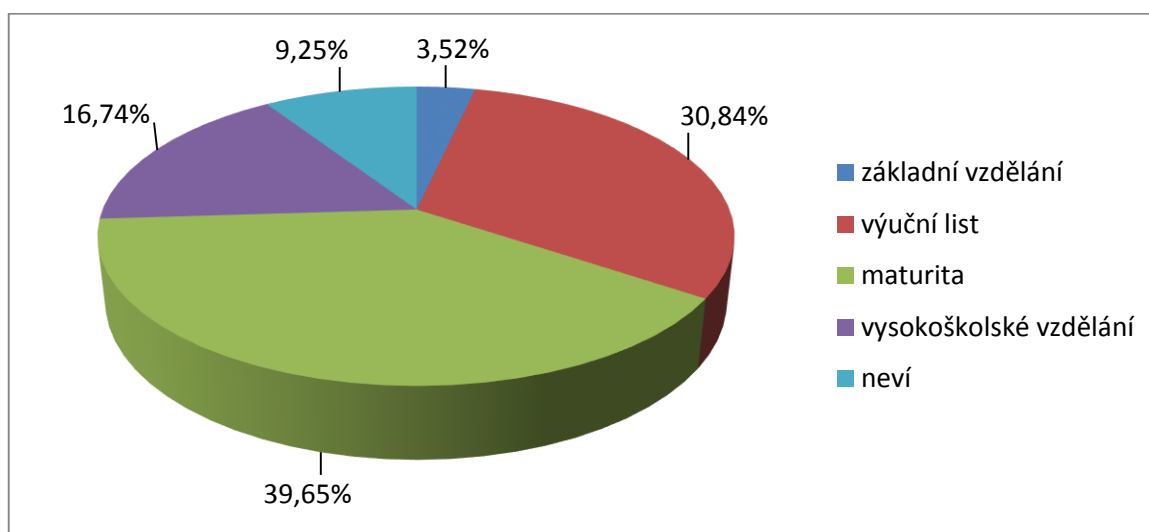
Otázka č. 3: Vzdělání matky:



Graf č. 3 Vzdělání matky respondentů

Graf č. 3 ukazuje odpovědi žáků na položku z dotazníku, která zjišťovala vzdělání matky žáků. 21 (9,25%) žáků uvedlo, že má matka základní vzdělání, 57 (25,11%) žáků udává, že má matka výuční list. 96 (42,29%) žáků uvedlo, že jejich matka má maturitu, 39 (17,18%) matek žáků má vysokoškolské vzdělání. 14 (6,17%) uvedlo, že neví, jaké vzdělání má jejich matka.

Otázka č. 4: Vzdělání otce:



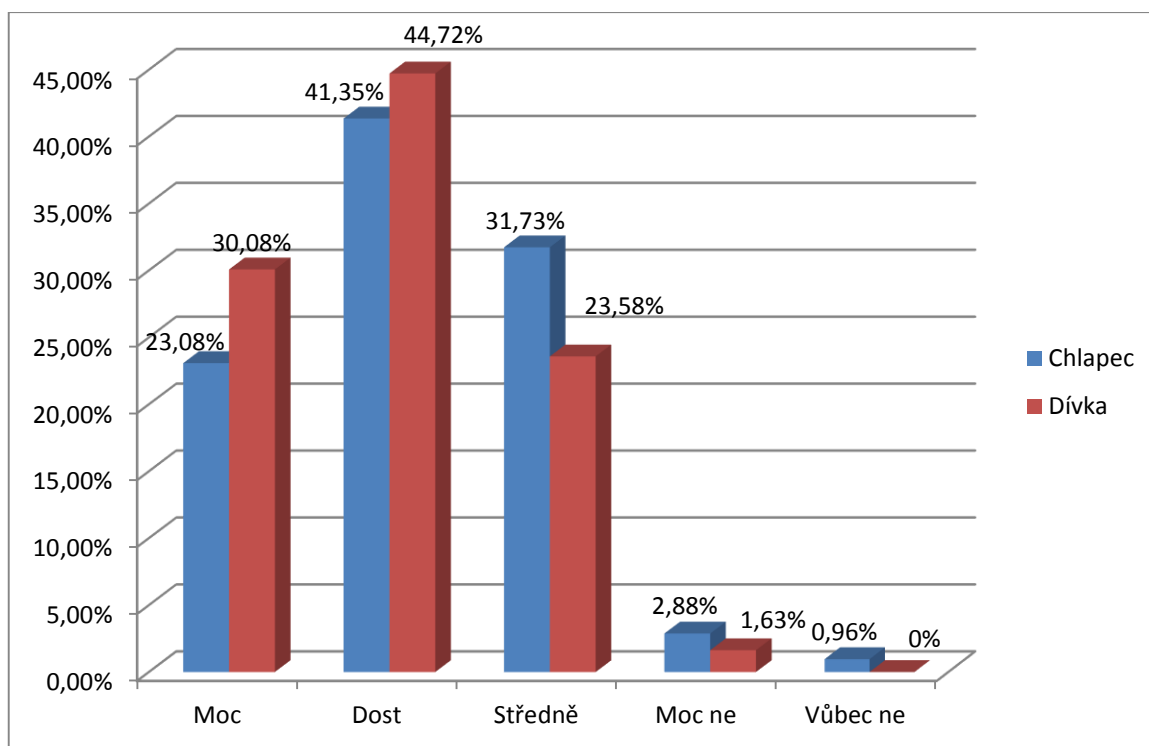
Graf č. 4 Vzdělání otce respondentů

Graf č. 4 uvádí odpovědi žáků na 4. položku dotazníku, která zjišťovala vzdělání otce žáků. 8 (3,52%) žáků uvedlo, že jejich otec má základní vzdělání, 70 (30,84%) žáků udává, že otec má výuční list, 90 (39,65%) žáků uvedlo, že má otec maturitu. 38 (16,74%) žáků má otce s vysokoškolským vzděláním. 21 (9,25%) žáků uvedlo, že neví, jaké vzdělání má jejich otec, nebo otce neznají.

Otázka č. 5: Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

Tabulka č. 2 Touha respondentů po úspěchu ve škole

Pohlaví	Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:				
	Moc	Dost	Středně	Moc ne	Vůbec ne
Chlapci	24	43	33	3	1
Dívky	37	55	29	2	0



Graf č. 5 Touha respondentů po úspěchu ve škole

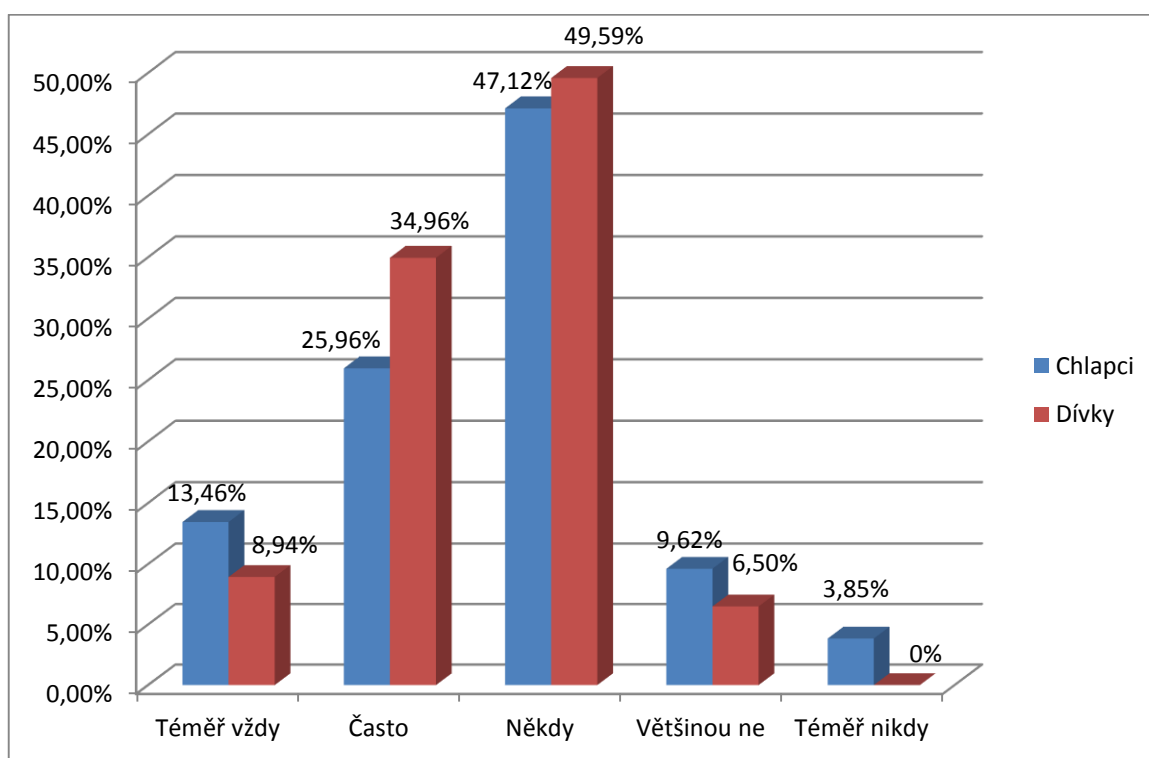
Graf znázorňuje odpovědi respondentů na položku v dotazníku, která zjišťovala jejich touhu po úspěchu ve škole. Dívky uvedli častěji než chlapci, že o úspěch ve škole stojí moc a dost. Chlapci naopak středně touží po úspěchu častěji než děvčata. Jen malé procento re-

spondentů uvedlo, že o úspěch ve škole moc nestojí, nebo nestojí vůbec. Většina respondentů tedy alespoň částečně stojí o to být úspěšný ve škole.

Otázka č. 6: Při učení se mi daří soustředit:

Tabulka č. 3 Soustředění se při učení

Pohlaví	Při učení se mi daří soustředit:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Většinou ne	Téměř nikdy
Chlapci	14	27	49	10	4
Dívky	11	43	61	8	0



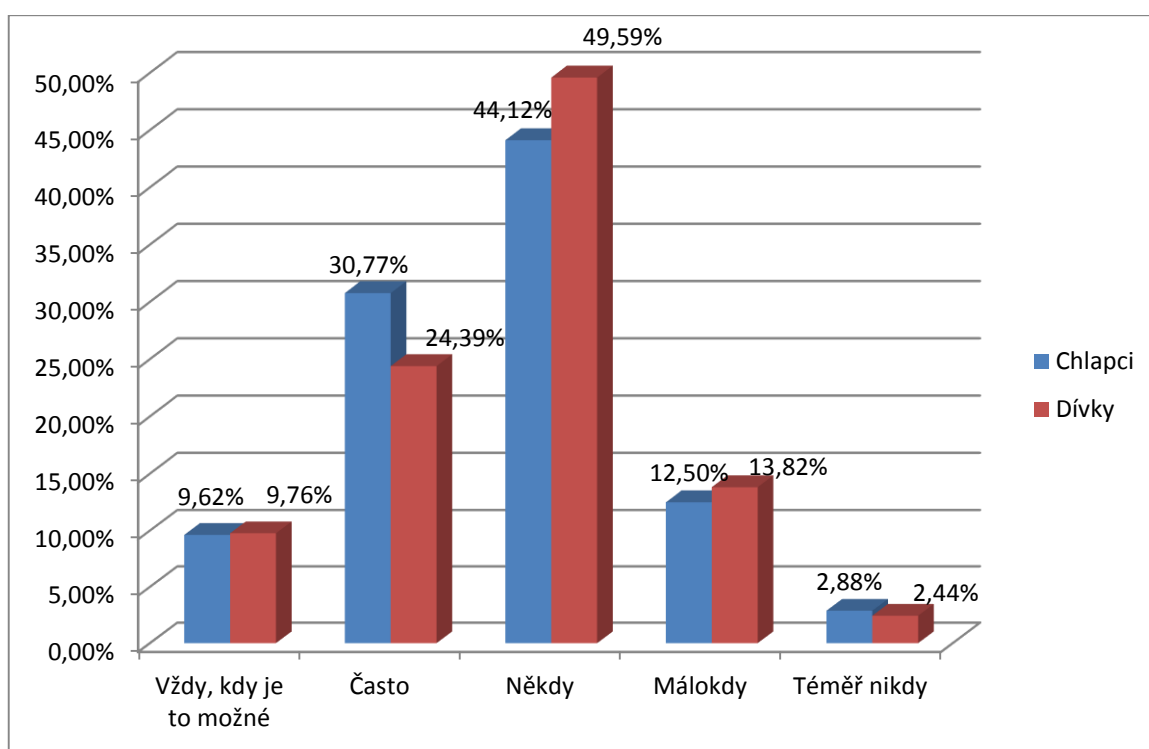
Graf č. 6 Soustředění se při učení

Z grafu vyplývá, že chlapcům se častěji než dívkám daří na učení soustředit téměř vždy. Dívky se víc než chlapci na učení soustředí často a někdy. Chlapci častěji než dívky uvedli, že se na učení většinou nesoustředí a téměř nikdy nesoustředí. Největší počet žáků uvedl, že se jim na učení daří soustředit někdy.

Otázka č. 7: Ve škole se hlásím:

Tabulka č. 4 Hlášení se ve škole

Pohlaví	Ve škole se hlásím:				
	Vždy, kdy je to možné	Často	Někdy	Málokdy	Téměř nikdy
Chlapci	10	32	46	13	3
Dívky	12	30	61	17	3



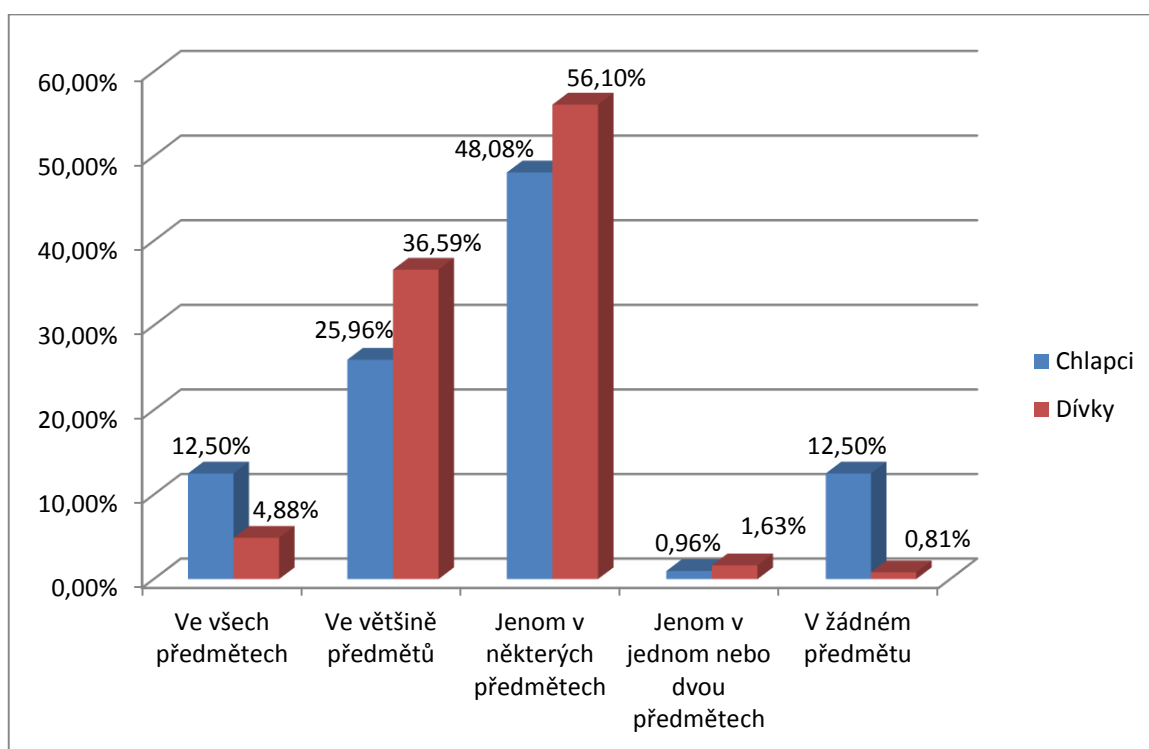
Graf č. 7 Hlášení se ve škole

Graf č. 7 ukazuje odpovědi žáků na otázku, která zjišťovala, jak často se žáci hlásí ve škole. Odpovědi chlapců a dívek byly velmi podobné, na možnosti hlásím se vždy, kdy je to možné, málokdy se hlásím a téměř nikdy se nehlásím, odpovědělo velmi podobné procento chlapců i dívek.

Otázka č. 8: Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

Tabulka č. 5 Známkování ve škole

Pohlaví	Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:				
	Ve Všech předmětech	Ve většině předmětů	Jenom v některých předmětech	Jenom v jednom nebo dvou předmětech	V žádném předmětu
Chlapci	13	27	50	1	13
Dívky	6	45	69	2	1



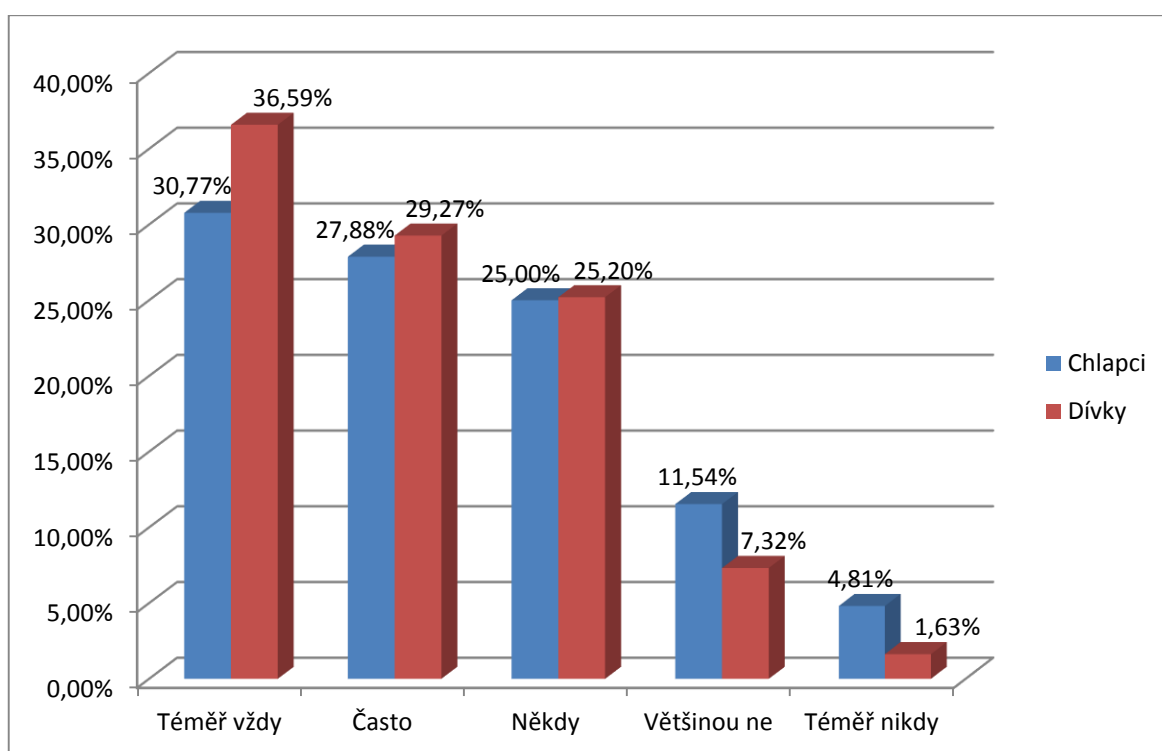
Graf č. 8 Známkování ve škole

Graf č. 8 znázorňuje odpovědi na otázku z dotazníku, která zjišťovala, v kolika předmětech by žáci chtěli být známkováni. Nejvíce respondentů odpovědělo, že by si přáli být známkováni jen v některých předmětech. Pokud srovnáme odpovědi chlapců a dívek, vidíme, že chlapci uvedli častěji než dívky, že by si přáli, aby nebyli známkováni v žádném předmětu, a že by chtěli být známkováni ve všech předmětech.

Otázka č. 9: Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

Tabulka č. 6 Tendence dokončit školní úlohu

Pohlaví	Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Většinou ne	Téměř nikdy
Chlapci	32	29	26	12	5
Dívky	45	36	31	9	2



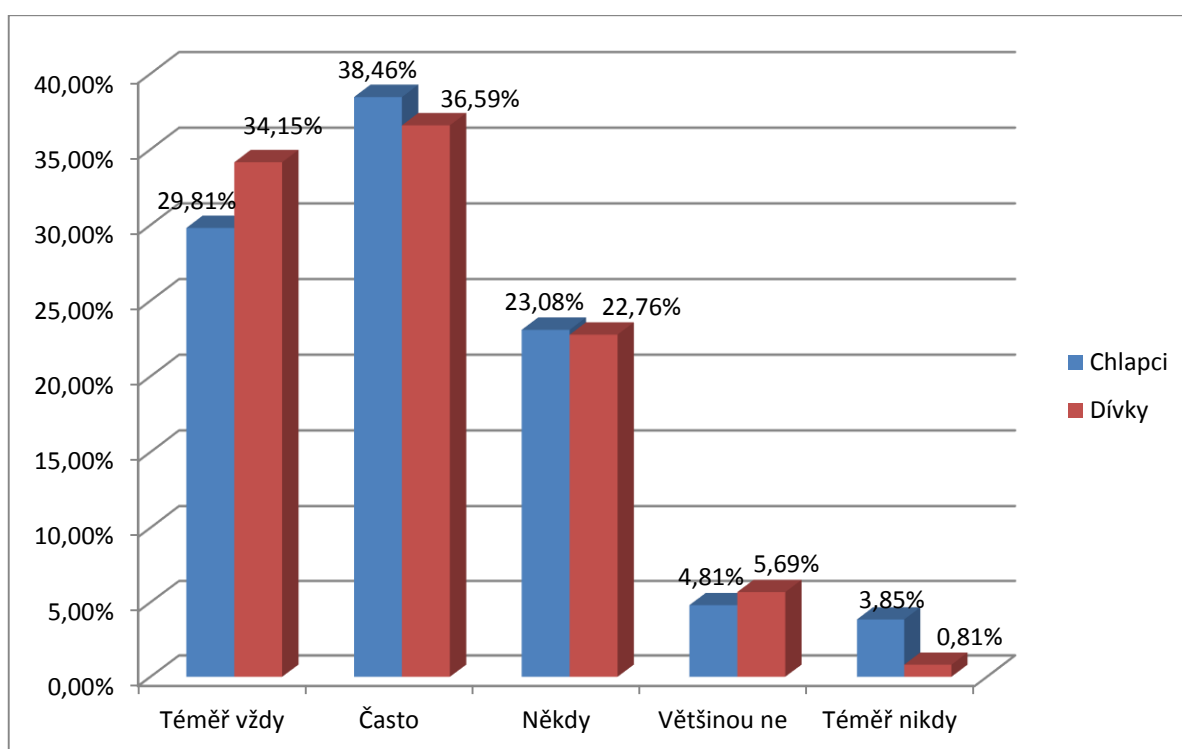
Graf č. 9 Tendence dokončit školní úlohu

Graf č. 9 ukazuje, že dívky mají častěji než chlapci tendenci dokončit školní úlohu téměř vždy a často. Tendenci dokončit školní úlohu někdy mají chlapci i dívky stejně. Chlapci častěji než dívky většinou nedokončují a téměř nikdy nedokončují pracovní úlohy. Nejčastěji se snaží chlapci i dívky dokončit školní úlohu téměř vždy. Nejmenší procento chlapců i dívek, pokud dostanou úlohu, tak ji mají tendenci dokončit téměř nikdy.

Otázka č. 10: Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

Tabulka č. 7 Plnění školních úloh

Pohlaví	Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Většinou ne	Téměř nikdy
Chlapci	31	40	24	5	4
Dívky	42	45	28	7	1



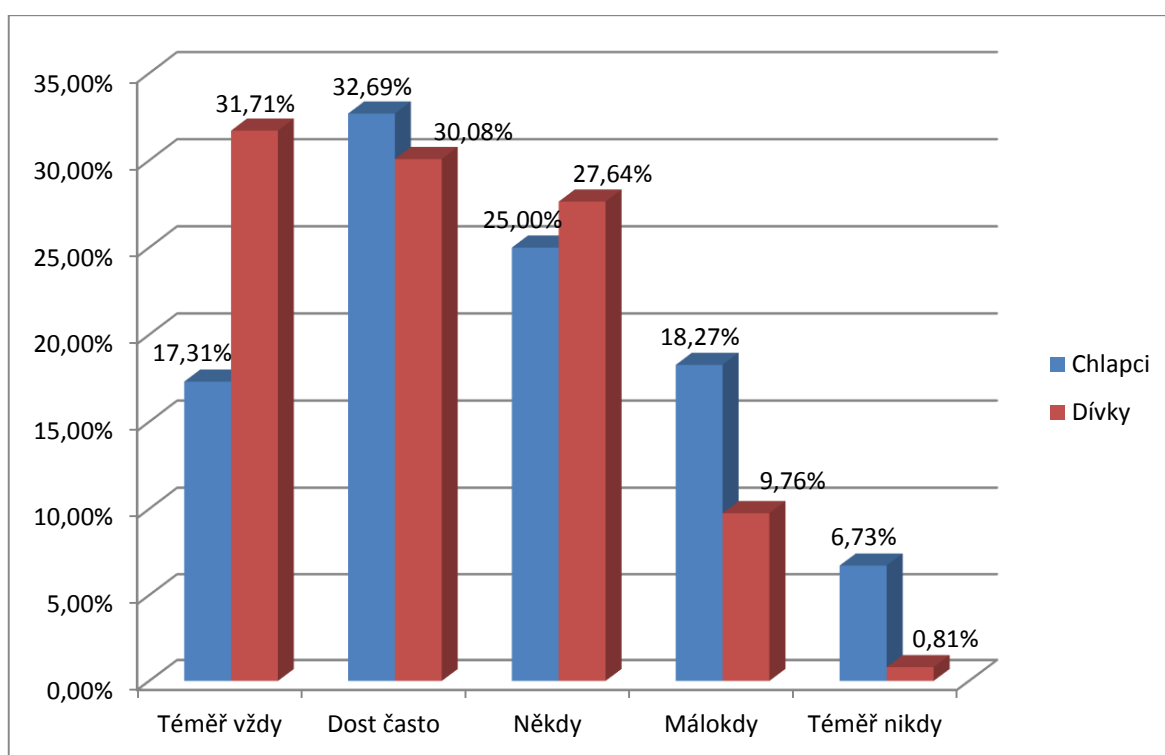
Graf č. 10 Plnění školních úloh

Graf č. 10 ukazuje odpovědi respondentů na otázku, která zjišťovala, jak často se snaží co nejlépe plnit školní úlohy. Chlapců i dívek nejčastěji uvedli, že se snaží školní úlohy plnit co nejlépe často. Malý počet chlapců a dívek uvedl, že plnit školní úlohy co nejlépe se většinou nesnaží, nebo se nesnaží téměř nikdy. Nejčastěji chlapci i dívky snaží plnit úlohy co nejlépe téměř vždy. Naopak nejméně často se snaží chlapci i dívky plnit úlohy téměř nikdy.

Otázka č. 11: Když mám být zkoušený, tak mám strach:

Tabulka č. 8 Strach ze zkoušení ve škole

Pohlaví	Když mám být zkoušený, tak mám strach:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Většinou ne	Téměř nikdy
Chlapci	18	34	26	19	7
Dívky	39	37	34	12	1



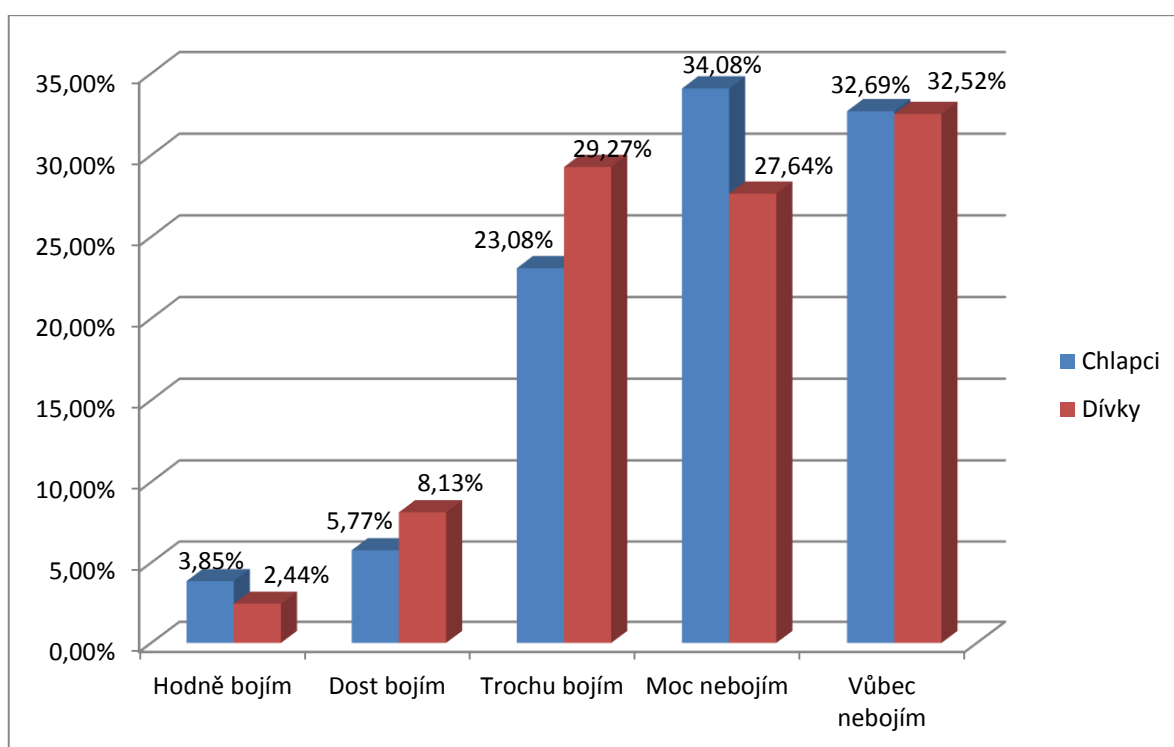
Graf č. 11 Strach ze zkoušení ve škole

Graf ukazuje odpovědi žáků na otázku, která zjišťovala, zda mají strach, když mají být zkoušeni. Z grafu vyplývá, že větší počet děvčat (31,71%) než chlapců (17,31%) má ze zkoušení strach téměř vždy. Naopak chlapci častěji uvedli, že ze zkoušení mají strach málokdy, nebo téměř nikdy. Dívky mají nejčastěji strach ze zkoušení téměř vždy, chlapci nejčastěji uvedli, že ze zkoušení mají strach dost často. Nejméně chlapců i dívek odpovědělo, že se zkoušení téměř nikdy nebojí.

Otázka č. 12: Mám-li být upřímný, tak se školy:

Tabulka č. 9 Strach ze školy

Pohlaví	Mám-li být upřímný, tak se školy:				Vůbec nebojím
	Hodně bojím	Dost bojím	Trochu bojím	Moc nebojím	
Chlapci	4	6	24	36	34
Dívky	3	10	36	34	40



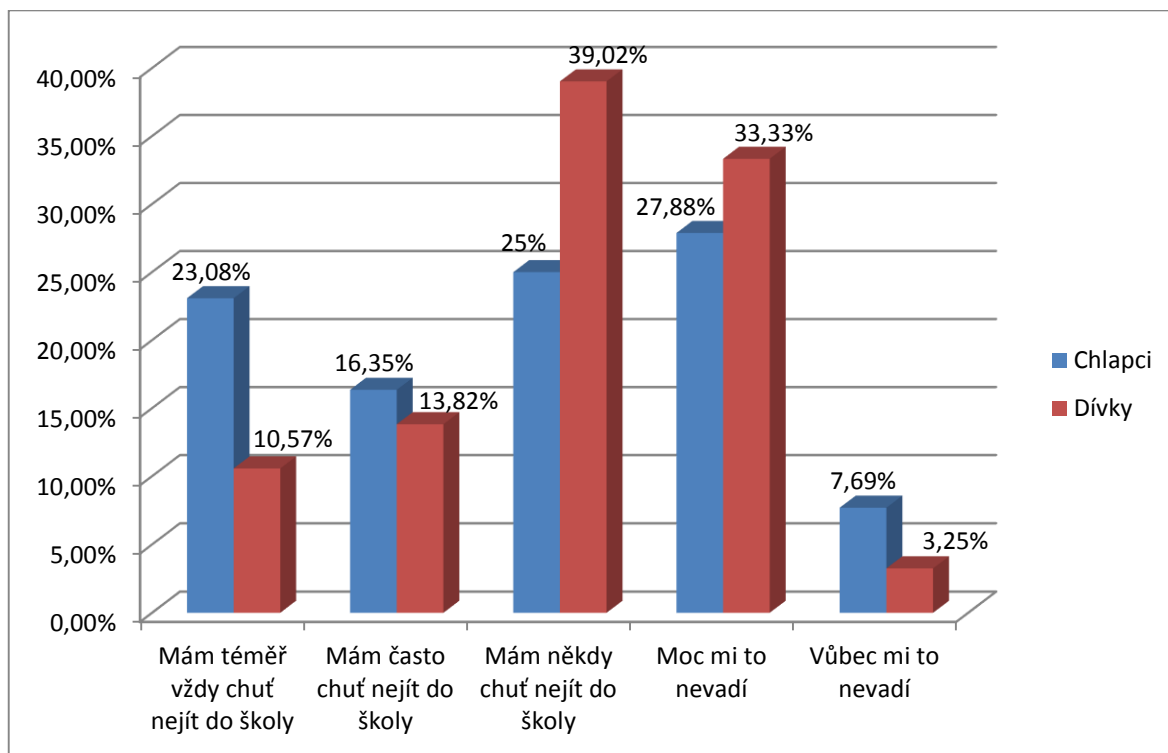
Graf č. 12 Strach ze školy

Graf č. 12 ukazuje odpovědi žáků na otázku, která se jich ptala, zda se bojí školy. Z uvedených odpovědí vyplývá, že se nadpoloviční většina chlapců i dívek školy buď nebojí vůbec, nebo se moc nebojí. Zhruba stejné procento chlapců i dívek uvedlo, že se školy bojí dost a hodně. Chlapci nejčastěji uvedli, že se školy moc nebojí, děvčata nejčastěji uvedly, že se školy vůbec nebojí. Nejméně chlapců i dívek uvedlo, že se školy bojí hodně.

Otázka č. 13: Když máme psát nějakou písemnou práci:

Tabulka č. 10 Psaní písemné práce

Pohlaví	Když máme psát nějakou písemnou práci:				
	Mám téměř vždy chuť nejtít do školy	Mám často chuť nejtít do školy	Mám někdy chuť nejtít do školy	Moc mi to nevadí	Vůbec mi to nevadí
Chlapci	24	17	26	29	8
Dívky	13	17	48	41	4



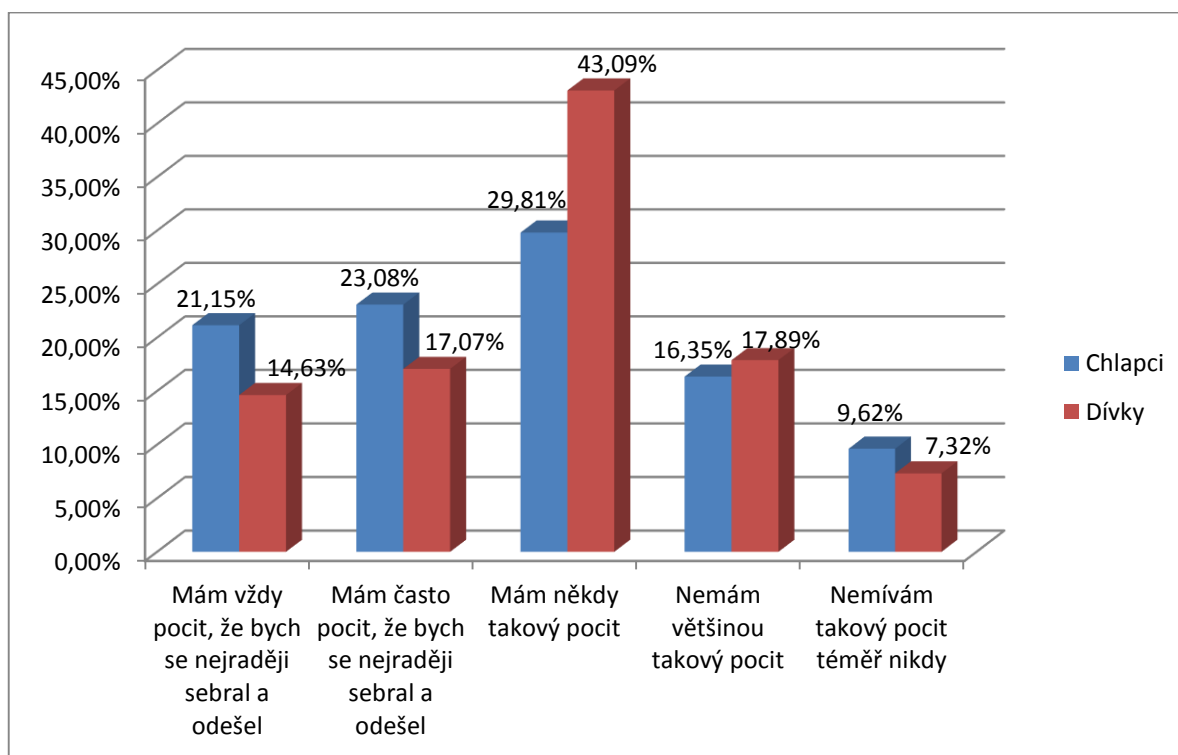
Graf č. 13 Psaní písemné práce

Z grafu je patrné, že chlapci uvádějí častěji než dívky, že když mají psát písemnou práci, raději by téměř vždy nešli do školy. Naopak dívky uvádějí častěji, že mají někdy chuť nejtít do školy, když mají psát písemnou práci. Celkově více než 60% chlapců i dívek pociťuje téměř vždy, často nebo někdy chuť nejtít do školy, když mají psát písemnou práci, jen poměrně malému procentu respondentů nevadí, když mají psát písemnou práci.

Otázka č. 14: Když jsem zkoušený a moc neumím:

Tabulka č. 11 Strach ze zkoušení

Pohlaví	Když jsem zkoušený a moc neumím:				
	Mám vždy pocit, že bych se nejrady sebral a odešel	Mám často pocit, že bych se nejrady sebral a odešel	Mám někdy takový pocit	Nemám většinou takový pocit	Nemívám takový pocit téměř nikdy
Chlapci	22	24	31	17	10
Dívky	18	21	53	22	9



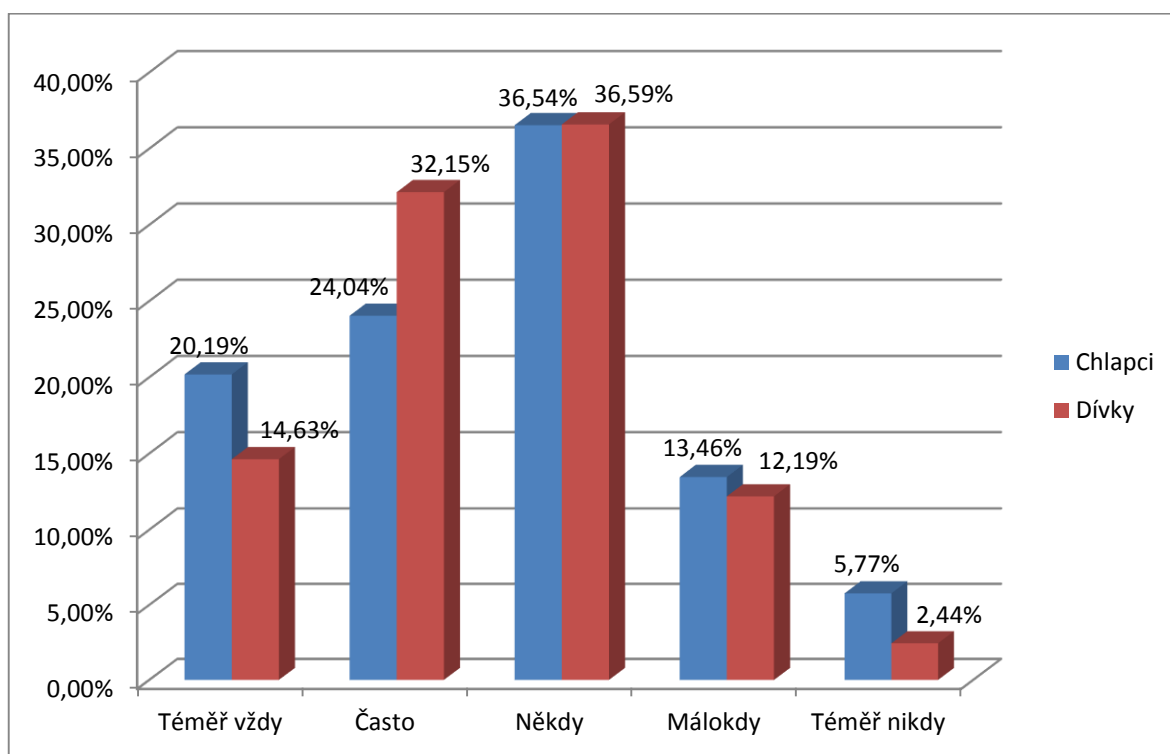
Graf č. 14 Strach ze zkoušení

Graf č. 14 uvádí četnosti odpovědí žáků na otázku, která zjišťovala, zda mají žáci tendenci uniknout ze situace, kdy jsou zkoušeni a moc toho neumí. Z uvedených odpovědí vyplývá, že chlapci mají častěji než dívky tendenci se vždy nebo často sebrat a odejít, pokud toho při zkoušení moc neumí. Naopak tuto tendenci někdy se sebrat a odejít mají častěji dívky. Tendenci vždy, často nebo někdy uniknout z této situace má téměř tři čtvrtiny dotázaných chlapců i dívek.

Otázka č. 15: Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

Tabulka č. 12 Očekávání horší známky

Pohlaví	Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Málokdy	Téměř nikdy
Chlapci	21	25	38	14	6
Dívky	18	42	45	15	3



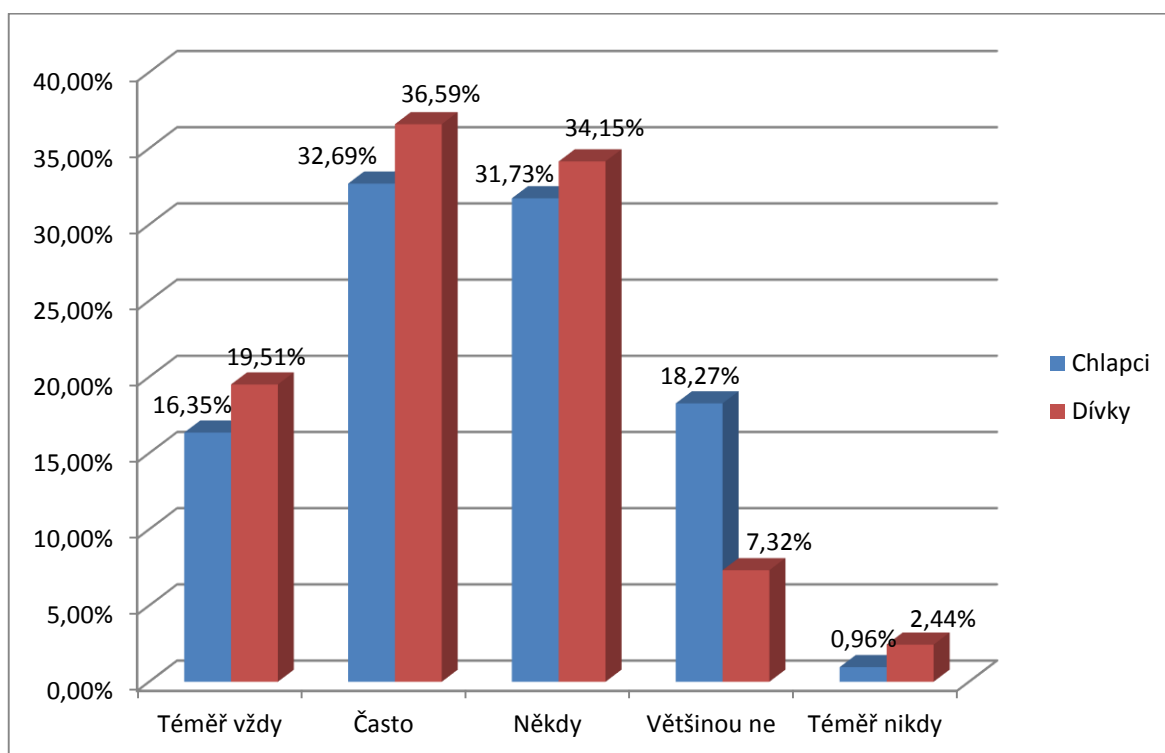
Graf č. 15 Očekávání horší známky

Z grafu, který znázorňuje odpovědi chlapců a dívek na otázku, která se jich ptala, zda když píšou písemnou práci, očekávají horší známku. Chlapci i dívky nejčastěji uvedli, že horší známku očekávají někdy. Chlapci častěji očekávají špatnou známku téměř vždy, dívky častěji očekávají špatnou známku často. Malé procento chlapců a dívek špatnou známku neočekávají téměř nikdy.

Otázka č. 16: Ze školních neúspěchů mám obavu:

Tabulka č. 13 Obava ze školních neúspěchů

Pohlaví	Ze školních neúspěchů mám obavu:				
	Téměř vždy	Často	Někdy	Většinou ne	Téměř nikdy
Chlapci	17	34	33	19	1
Dívky	24	45	42	9	3



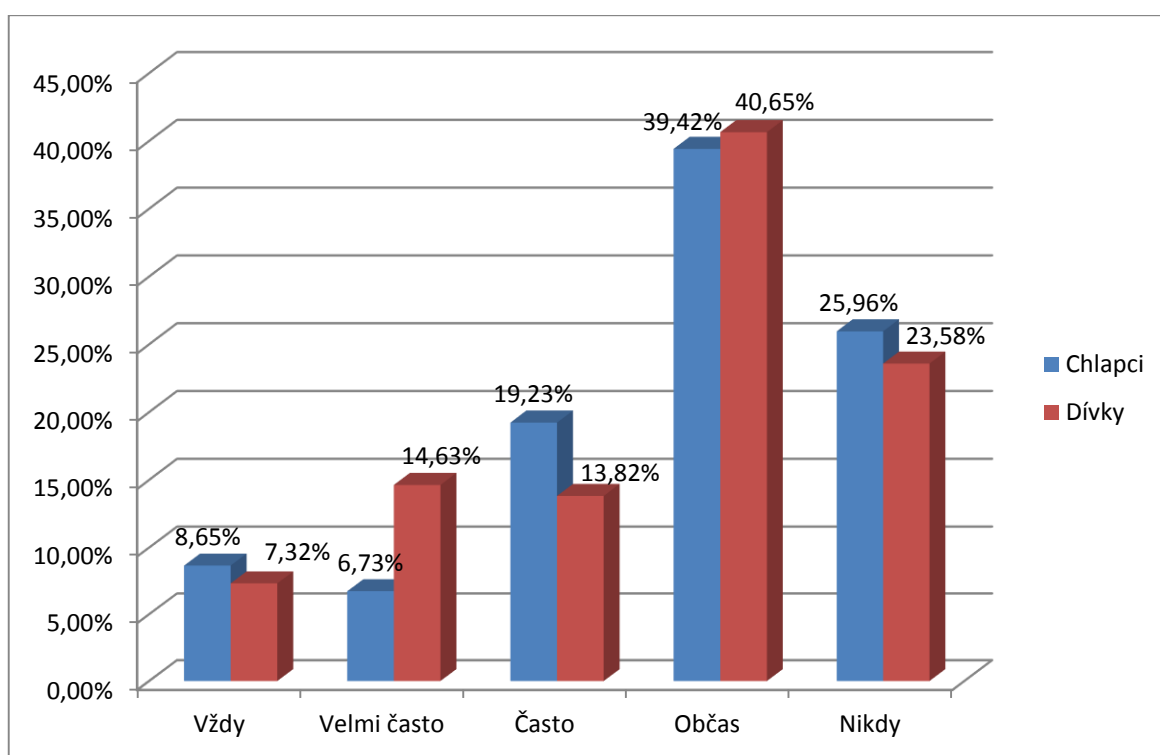
Graf č. 16 Obava ze školních neúspěchů

Graf uvádí odpovědi respondentů na otázku, zda mají obavu ze školních neúspěchů. Více než polovina dívek má ze školního neúspěchu obavu téměř vždy a často. U chlapců má tuto obavu necelá polovina. Jen velmi malé procento chlapců a dívek se školního neúspěchu téměř nikdy nebojí.

Otázka č. 17: Když podám ve škole dobrý výkon, dostanu od rodičů odměnu:

Tabulka č. 14 Odměna za dobrý výkon ve škole

Pohlaví	Když podám ve škole dobrý výkon, dostanu od rodičů odměnu:				
	Vždy	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Chlapci	9	7	20	41	27
Dívky	9	18	17	50	29



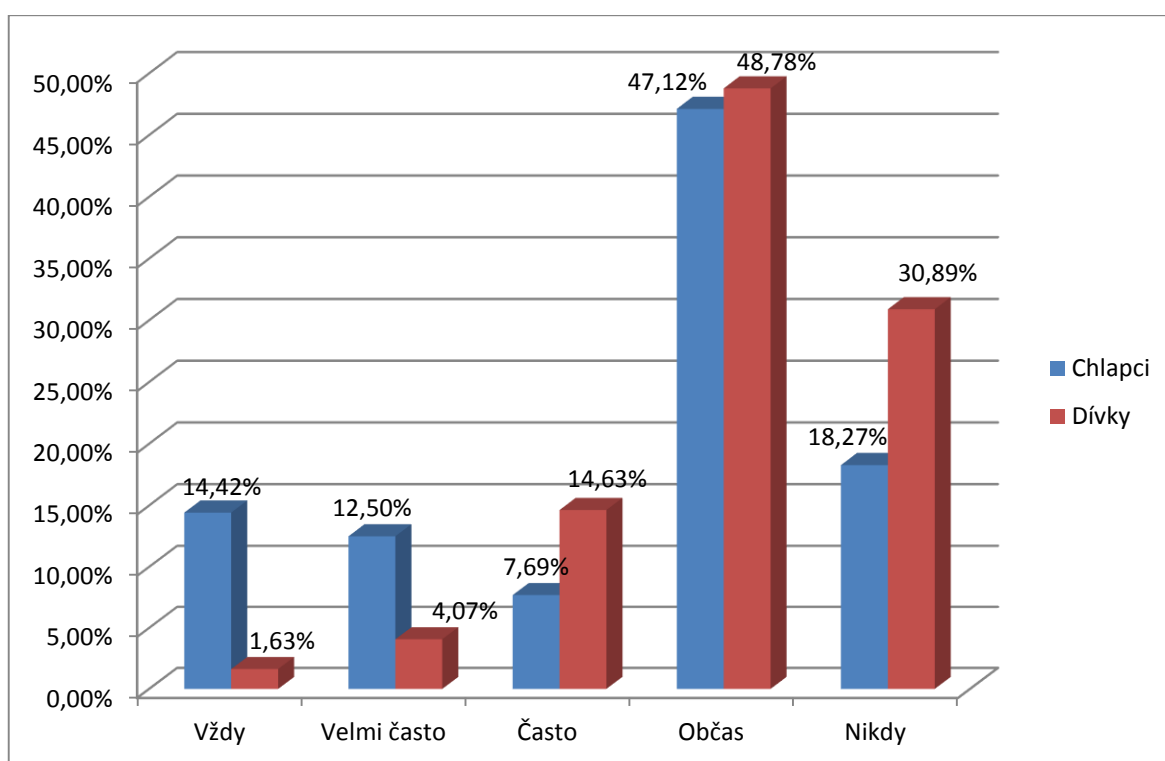
Graf č. 17 Odměna za dobrý výkon ve škole

Graf uvádí odpovědi chlapců a dívek na položku z dotazníku, která zjišťovala, zda žáci dostávají za dobrý výkon ve škole odměnu. Nejvíce chlapců a dívek uvedlo, že odměnu dostávají občas. Za dobrý výkon nedostává odměnu zhruba čtvrtina chlapců a dívek. Nejméně chlapců odpovědělo, že odměnu dostávají velmi často, dívky nejméně uvedli, že dostávají odměnu vždy

Otázka č. 18: Když podávám ve škole horší výkon, dostanu od rodičů trest:

Tabulka č. 15 Trest za špatné výsledky ve škole

Pohlaví	Když podám ve škole dobrý výkon, dostanu od rodičů odměnu:				
	Vždy	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Chlapci	15	13	8	49	19
Dívky	2	5	18	60	38



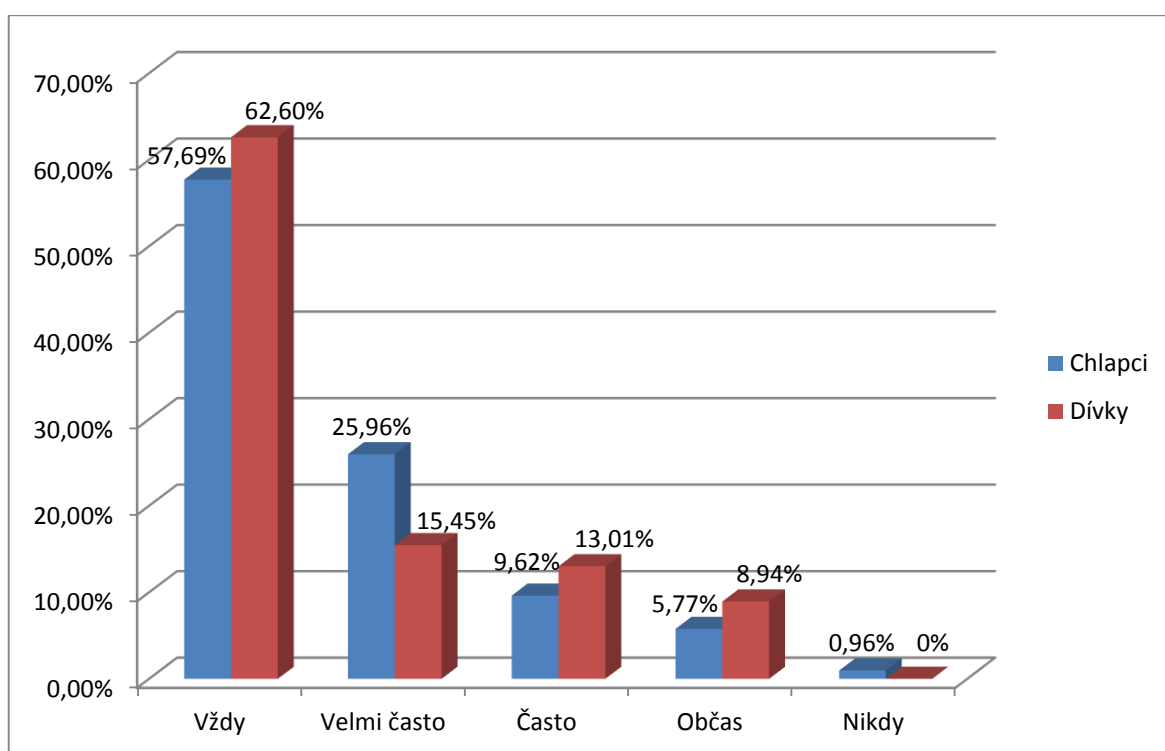
Graf č. 18 Trest za špatné výsledky ve škole

Na otázku, která zjišťovala, zda dostávají žáci trest za špatné výkony ve škole, nejvíce chlapců a dívek uvedlo, že občas dostávají trest. Víc chlapců než dívek uvádí, že trest dostávají vždy a velmi často. Naopak více dívek uvádí, že za špatné výsledky dostávají trest často a nikdy nedostávají trest.

Otázka č. 19: Rodiče se o mé výsledky ve škole zajímají:

Tabulka č. 16 Zájem rodičů o výsledky dětí ve škole

Pohlaví	Rodiče se o mé výsledky ve škole zajímají:				
	Vždy	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Chlapci	60	27	10	6	1
Dívky	77	19	16	11	0



Graf č. 19 Zájem rodičů o výsledky dětí ve škole

Graf ukazuje, že nadpoloviční většina chlapců i dívek odpověděla, že jejich rodiče se zajímají o jejich školní výsledky.

4.2 Vyhodnocení školní výkonové motivace u žáků

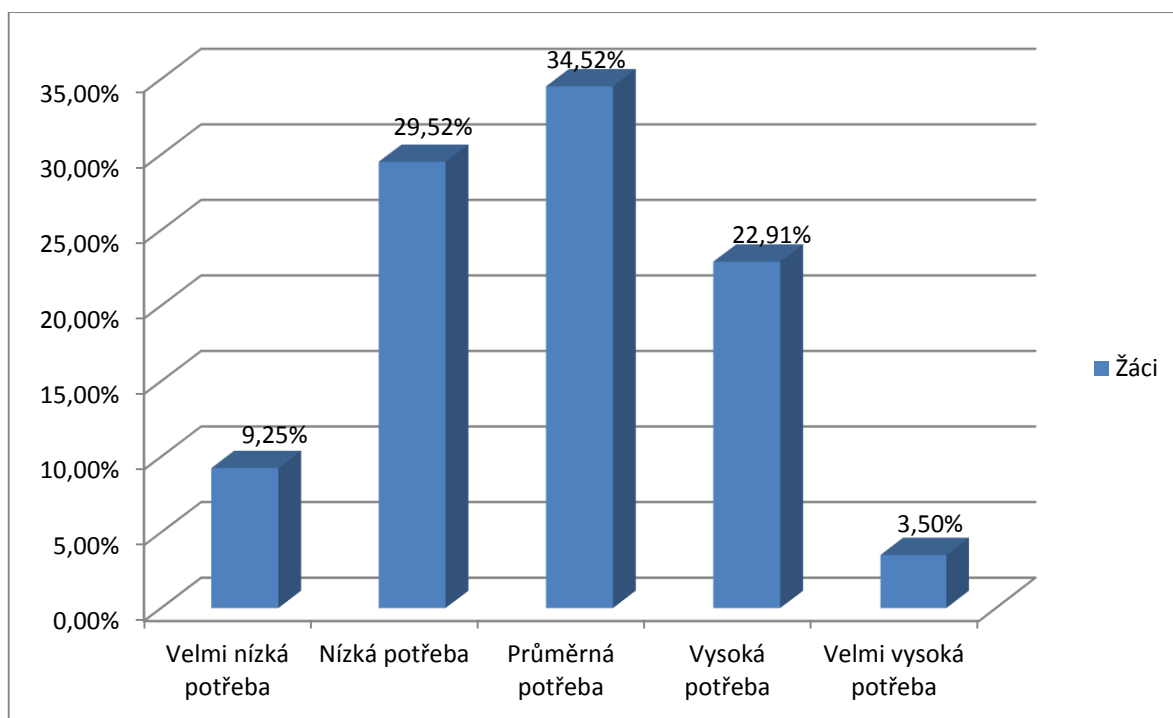
Při vyhodnocení dotazníku školní výkonové motivace jsme počítali potřebu úspěšného výkonu (pátá až desátá položka z dotazníku) a potřebu vyhnout se neúspěchu (jedenáctá až šestnáctá položka dotazníku).

Nejprve jsme určili hrubý skór u obou potřeb. Spočítali jsme body za jednotlivé odpovědi žáků. U každé z otázek odpovídá a. = 5 bodů, b. = 4 body, c. = 3 body, d. = 2 body, e. = 1 bod. Sečetli jsme body za odpovědi u otázek 5. – 10., tím jsme získali hrubý skór potřeby úspěšného výkonu. Hrubý skór potřeby vyhnutí se neúspěchu získáme sečtením bodů u 11. – 16. otázky. V obou částech může žák získat body v rozmezí 6 – 30 bodů.

Získané hrubé skóry vyhledáme v tabulkách, které nám určí odpovídající standardní skór 1-5 v normách pro žáky základních škol. Tabulky uvádí V. Hrabal a I. Pavelková ve své publikaci Školní výkonová motivace žáků. V rámci interpretace skóru v této publikaci vyhledáme kombinaci standardních skórů u potřeb úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu, který určí typ výkonové motivace, kterou daný žák má.

Tabulka č. 17 Potřeba úspěšného výkonu u žáků

Žáci	Potřeba úspěšného výkonu				
	Velmi nízká potřeba	Nízká potřeba	Průměrná potřeba	Vysoká potřeba	Velmi vysoká potřeba
Počet	21	67	79	52	8



Graf č. 20 Potřeba úspěšného výkonu u žáků

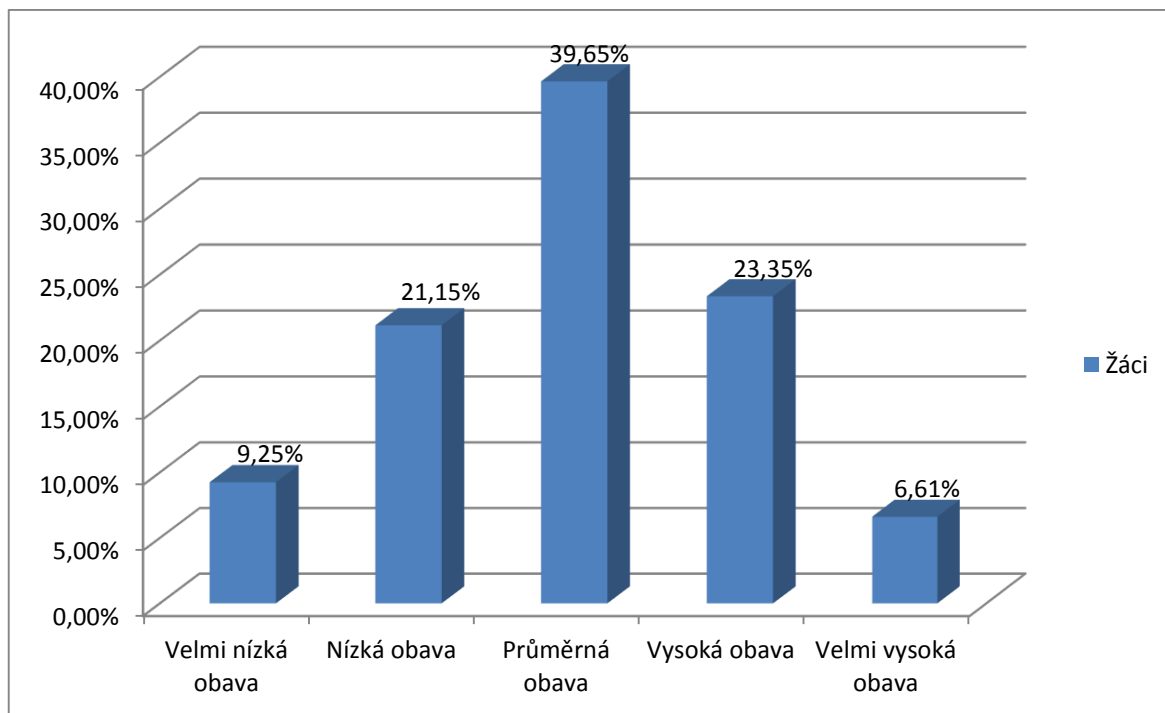
Graf a tabulka znázorňují, jakou mají žáci potřebu úspěšného výkonu. Nejčastěji se u žáků vyskytuje průměrná potřeba úspěšného výkonu (34,52% žáků). Následuje nízká potřeba úspěšného výkonu (29,52% žáků) a vysoká potřeba úspěšného výkonu (22,91% žáků). Na předposledním místě je velmi nízká potřeba úspěšného výkonu (9,25%). Nejméně žáků má velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu (3,50%).

Hrabal a Pavelková uvádějí, velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu má 10,4% žáků, nízkou potřebu 19,8% žáků, průměrnou potřebu má 40,6% žáků, vysokou potřebu má 22,7% žáků a velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu vykazuje 6,5% žáků. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10)

Pokud porovnáme údaje, které uvádí Hrabal a Pavelková, a údaje získané z našeho realizovaného výzkumu, zjistíme, že velmi nízkou potřebu, průměrnou potřebu a velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu má v našem výzkumu méně žáků, než udává Hrabal a Pavelková. Naopak nízkou potřebu úspěšného výkonu mají naši žáci častěji. Vysokou potřebu má velmi podobné procento žáků z našeho výzkumu a žáků, které udává Hrabal a Pavelková.

Tabulka č. 18 Potřeba vyhnutí se neúspěchu u žáků

Žáci	Potřeba vyhnutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)				
	Velmi nízká obava	Nízká obava	Průměrná obava	Vysoká obava	Velmi vysoká obava
Počet	21	48	90	53	15



Graf č. 21 Potřeba vyhnouti se neúspěchu – obava z neúspěchu u žáků

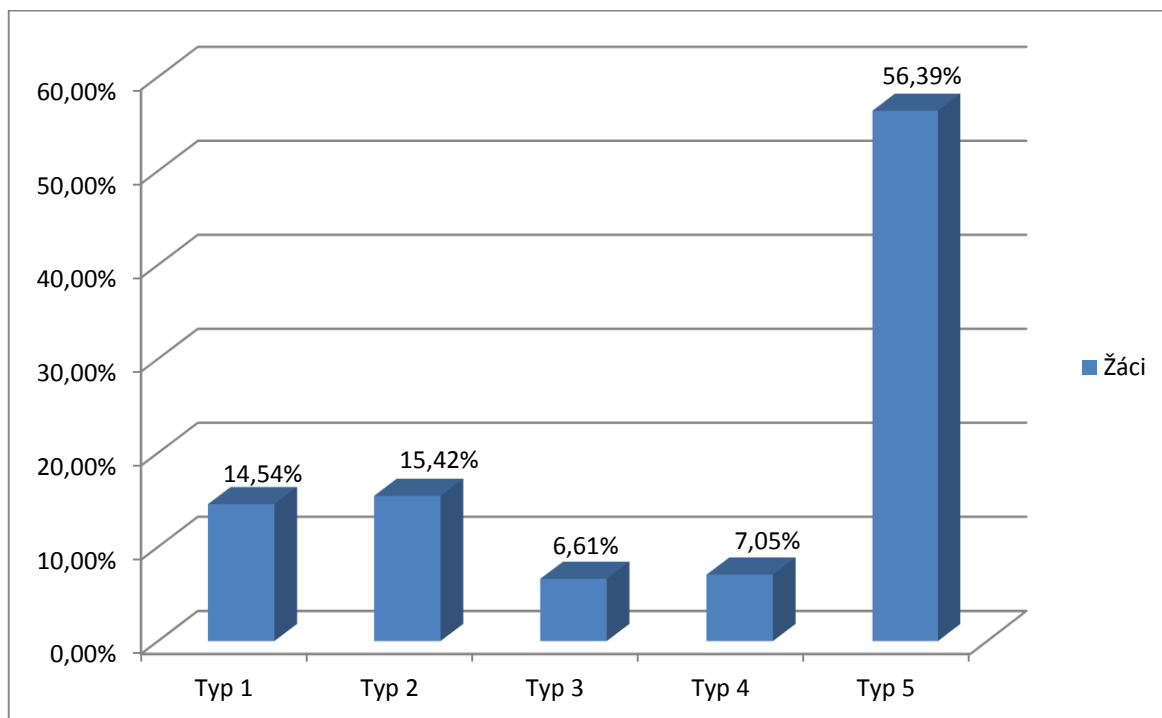
Graf a tabulka ukazují, jakou mají žáci obavu z neúspěchu. Nejvíce žáků má průměrnou obavu z neúspěchu (39,65% žáků), následuje vysoká obava z neúspěchu (23,35% žáků), nízká obava (21,15% žáků) a velmi nízká obava z neúspěchu (9,25% žáků). Nejméně žáků má velmi vysokou obavu z neúspěchu (6,61% žáků).

Hrabal a Pavelková uvádějí, že velmi nízkou obavu má 11,6% žáků, nízkou obavu má 20,2% žáků, průměrnou potřebu má 42,6% žáků, vysokou obavu má 16% žáků a velmi vysokou obavu má 9,6% žáků. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10)

Pokud srovnáme údaje Hrabala a Pavelkové s výsledky našeho výzkumu, zjistíme, že velmi nízkou obavu z neúspěchu, průměrnou obavu a velmi vysokou obavu má méně žáků v našem výzkumu, než uvádí Hrabal a Pavelková. Naopak více žáků má v našem výzkumu nízkou obavu a vysokou obavu z neúspěšného výkonu.

Tabulka č. 19 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb

Žáci	Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb				
	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Počet	33	35	15	16	128



Graf č. 22 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb

Ze skóru potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu následně vyhledali pro tuto kombinaci odpovídající typ školní výkonové motivace. Nejvíce žáků v našem výzkumu má výkonovou motivaci 5 – tedy nevyhraněný typ motivace (56,39% žáků). S velkým odstupem má poté nejvíce žáků výkonovou motivaci typu 2 – nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnouti se neúspěchu (15,42% žáků). Následuje na třetím místě výkonová motivace typu 1 – vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň nízká potřeba vyhnouti se neúspěchu (14,54% žáků). Na čtvrtém místě je výkonová motivace typu 4 – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnouti se neúspěchu (7,05% žáků). Nejméně žáků má výkonovou motivaci typu 3 – vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnouti se neúspěchu (6,61% žáků).

4.3 Ověření hypotéz

K ověření hypotézy č. 1 byla použita otázka z dotazníku č. 3, která zjišťovala vzdělání matky žáků, a celkový vypočítaný typ školní výkonové motivace u žáků. Celkově bylo do testování této hypotézy zahrnuto 213 žáků z celkového počtu 227 žáků. 14 žáků uvedlo, že neví, jaké vzdělání má jejich matka, proto nebyly do testování zahrnuti.

1H₀: Úroveň vzdělání matky nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

1H_A: Úroveň vzdělání matky má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

typ motivace	Vzdělání matky			
	Základní vzdělání	Výuční list	Maturita	Vysokoškolské vzdělání
1	3 (2,96)	6 (8,03)	13 (13,52)	8 (5,49)
2	2 (3,25)	10 (8,83)	16 (14,87)	5 (6,04)
3	2 (1,48)	3 (4,01)	6 (6,76)	4 (2,75)
4	2 (1,28)	4 (3,48)	5 (5,86)	2 (2,38)
5	12 (12,03)	34 (32,65)	56 (54,99)	20 (22,34)

Tabulka č. 20 Vliv vzdělání matky na školní výkonovou motivaci žáků

Hodnota vypočítaného testového kritéria je $\chi^2=5,3614$.

Stupně volnosti tabulky $f= 12$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f= 12$

$\chi^2_{0,05} (12)=21,026$.

Platí $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$. Nelze tedy odmítnout nulovou hypotézu.

Lze tedy konstatovat, že se v námi realizovaném výzkumu nepotvrdilo, že by vzdělání matky ovlivňovalo školní výkonovou motivaci dětí, kterou jsme u nich zjistili.

K ověření hypotézy č. 2 jsme použili zjištěnou školní výkonovou motivaci žáků a otázku č. 17 z dotazníku.

2H₀: Četnost používání odměn za výkony ve škole nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

2H_A: Četnost používání odměn za výkony ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

Tabulka č. 21 Vliv odměn na školní výkonovou motivaci žáků

typ motivace	Používání odměn				
	vždy	velmi často	často	občas	nikdy
1	4 (2,62)	5 (3,63)	8 (5,38)	10 (13,23)	6 (8,14)
2	4 (2,78)	3 (3,85)	5 (5,70)	10 (14,03)	13 (8,63)
3	2 (1,19)	0 (1,65)	2 (2,44)	6 (6,01)	5 (3,70)
4	2 (1,27)	0 (1,76)	3 (2,61)	5 (6,41)	6 (3,95)
5	6 (10,15)	17 (14,10)	19 (20,86)	60 (51,31)	26 (31,58)

Hodnota vypočítaného testového kritéria je $\chi^2=19,317$.

Stupně volnosti tabulky $f=16$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=16$

$\chi^2_{0,05}(16)=26,296$.

Platí $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$. Nelze tedy odmítnout nulovou hypotézu.

Přijímáme tedy nulovou hypotézu. Četnost používání odměn nemá vliv na školní výkonovou motivaci žáků.

Nepotvrdilo se, že by odměňování za úspěšný výkon mělo vliv na výkonovou motivaci žáků, jak uvádí ve své publikaci Helus (1979, s. 73).

Při testování hypotézy č. 3 jsme vycházeli z údajů, které žáci uvedli u položky č. 18 z dotazníku a zjištěné školní výkonové motivace žáků.

3H₀: Četnost používání trestů za výkony ve škole nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

3H_A: Četnost používání trestů za výkony ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

Tabulka č. 22 Vliv trestů na školní výkonovou motivaci

typ motivace	Používání trestů				
	vždy	velmi často	často	občas	nikdy
1	3 (2,47)	0 (2,62)	2 (3,78)	19 (15,85)	9 (8,29)
2	5 (2,62)	7 (2,78)	5 (4,01)	9 (16,81)	9 (8,79)
3	2 (1,12)	1 (1,19)	3 (1,72)	4 (7,20)	5 (3,77)
4	1 (1,20)	2 (1,27)	1 (1,83)	4 (7,68)	8 (4,02)
5	6 (9,59)	8 (10,15)	15 (14,66)	73 (61,46)	26 (32,14)

Hodnota testového kritéria je $\chi^2=31,8818$.

Stupně volnosti tabulky $f=16$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=16$

$\chi^2_{0,05}(16)=26,296$.

Platí $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$. Musíme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Četnost používání trestů za špatné výsledky tedy ovlivňuje školní výkonovou motivaci, kterou jsme zjistili u žáků ze dvou základních škol.

V našem realizovaném výzkumu se potvrdilo, že, jak uvádí Helus (1979, s. 73), četnost trestání dětí mělo vliv na jejich školní výkonovou motivaci.

Při ověřování hypotézy č. 4 jsme vycházeli z položky č. 19 v dotazníku a vypočítané školní výkonové motivace žáků. Z důvodu nízkých četností odpovědí u odpovědi, že rodiče nikdy nemají zájem o výsledky žáků, došlo ke sloučení odpovědí velmi často a často, a sloučení odpovědí občas a nikdy.

4H₀: Četnost zájmu rodičů o školní výsledky svých dětí nemá vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

4H_A: Četnost zájmu rodičů o školní výsledky svých dětí má vliv na školní výkonovou motivaci dětí.

Tabulka č. 23 Vliv zájmu rodičů o výsledky dětí ve škole na školní výkonovou motivaci

typ motivace	zájem rodičů o výsledky ve škole		
	vždy	velmi často a často	Občas a nikdy
1	26 (19,92)	6 (10,47)	1 (2,62)
2	20 (21,12)	11 (11,10)	4 (2,78)
3	11 (9,05)	3 (4,76)	1 (1,19)
4	5 (9,66)	4 (5,07)	7 (1,27)
5	75 (77,25)	48 (40,60)	5 (10,15)

Hodnota testového kritéria je $\chi^2=38,8167$.

Stupně volnosti tabulky $f=8$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=8$

$\chi^2_{0,05}(8)=15,507$.

Platí $\chi^2 > \chi^2_{0,05}$. Musíme tedy zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Můžeme tedy konstatovat, že to, jak často se rodiče zajímají o výsledky svých dětí ve škole, má vliv na jejich školní výkonovou motivaci.

Můžeme se tedy ztotožnit s výsledky výzkumu, který provedla Rabušicová, která zjistila, že zájem rodičů o výsledky dětí ve škole má vliv na jejich motivaci a výsledky ve škole. (Průcha, 2003, s. 293)

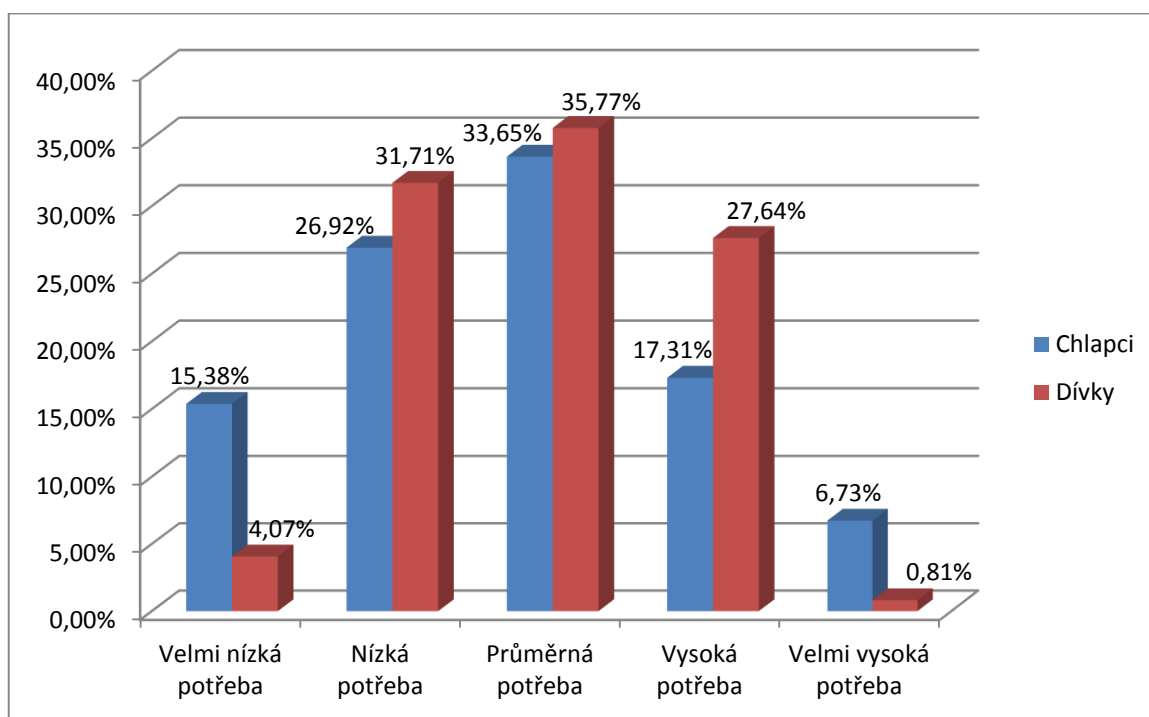
4.4 Vyhodnocení dílčích cílů

V této části diplomové práce se budeme věnovat vyhodnocení dílčích výzkumných cílů.

Zjistit, jakou mají chlapci a dívky potřebu úspěšného výkonu

Tabulka č. 24 Potřeba úspěšného výkonu u chlapců a dívek

Pohlaví	Potřeba úspěšného výkonu				
	Velmi nízká potřeba	Nízká potřeba	Průměrná potřeba	Vysoká potřeba	Velmi vysoká potřeba
Chlapci	16	28	35	18	7
Dívky	5	39	44	34	1



Graf č. 23 Potřeba úspěšného výkonu u chlapců a dívek

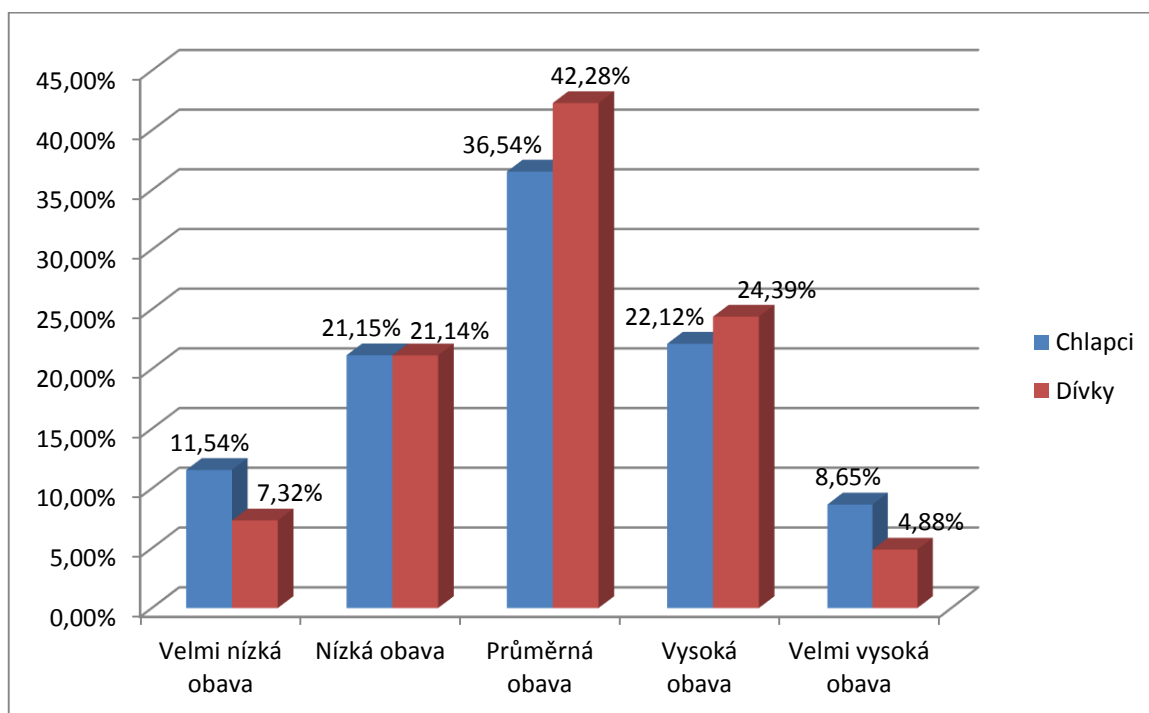
Velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu mají častěji chlapci (15,38%) než dívky (4,07%). Nízkou potřebu úspěšného výkonu mají naopak častěji dívky (31,71%) než chlapci (26,92%). Průměrnou potřebu má o zhruba 2% více dívek (35,77%) než chlapců (33,65%).

Vysoká potřeba úspěšného výkonu se projevuje více u dívek (27,64%) než u chlapců (17,31%). Naopak velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu má více chlapců (6,73%) než dívek (0,81%). Nejčastěji se u dívek i chlapců vyskytuje průměrná potřeba úspěšného výkonu, následuje nízká potřeba, poté vysoká potřeba a velmi nízká potřeba úspěšného výkonu. Nejméně častěji se vyskytuje u chlapců i dívek velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu.

Zjisti, jakou mají chlapci a dívky potřebu vyhnoutí se neúspěchu – obavu z neúspěchu

Tabulka č. 25 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu u chlapců a dívek

Pohlaví	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu – obava z neúspěchu				
	Velmi nízká obava	Nízká obava	Průměrná obava	Vysoká obava	Velmi vysoká obava
Chlapci	12	22	38	23	9
Dívky	9	26	52	30	6



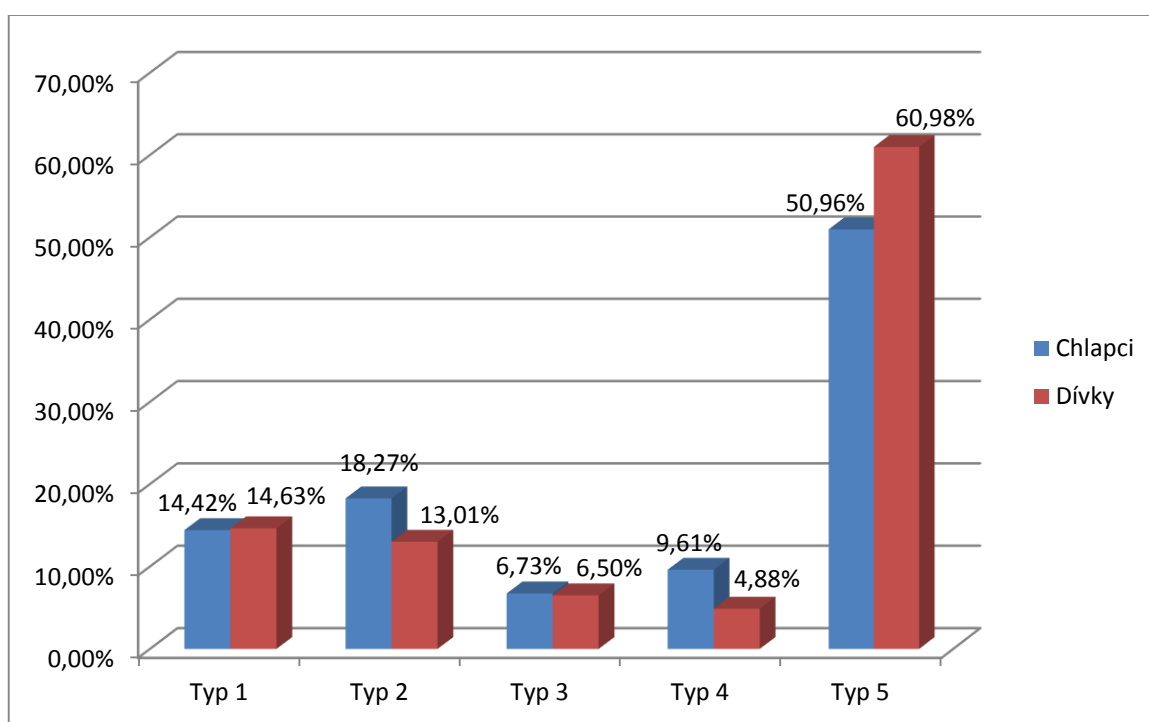
Graf č. 24 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu u chlapců a dívek

Velmi nízkou obavu z neúspěchu má více chlapců (11,54%) než dívek (7,32%). Nízká obava se vyskytuje stejně často u chlapců (21,15%) i u dívek (21,14%). Průměrnou obavu mají z neúspěchu častěji dívky (42,28%) než chlapci (36,54%). Vysoká obava z neúspěchu se častěji vyskytuje u dívek (24,39%) než u chlapců (22,12%). Naopak velmi vysokou obavu z neúspěchu mají častěji chlapci (8,65%) než dívky (4,88%). Nejčastěji se u chlapců i dívek objevuje průměrná obava z neúspěchu, následně vysoká obava z neúspěchu, poté nízká obava, následuje velmi nízká obava z neúspěchu. Nejméně často se u chlapců i dívek vyskytuje velmi vysoká obava z neúspěchu.

Zjistit, jakou školní výkonovou motivaci mají chlapci a dívky

Tabulka č. 26 Školní výkonová motivace u chlapců a dívek

Pohlaví	Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb				
	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Chlapci	15	19	7	10	53
Dívky	18	16	8	6	75



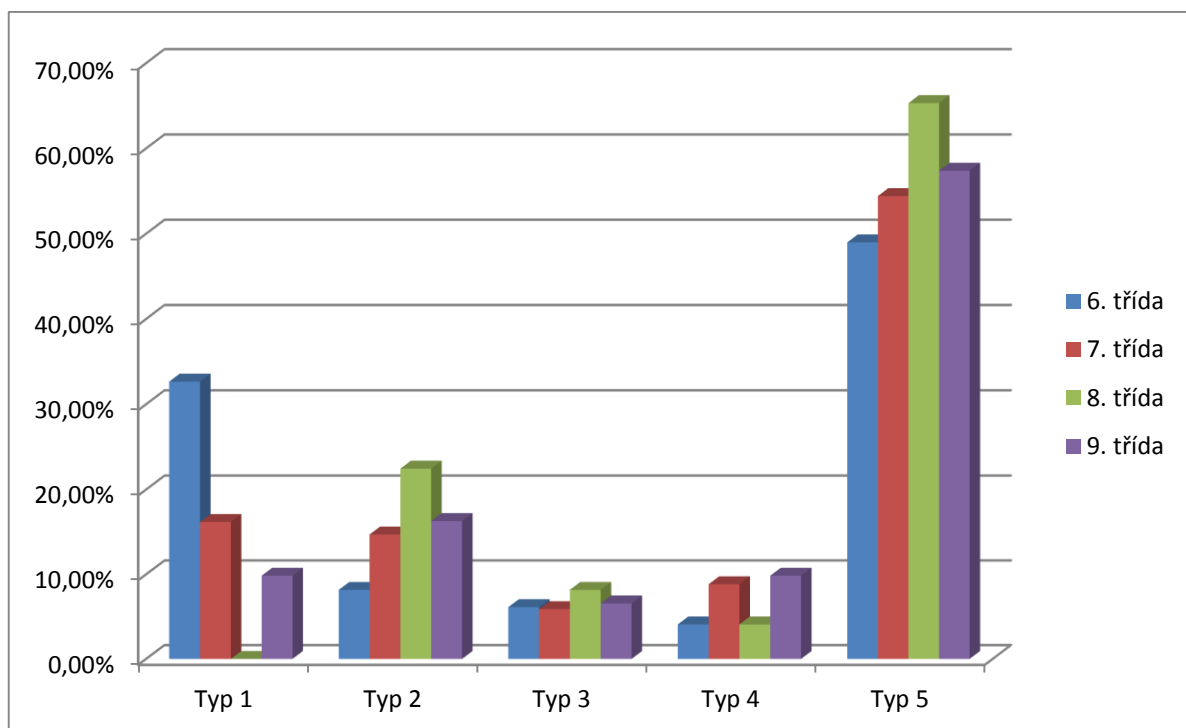
Graf č. 25 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb

Z tabulky a grafu můžeme vyčíst, jaký typ školní výkonové motivace mají chlapci a dívky. Nejvíce rozšířenou je nevyhraněná výkonová motivace. Pokud srovnáme výkonovou motivaci u chlapců a dívek, zjistíme, že o 10% více dívek má nevyhraněný typ školní výkonové motivace. Stejně procento chlapců i dívek má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu, tedy výkonovou motivaci typu 1. Také typ 3, tedy vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu, se vyskytuje u stejného procenta chlapců a dívek. Výkonová motivace typu 2 – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu, se častěji vyskytuje u chlapců než u dívek, konkrétně o 5%. Nízkou potřebu úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu má o 4,7% více chlapců než dívek.

Zjistit, jakou školní výkonovou motivaci mají žáci z 6., 7., 8. a 9. ročníků

Tabulka č. 27 Školní výkonová motivace dle tříd

Třída	Školní výkonová motivace dle tříd				
	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
6. třída	16	4	3	2	24
7. třída	11	10	4	6	37
8. třída	0	11	4	2	32
9. třída	6	10	4	6	35



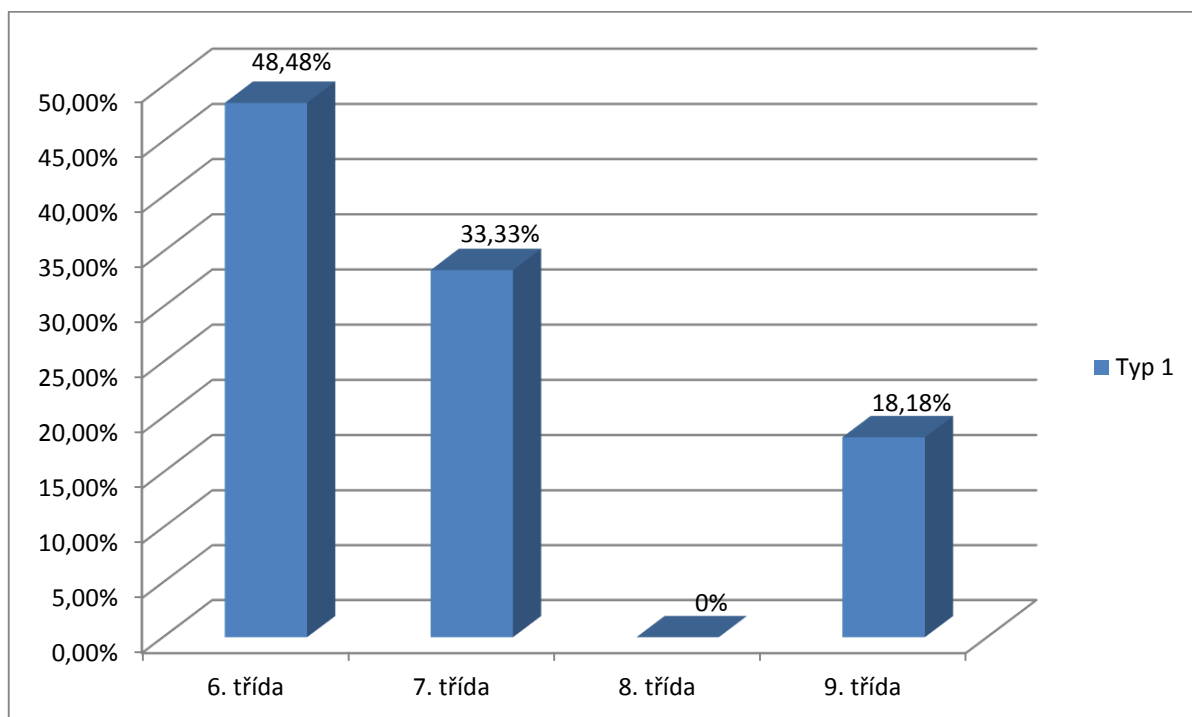
Graf č. 26 Školní výkonová motivace dle ročníků

Graf znázorňuje školní výkonovou motivaci u žáků podle ročníku, který navštěvují. Žáci šestých tříd mají nejčastěji nevyhraněnou výkonovou motivaci (48,98%). Druhým nejčastějším typem výkonové motivace u žáků šesté třídy je typ 1 (32,65%), následuje typ 2 (8,16%) a typ 3 (6,12%). Nejméně často mají žáci šesté třídy motivaci typu 4 (4,08%). Žáci sedmých tříd mají také nejčastěji nevyhraněný typ výkonové motivace (54,41%). Následuje výkonová motivace typu 1 (16,18%) a typu 2 (14,71%). Nejméně často se u nich vyskytuje výkonová motivace typu 4 (8,82%) a typu 3 (5,88%). Žáci osmých tříd mají také nejčastěji výkonovou motivaci typu 5 (65,31%), následuje výkonová motivace typu 2 (22,45%), typu 3 (8,16%) a typu 4 (4,08%). Výkonovou motivaci typu 1 nemá ani jeden žák osmé třídy. Žáci devátých tříd mají nejčastěji výkonovou motivaci typu 5 (57,38%), následuje výkonová motivace typu 2 (16,39%), typu 4 (9,84%) a typu 1 (9,84%). Nejméně se u žáků devátých tříd objevuje výkonová motivace typu 3 (6,56%).

Zjistit u jednotlivých typů školní výkonové motivace, žáci kterých ročníků ji nejčastěji zastávají

Tabulka č. 28 Školní výkonová motivace typu 1

Školní výkonová motivace typu 1				
Třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Počet	16	11	0	6

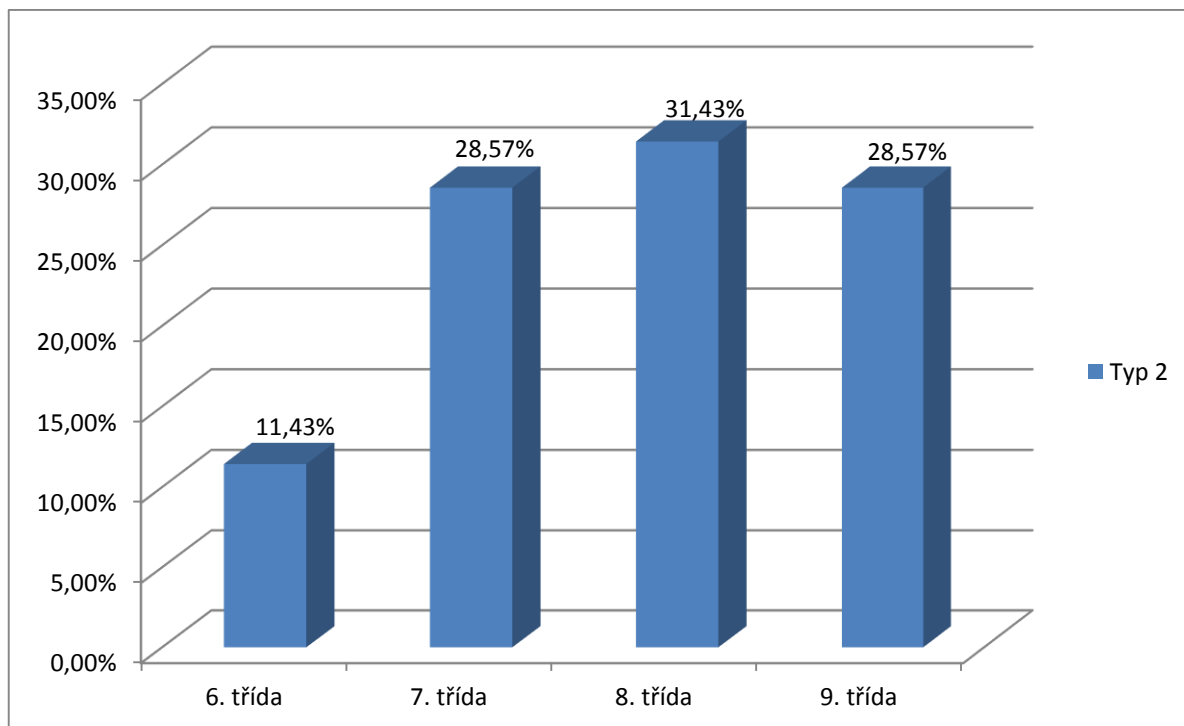


Graf č. 27 Školní výkonová motivace typu 1 dle ročníků

Školní výkonovou motivaci typu 1 – tedy vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu, má celkově 33 žáků, kteří se zúčastnili výzkumu. Z toho ji mají nejčastěji žáci 6. tříd (48,48%). Následují poté žáci 7. tříd (33,33%) a žáci 9. tříd (18,18%). Z 8. tříd nemá tuto motivaci ani jeden žák.

Tabulka č. 29 Školní výkonová motivace typu 2 dle ročníků

Školní výkonová motivace typu 2				
Třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Počet	4	10	11	10

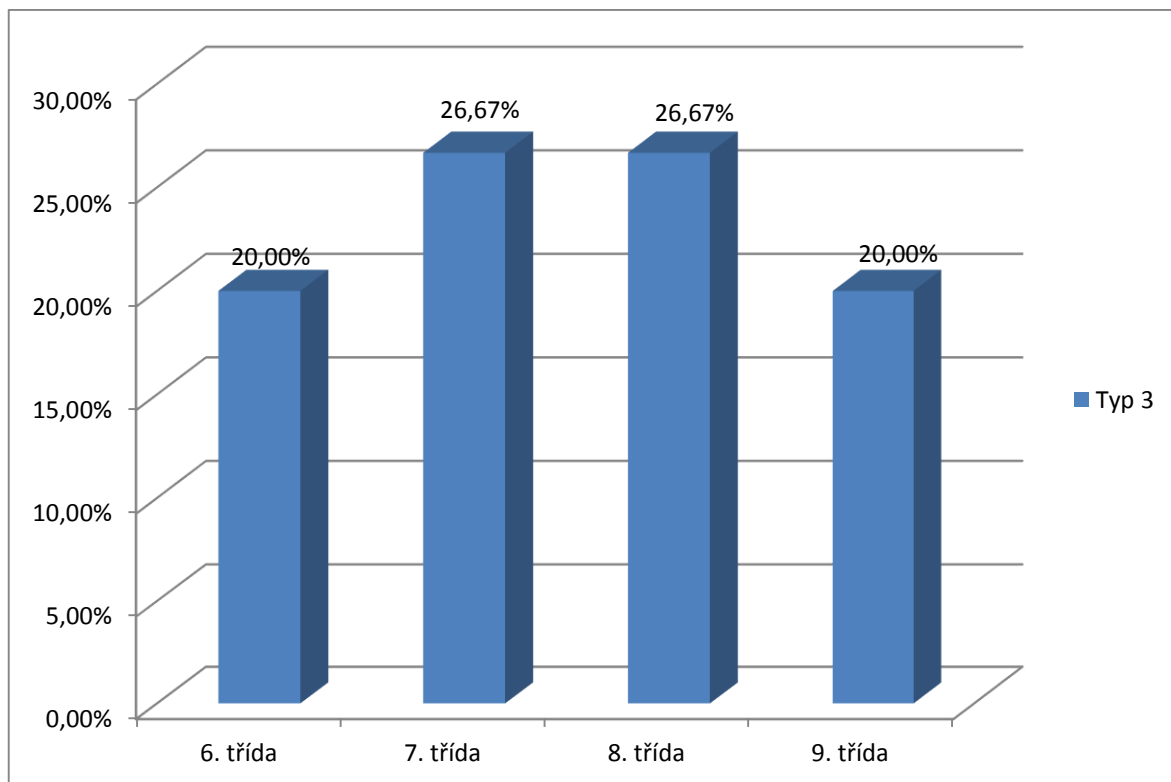


Graf č. 28 Školní výkonová motivace typu 2 dle ročníků

Školní výkonovou motivaci typu 2 – nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu má 35 žáků. Nejčastěji ji mají žáci 8. tříd (31,43%). Následuje stejné procento (28,57%) žáků ze 7. tříd a 9. tříd. Nejméně často se tato motivace vyskytuje u žáků 6. tříd (11,43%).

Tabulka č. 30 Školní výkonová motivace typu 3 dle ročníků

Školní výkonová motivace typu 3				
Třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Počet	3	4	4	4

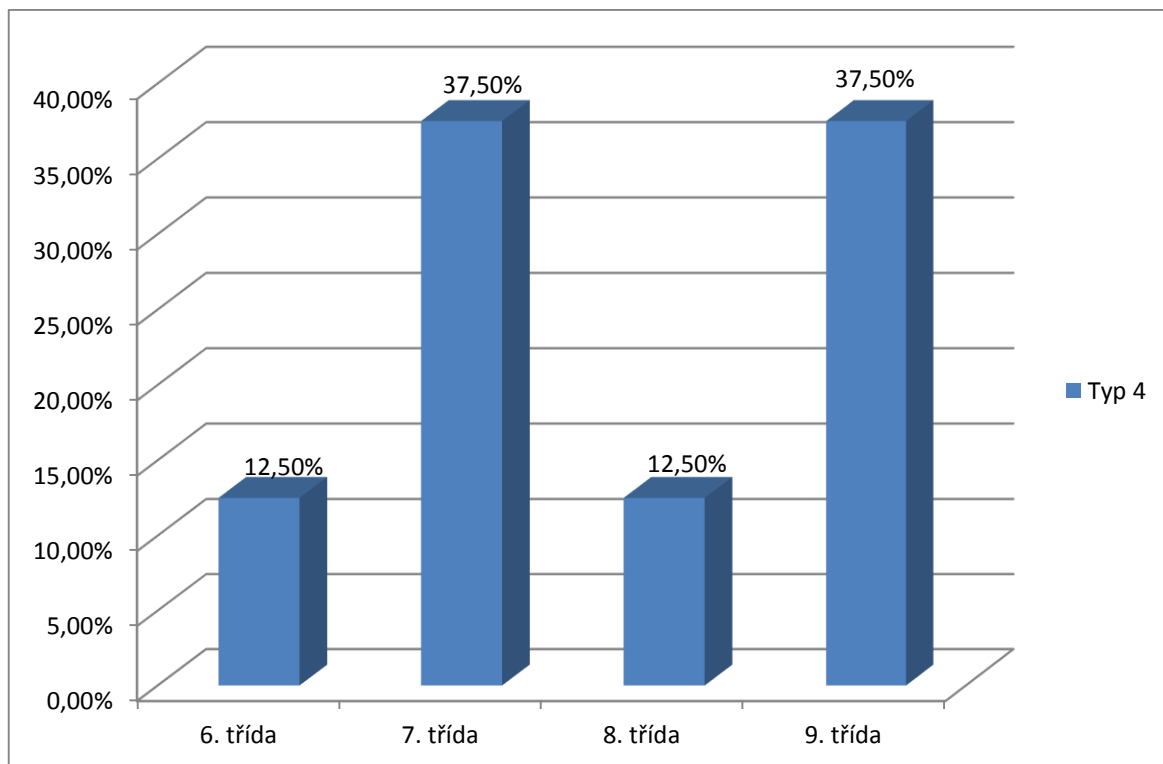


Graf č. 29 Školní výkonová motivace typu 3 dle ročníků

Školní výkonovou motivaci typu 3, tedy vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnouti se neúspěchu, má celkem 15 žáků. Z toho stejné procento (26,67%) jsou žáci 7. a 8. tříd. Následují žáci 6. a 9. tříd, taky se shodným procentem výskytu (20,00%).

Tabulka č. 31 Školní výkonová motivace typu 4 dle ročníků

Školní výkonová motivace typu 4				
Třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Počet	2	6	2	6

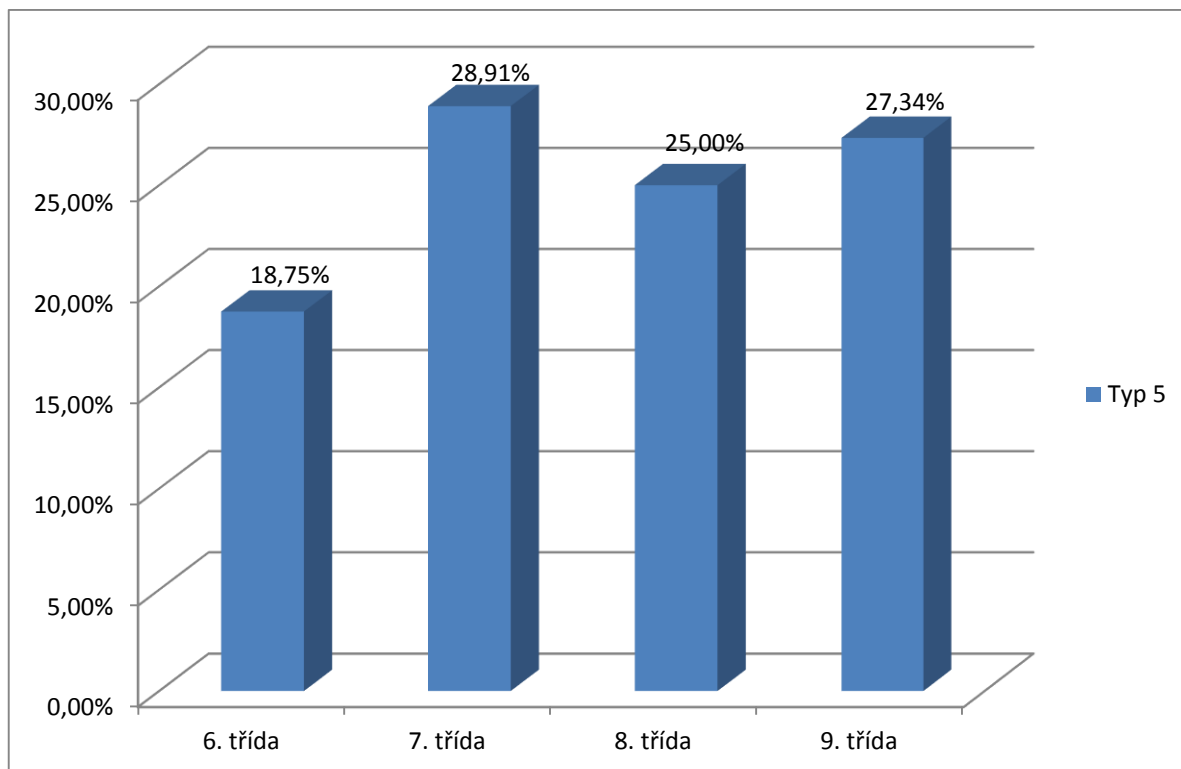


Graf č. 30 Školní výkonová motivace typu 4 dle ročníků

Školní výkonovou motivaci typu 4 – nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu má dohromady 16 žáků. Nejčastěji se tento typ motivace shodně objevuje u žáků 7. a 9. tříd (37,50%). Následují poté žáci 6. a 8. tříd, kdy tento typ motivace má stejné procento žáků (12,50%).

Tabulka č. 32 Školní výkonová motivace typu 5 dle ročníků

Školní výkonová motivace typu 5				
Třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Počet	24	37	32	35



Graf č. 31 Školní výkonová motivace typu 5 dle ročníků

Školní výkonovou motivaci typu 5 – nevyhraněný typ motivace má v našem výzkumu nejvíce žáků – 128. Z toho ji nejčastěji zastávají žáci 7. tříd (28,91%). Následují žáci 9. tříd (27,34%), poté žáci 8. tříd (25,00%). Nejméně často se tato motivace objevuje u žáků 6. tříd (18,75%).

4.5 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

Praktická část diplomové práce byla věnována kvantitativnímu výzkumu. Cílem bylo zjistit vliv rodiny na školní výkonovou motivaci žáků. Ke zjištění školní výkonové motivace u žáků byl použit standardizovaný dotazník Školní výkonová motivace – dotazník pro žáky od V. Hrabala a I. Pavelkové. Tento dotazník byl doplněn o otázky, které slouží při ověřování stanovených hypotéz.

Výzkumného šetření se celkově zúčastnilo 227 žáků. Z tohoto počtu bylo 123 dívek a 104 chlapců. Dotazníkové šetření proběhlo na dvou základních školách z Hodonína. Ze školy A bylo 122 žáků, ze základní školy B bylo 105 žáků. Výzkumu se zúčastnili žáci 6. – 9. tříd. Z 6. tříd dotazník vyplnilo 49 žáků, ze 7. tříd 68 žáků, z 8. tříd 49 žáků a z 9. tříd 61 žáků. Dotazníkové šetření zjišťovalo také vzdělání rodičů těchto žáků. Nejčastějším vzděláním matek žáků byla maturita – 96 matek, výuční list má 57 matek, vysokoškolské vzdělání má

39 matek a základní vzdělání má 21 matek. 14 respondentů uvedlo, že neví, jaké vzdělání má jejich matka. Nejčastějším vzděláním otce byla maturita – 90 otců, výuční list má 70 otců, vysokoškolské vzdělání má 38 otců, základní vzdělání má 8 otců. 21 žáků uvedlo, že neví, jaké vzdělání má jejich otec.

Na základě vyhodnocení získaných dat jsme spočítali u každého žáka jeho potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnoutí se neúspěchu – obavu z neúspěchu. Zjistili jsme, že nejčastěji se u žáků vyskytuje průměrná potřeba úspěšného výkonu – 79 žáků. Nízkou potřebu úspěšného výkonu má 67 žáků, velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu má 52 žáků, velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu má 21 žáků. Nejméně se vyskytuje velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu – 8 žáků. U potřeby vyhnoutí se neúspěchu má 90 žáků průměrnou obavu z neúspěchu, 53 žáků má vysokou obavu z neúspěchu, 48 žáků má nízkou obavu z neúspěchu, 21 žáků má velmi nízkou obavu z neúspěchu. Nejméně často se u žáků vyskytuje velmi vysoká obava z neúspěchu. Na základě potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu jsme u jednotlivých žáků určili jejich celkovou školní výkonovou motivaci. Nejvíce žáků – 128 má nevyhraněný typ výkonové motivace – typ 5. Následuje školní výkonová motivace typu 2 – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu, kterou má 35 zkoumaných žáků. Třetím nejčastějším typem výkonové motivace je typ 1 – vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu, kterou jsme zjistili u 33 žáků. Na předposledním místě je školní výkonová motivace typu 4 – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu, kterou má 16 žáků. Nejméně zastoupenou je výkonová motivace typu 3 – vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – tento typ školní výkonové motivace má 15 žáků.

Na základě stanovení školní výkonové motivace u jednotlivých žáků jsme poté ověřovali stanovené hypotézy. První hypotéza zjišťovala, zda má vzdělání matky vliv na školní výkonovou motivaci žáků. Na základě vypočítaných údajů jsme došli k závěru, že vzdělání matky nemá vliv na školní výkonovou motivaci žáků. Druhou hypotézou jsme zjišťovali, zda má četnost používání odměn za dobré výsledky ve škole vliv na školní výkonovou motivaci žáků. Nebylo zjištěno, že by četnost odměňování měla vliv na školní výkonovou motivaci žáků. Třetí hypotéza vyjadřovala vztah mezi četností používání trestů a školní výkonovou motivací. Výzkumem bylo zjištěno, že četnost používání trestů má vliv na školní výkonovou motivaci žáků. V poslední hypotéze jsme se zaměřili na zjištění vztahu

mezi zájmem rodičů o výsledky žáků ve škole a školní výkonovou motivací. Bylo zjištěno, že četnost zájmů rodičů o výsledky dětí ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci.

Při vyhodnocování dílčích cílů jsme se zaměřili na zjištění potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu u chlapců a dívek. Zjistili jsme, že chlapci i dívky mají nejčastěji průměrnou potřebu úspěšného výkonu a průměrnou obavu z neúspěchu. Školní výkonovou motivaci mají chlapci i dívky nejčastěji nevyhraněnou. Následně jsme zjišťovali, jakou mají školní výkonovou motivaci žáci jednotlivých tříd. U všech ročníků se nejčastěji vyskytovala nevyhraněná školní výkonová motivace. Jako poslední jsme sledovali u jednotlivých typů školní výkonové motivace, kteří žáci dle ročníků ji nejčastěji zastávají. Typ 1 školní výkonové motivace se nejčastěji objevuje u žáků z 6. tříd. Typ 2 se nejčastěji vyskytuje u žáků 8. tříd, typ 3 se nejčastěji objevuje u žáků 7. a 8. tříd, typ 4 u žáků 7. a 9. tříd. Poslední typ školní výkonové motivace, tedy typ 5, se nejčastěji objevuje u žáků 7. tříd.

Problematika školní úspěšnosti a neúspěšnosti je v posledních letech aktuálním tématem. Školní vzdělávání prochází krizí, klesá hodnota vzdělání, škola a vyučování se stává pro mnohé žáky a jejich rodiče nutnou povinností. Často mají rodiče a škola odlišný pohled na vzdělávání žáků. Často dochází ke konfrontaci hodnot, které nejvíce pociťuje žák, který tvoří spojnici mezi školou a rodinou. Zvyšuje se také počet žáků, kteří jsou ve škole neúspěšní. Proto v posledních letech vznikají nové projekty na podporu a zvyšování kvality vzdělávání, které vytváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedním z nich byl např. projekt Cesta ke kvalitě, Zvyšování kvality ve vzdělávání, Pospolu. Pořádají se odborné konference, např. Škola pro budoucnost, budoucnost pro školu. Na většině těchto projektů se podílí i Národní ústav pro vzdělávání.

Je nutné, aby tyto projekty a programy byly rozšiřovány, jde především o nutnost osvěty celé společnosti. Tyto projekty by měly primárně směřovat ke spolupráci školy a rodiny žáka. Je nutné, aby rodina považovala vzdělávání svých dětí za důležité, podporovala a správným stylem motivovala děti ke školní práci.

Byly provedeny výzkumy na zjištění motivace k učení žáků, které v letech 2000 – 2001 provedla I. Pavelková. V roce 2008 byl realizován další výzkum na popis výkonových potřeb u žáků z pohledu žáků i učitelů.

Pro lepší pochopení možných příčin školního neúspěchu, motivů, které žáky podněcují při školní práci, by bylo dobré, aby o výsledcích těchto provedených studií, byla informována

široká veřejnost, aby na základě získaných informací mohla rodina správným způsobem pracovat s dítětem.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala školní úspěšností a neúspěšností. Konkrétně jsme se zaměřili na jednu ze stěžejních podmínek školního úspěchu – školní výkonovou motivaci. Škola hraje v životě každého žáka důležitou roli. V posledních letech se ovšem setkáváme se značnými problémy v oblasti vzdělávání. Škola prochází určitou krizí, mění se její postavení. V dřívější době mělo vzdělávání větší hodnotu, v dnešní době jeho cena upadá.

V teoretické části jsme se na základě studia odborné literatury věnovali tématům školní úspěšnosti a neúspěšnosti, možným příčinám školní neúspěšnosti a vlivu rodiny na výsledky žáků ve škole. Dále jsme osvětlili výkonovou motivaci, konkrétně jsme se zaměřili na školní výkonovou motivaci, která se dělí na potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Objasnili jsme si vznik těchto výkonových potřeb a možnosti diagnostiky výkonových potřeb.

V praktické části jsme se věnovali kvantitativnímu výzkumu školní výkonové motivace. Prostřednictvím standardizovaného dotazníku od autorů V. Hrabala a I. Pavelkové na zjištění školní výkonové motivace jsme provedli šetření u žáků 6. – 9. tříd dvou základních škol v Hodoníně. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 227 žáků.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda školní výkonová motivace závisí na vybraných rodinných faktorech. Mezi tyto rodinné faktory byly zahrnuty vzdělání matky, četnost využívání odměn za dobré výsledky ve škole, četnost využívání trestů za špatné výsledky ve škole a četnost zájmu rodičů o výsledky žáků ve škole. Statisticky významný vliv jsme zjistili u dvou hypotéz. Z nich vyplývá, že četnost používání odměn za špatné výsledky ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci a četnost zájmu rodičů o výsledky žáků ve škole má vliv na školní výkonovou motivaci.

Dalšími cíli bylo zjistit, jakou potřebu úspěšného výkonu, potřebu vyhnout se neúspěchu a celkovou školní výkonovou motivaci mají chlapci a dívky. Porovnali jsme také školní výkonovou motivaci u žáků jednotlivých ročníků.

Problematika školní úspěšnosti a neúspěšnosti a školní výkonové motivace je důležitá oblast života každého žáka. „Práce s výkonovou motivací je pro učitele v mnoha ohledech ústřední. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince, a protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince, je třeba jí věnovat zvýšenou pozornost. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které smě-

řuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení JÁ, jednak k obraně, je-li ohroženo. Výkonová motivace je jednou z nejčastějších pohnutek k učení.“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 137)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7848-8.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] HELUS, Zdeněk, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [4] HRABAL, Vladimír, 1978. Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*. č. 2, s. 195-209. ISSN 2336-2189.
- [5] HRABAL, Vladimír, 1989 cit. podle KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [6] HRABAL, Vladimír, 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [7] HRABAL, Vladimír, 2003. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
- [8] HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-566-84.
- [9] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [10] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] KERLINGER, Fred, 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Acadimia.
- [13] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-X.

- [14] KOHOUTEK, Rudolf, 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-156-8.
- [15] KOLÁŘ, Zdeněk, 1980. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [16] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X.
- [17] KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [18] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 1998. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-837-2.
- [19] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 1998. *Pedagogická psychologie - B*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-789-9.
- [20] MAN, František a Jiří MAREŠ, 2005. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*. č. 2, s. 151-171. ISSN 2336-2189.
- [21] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [22] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [23] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- [24] PAVELKOVÁ, Isabella a Miloslav FRENCL, 1997. Motivace žáků k učení. *Pedagogika*. č.4, s. 329-345. ISSN 2336-2189.
- [25] PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.
- [26] PRŮCHA, Jan, 2003. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika* č. 3, s. 287-299. ISSN 2336-2189.
- [27] RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [28] SVOBODA, Mojmír, 2010. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-706-0.

- [29] SVOBODA, M., P. HUMPOLÍČEK A V. ŠNOREK, 2013. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0363-6.
- [30] VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK, 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.
- [31] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

např. například

s. strana

tzv. takzvaný

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku.....	43
Graf č. 2 Složení výzkumného vzorku dle tříd	43
Graf č. 3 Vzdělání matky respondentů	44
Graf č. 4 Vzdělání otce respondentů.....	44
Graf č. 5 Touha respondentů po úspěchu ve škole	45
Graf č. 6 Soustředění se při učení	46
Graf č. 7 Hlášení se ve škole.....	47
Graf č. 8 Známkování ve škole.....	48
Graf č. 9 Tendence dokončit školní úlohu.....	49
Graf č. 10 Plnění školních úloh	50
Graf č. 11 Strach ze zkoušení ve škole	51
Graf č. 12 Strach ze školy.....	52
Graf č. 13 Psaní písemné práce.....	53
Graf č. 14 Strach ze zkoušení	54
Graf č. 15 Očekávání horší známky.....	55
Graf č. 16 Obava ze školních neúspěchů.....	56
Graf č. 17 Odměna za dobrý výkon ve škole.....	57
Graf č. 18 Trest za špatné výsledky ve škole.....	58
Graf č. 19 Zájem rodičů o výsledky dětí ve škole	59
Graf č. 20 Potřeba úspěšného výkonu u žáků	60
Graf č. 21 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu – obava z neúspěchu u žáků.....	62
Graf č. 22 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb	63
Graf č. 23 Potřeba úspěšného výkonu u chlapců a dívek	68
Graf č. 24 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu u chlapců a dívek.....	69
Graf č. 25 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb	70
Graf č. 26 Školní výkonová motivace dle ročníků	72
Graf č. 27 Školní výkonová motivace typu 1 dle ročníků	73
Graf č. 28 Školní výkonová motivace typu 2 dle ročníků	74
Graf č. 29 Školní výkonová motivace typu 3 dle ročníků	75
Graf č. 30 Školní výkonová motivace typu 4 dle ročníků	76
Graf č. 31 Školní výkonová motivace typu 5 dle ročníků	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Počet žáků výběrového souboru	41
Tabulka č. 2 Touha respondentů po úspěchu ve škole	45
Tabulka č. 3 Soustředění se při učení	46
Tabulka č. 4 Hlášení se ve škole	47
Tabulka č. 5 Známkování ve škole	48
Tabulka č. 6 Tendence dokončit školní úlohu	49
Tabulka č. 7 Plnění školních úloh.....	50
Tabulka č. 8 Strach ze zkoušení ve škole	51
Tabulka č. 9 Strach ze školy	52
Tabulka č. 10 Psaní písemné práce	53
Tabulka č. 11 Strach ze zkoušení.....	54
Tabulka č. 12 Očekávání horší známky.....	55
Tabulka č. 13 Obava ze školních neúspěchů	56
Tabulka č. 14 Odměna za dobrý výkon ve škole	57
Tabulka č. 15 Trest za špatné výsledky ve škole	58
Tabulka č. 16 Zájem rodičů o výsledky dětí ve škole	59
Tabulka č. 17 Potřeba úspěšného výkonu u žáků	60
Tabulka č. 18 Potřeba vyhnout se neúspěchu u žáků	61
Tabulka č. 19 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb	63
Tabulka č. 20 Vliv vzdělání matky na školní výkonovou motivaci žáků.....	64
Tabulka č. 21 Vliv odměn na školní výkonovou motivaci žáků	65
Tabulka č. 22 Vliv trestů na školní výkonovou motivaci	66
Tabulka č. 23 Vliv zájmu rodičů o výsledky dětí ve na školní výkonovou motivaci.....	67
Tabulka č. 24 Potřeba úspěšného výkonu u chlapců a dívek.....	68
Tabulka č. 25 Potřeba vyhnout se neúspěchu u chlapců a dívek.....	69
Tabulka č. 26 Školní výkonová motivace u chlapců a dívek.....	70
Tabulka č. 27 Školní výkonová motivace dle tříd	71
Tabulka č. 28 Školní výkonová motivace typu 1.....	73
Tabulka č. 29 Školní výkonová motivace typu 2 dle ročníků	73
Tabulka č. 30 Školní výkonová motivace typu 3 dle ročníků	74
Tabulka č. 31 Školní výkonová motivace typu 4 dle ročníků	75
Tabulka č. 32 Školní výkonová motivace typu 5 dle ročníků	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí žáci,

jmenuji se Lenka Bábíčková a jsem studentka 2. ročníku magisterského studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, oboru sociální pedagogika.

Chtěla bych Vás požádat o spolupráci na mém výzkumu k diplomové práci. Dotazník je zaměřen na zjištění tvého pohledu na školu a učení.

Dotazník je anonymní, získané údaje budou použity pouze pro můj výzkum.

Děkuji za ochotu a vyplnění dotazníku

1) Pohlaví:

- a. Chlapec
- b. Dívka

2) Ročník:

- a. 6. třída
- b. 7. třída
- c. 8. třída
- d. 9. třída

3) Vzdělání matky:

- a. Základní vzdělání
- b. Výuční list
- c. Maturita
- d. Vysokoškolské vzdělání

4) Vzdělání otce:

- a. Základní vzdělání
- b. Výuční list
- c. Maturita
- d. Vysokoškolské vzdělání

5) Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a. Moc
- b. Dost
- c. Středně
- d. Moc ne
- e. Vůbec ne

- 6) Při učení se mi daří soustředit:
- Téměř vždy
 - Často
 - Někdy
 - Většinou ne
 - Téměř nikdy
- 7) Ve škole se hlásím:
- Vždy, kdy je to možné
 - Často
 - Někdy
 - Málokdy
 - Téměř nikdy
- 8) Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:
- Ve všech předmětech
 - Ve většině předmětů
 - Jenom v některých předmětech
 - Jenom v jednom nebo dvou předmětech
 - V žádném předmětu
- 9) Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
- Téměř vždy
 - Často
 - Někdy
 - Většinou ne
 - Téměř nikdy
- 10) Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
- Téměř vždy
 - Často
 - Někdy
 - Většinou ne
 - Téměř nikdy
- 11) Když mám být zkoušený, tak mám strach:
- Téměř vždy
 - Dost často
 - Někdy
 - Málokdy
 - Téměř nikdy

12) Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a. Hodně bojím
- b. Dost bojím
- c. Trochu bojím
- d. Moc nebojím
- e. Vůbec nebojím

13) Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a. Mám téměř vždy chuť nejit do školy
- b. Mám často chuť nejit do školy
- c. Mám někdy chuť nejit do školy
- d. Moc mi to nevadí
- e. Vůbec mi to nevadí

14) 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

15) 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

16) Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a. Téměř vždy
- b. Často
- c. Někdy
- d. Většinou ne
- e. Téměř nikdy

17) Když podám ve škole dobrý výkon, dostanu od rodičů odměnu:

- a. Vždy
- b. Velmi často
- c. Často
- d. Občas
- e. Nikdy

18) Když podávám ve škole horší výkon, dostanu od rodičů trest:

- a. Vždy
- b. Velmi často
- c. Často
- d. Občas
- e. Nikdy

19) Rodiče se o mé výsledky ve škole zajímají:

- a. Vždy
- b. Velmi často
- c. Často
- d. Občas
- e. Nikdy