

Výkonová motivace u žáků základních škol

Bc. Karel Otáhal

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Karel Otáhal
Osobní číslo: H21242
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Výkonová motivace u žáků základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, motivace a osobnosti žáka základní školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro žáky základních škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- HELUS, Zdeněk, JEDLIČKA, Richard, ed. 2014. Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

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 jím 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

Tato diplomová práce se zabývá problematikou výkonové motivace u žáků základních škol. V úvodu práce je teoreticky definována pojem výkonová motivace a jsou zde popsány různé faktory, které mohou ovlivňovat výkonovou motivaci žáků.

Následně je práce zaměřena na výzkum výkonové motivace u žáků základních škol. Cílem výzkumu je zjistit, jaké faktory ovlivňují výkonovou motivaci žáků a jak mohou být žáci motivováni k lepším výsledkům ve škole. Pro výzkum byl použit standardizovaný dotazník, který byl rozeslán žákům základních školy.

Výsledky výzkumu jsou zpracovány a interpretovány a jsou zde navržena doporučení pro učitele, jak mohou podpořit výkonovou motivaci žáků ve škole.

Závěrem práce jsou shrnuty hlavní zjištění a jsou zde navržena další možná témata pro budoucí výzkum v oblasti výkonové motivace u žáků základních škol

Klíčová slova: Motivace, žáci základních škol, výkonná motivace.

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of performance motivation in primary school students. In the introduction of the thesis, the concept of performance motivation is theoretically defined and various factors that can influence performance motivation in pupils are described.

Subsequently, the thesis focuses on research on performance motivation in primary school pupils. The aim of the research is to find out what factors influence pupils' performance motivation and how pupils can be motivated to perform better in school. A standardized questionnaire was used for the research which was distributed to primary school pupils.

The results of the research are compiled and interpreted and recommendations are suggested for teachers on how they can support pupils' performance motivation in school.

The thesis concludes with a summary of the main findings and suggests possible topics for future research on performance motivation in primary school pupils

Keywords: Motivation, primary school students, executive motivation.

Zde je místo pro případné poděkování, popř. motto, úryvky knih atp.

Poděkovat bych chtěl PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce.
Poděkovat chci také rodičům a kamarádům za podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MOTIVACE.....	13
1.1 MOTIVY	14
1.2 POTŘEBY	14
1.3 ZÁJMY.....	15
1.4 HODNOTY.....	15
2 MOTIVAČNÍ TEORIE	18
2.1 MASLOWOVA HIERARCHIE POTŘEB	18
2.2 TEORIE OČEKÁVÁNÍ.....	18
2.3 HERZBERGŮV DVOUFAKTOROVÝ MODEL	19
2.4 TEORIE CÍLE	20
2.5 TEORIE D. C. MCCLELLANDA	21
2.6 TEORIE H. A. MURAYE	22
3 MOTIVACE KE STUDIU.....	23
3.1 ZDROJE UČEBNÍ MOTIVACE.....	24
3.2 POTŘEBY POZNÁVACÍ A POZNÁVACÍ MOTIVACE	24
3.3 SOCIÁLNÍ POTŘEBY A SOCIÁLNÍ MOTIVACE	25
3.4 VÝKONOVÉ POTŘEBY	25
4 MOTIVACE V KONTEXTU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	26
4.1 SPECIFIKA ŽÁKŮ ŠKOLNÍHO VĚKU	26
4.2 PŘIPRAVENOST PRO ŠKOLU A ŠKOLNÍ ZRALOST	26
4.3 ŠKOLNÍ KLIMA.....	26
4.4 OBECNÁ TEORIE ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	27
5 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	28
5.1 VÝKON.....	28
5.2 POTŘEBA DOSAŽENÍ ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU.....	29
5.3 POTŘEBA VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU	29
5.4 GENDEROVÉ ROZDÍLY VE ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACI	30
6 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	31
6.1 VZTAH RODINA A ŠKOLA	31
6.2 VZTAHY MEZI UČITELI A ŽÁKY	32
6.3 SPOLUŽÁCI A KAMARÁDI.....	33

6.4	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	34
7	MOTIVACE VE VÝUCE.....	36
7.1	ZPŮSOBY MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	36
7.2	BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ VE ŠKOLE	36
7.3	SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	37
7.4	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	38
7.5	UČITELOVO OČEKÁVÁNÍ A JEHO PRÁCE SE STANOVENÝMI CÍLI	38
7.6	ODMĚNY A TRESTY.....	39
7.7	AKTIVIZUJÍCÍ METODY VE VÝUCE.....	39
II	PRAKTICKÁ ČÁST	41
8	UVOD DO PRAKTICKÉ ČÁST	42
9	VÝZKUMNÉ CÍLE	43
9.1	OTÁZKY A HYPOTÉZY	43
9.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
10	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
10.1	DOTAZNÍK ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE	47
11	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A INTEPRETACE DAT.....	50
11.1	DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL: ANALYZOVAT, JAKÉ TO ROZDÍLY V MOTIVACI ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ.	50
11.2	DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL ANALYZOVAT, JAKÉ JSOU ROZDÍLY V MOTIVACI ŽÁKŮ S RODIČI, KTERÍ SE ZAJÍMAJÍ O JEJICH VÝSLEDKY.....	52
11.3	DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL: ANALYZOVAT, JAKÉ JSOU ROZDÍLY V MOTIVACI ŽÁKŮ, KTERÍ MAJÍ ZE ŠKOLY STRACH.	56
11.4	DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL: ANALYZOVAT, JAKÉ JSOU ROZDÍLY V MOTIVACI ŽÁKŮ VE VZTAHU K JEJICH PROSPĚCHU.	58
11.5	DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL ANALYZOVAT, JAKÉ JSOU ROZDÍLY V MOTIVACI ŽÁKŮ V RŮZNÝCH TŘÍDÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY	60
12	SHRNUTÍ ŠETŘENÍ	66
13	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Již od antických dob bylo chování člověka jednou z hlavních oblastí zájmu učenců a filozofů. Lidé se vždy snažili nalézt, objasnit a popsat příčiny, které k určitému chování vedou. Snažili se pochopit, z jakého důvodu se dva lidé ve stejné situaci chovají různě a proč téhož chování lze docílit různými podněty.

Motivace žáků na základních školách je důležitým tématem, které může mít významný vliv na úspěšnost a zájem o vzdělávání. Výzkumy ukazují, že motivovaní žáci jsou schopnější zvládat úkoly, přemýšlet kreativně a dosahovat lepších výsledků ve škole. Na druhé straně žáci, kteří jsou málo motivovaní, mohou mít problémy s učením a dosahovat horších výsledků. Ne jinak je tomu dnes.

Práce s motivací na základní škole je důležitá, protože motivace má významný vliv na úspěšnost a zájem o vzdělávání. Motivovaní žáci jsou schopnější zvládat úkoly, přemýšlet kreativně a dosahovat lepších výsledků ve škole. Na druhé straně žáci, kteří jsou málo motivovaní, mohou mít problémy s učením a dosahovat horších výsledků.

Existuje mnoho způsobů, jak podporovat motivaci žáků na základní škole. Některé z nich zahrnují stanovení konkrétních cílů, zajištění individuálního přístupu, vytváření příjemného a podnětného prostředí pro učení, zvyšování sebevědomí žáků a podpora rodičů a rodinného prostředí.

U žáků se nachází přirozený systém, který probouzí zájem o okolní svět. Tento zájem však často z různých důvodů nestačí pro celý proces vzdělávání, který probíhá někdy třeba i dvacet let. Nezřídka tento zájem o poznávání světa okolo sebe může být narušen nevhodnými zásahy výchovy, vlivy společnosti, která jedince vede ke konzumnímu způsobu života a nabízí mu vše již hotové aniž, by pro to musel cokoli udělat.

V současné době převážná část žáků tráví ve škole většinou devět let svého života. Tato doba jim má umožnit maximální osobní rozvoj. Způsob, jakým žák přistoupí k učení, ovlivní potom jeho další život. Mnoho žáků ve škole pracuje, aniž svých schopností dostatečně využívá. Často se u žáků projevuje malá motivovanost, která potom způsobuje, že žák podává výkony, které jsou mnohem nižší než jeho schopnosti.

Dobře motivovaný žák na základní škole je žák, který je zapojený a zaujatý učením, má vysoké sebevědomí a je schopný dosahovat lepších výsledků ve škole. Takový žák je schopen překonávat překážky a vytrvat při úkolech, i když se mu nedaří, a je ochoten se učit nové věci. Cílem diplomové práce je zhodnotit výkonnou motivaci žáků základní školy a zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich motivaci k dosahování dobrých výsledků.

Diplomová práce se strukturalizuje z části teoretické a z části praktické. V teoretické části budou definovány pojmy, jakou jsou motivace, motiv, potřeby a zájmy. Dále zde budou uvedeny motivační teorie jako například Maslowova teorie hierarchie potřeb. V další kapitole teoretické části diplomové práce se zaměříme na téma motivace ke studiu. V oblasti motivace se budeme držet i další kapitoly, tedy přesněji motivace v kontextu školy, výkonová motivace a motivace ve výuce. V neposlední řadě zde bude práce rozebírat problematiku školního prostředí.

V praktické části diplomové práce se budeme zabývat plněním výzkumných cílů a potvrzování hypotéz.

Práce slouží jako výzkum provedený na základní škole za účelem zhodnotit a analyzovat výkonovou motivaci žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

V této kapitole diplomové práce se budeme zabývat tématem motivace, motivů, zájmů a hodnot, které jsou zásadní pro řízení lidského chování. Základem pro úspěšné řízení lidí a jejich motivace je pochopení toho, co jednotlivé lidi motivuje a jakým způsobem na ně působí různé vlivy a faktory.

Motivace je vnitřní silou, která nás pohání k určitému cíli nebo k vykonání určitého chování. Tyto vnitřní síly mohou být různého charakteru, jako jsou potřeby, cíle, touhy, zájmy nebo hodnoty, které nás motivují k tomu, abychom něco udělali. Motivace je tedy proces, který aktivuje, usměrňuje a udržuje chování a prožívání jedince směrem k dosažení určitého cíle. Motivaci nelze uchopit jako hmotnou věc, ale spíše jako proces vnitřních sil a potřeb, které aktivizují a organizují chování a prožívání jedince. Motivace zahrnuje souhrn různých intrapsychických sil, motivů a potřeb, které mají za cíl změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Tyto vnitřní síly a potřeby mohou být různého původu, jako jsou biologické, sociální, psychologické a další faktory. Celkově lze motivaci chápat jako proces, který vedou různé silné impulzy k jednání a cílenému snažení se dosáhnout určitého cíle nebo uspokojení potřeby. (Plháková, 2004)

Motivace je jedním z nejvýznamnějších témat v oblasti psychologie protože motivace ovlivňuje naše jednání a rozhodování ve všech oblastech života. Ačkoliv existuje celá řada definic motivace od různých autorů, lze najít určité společné rysy, které jsou obecně přijímány v oblasti psychologie. Plháková (2004) definuje společné rysy:

- Označení motivace jako procesu.
- Ovlivnění současného stavu.
- Udržení záměrné aktivity.
- Usměrnování energie.
- Dosažení určitého cíle.

Celkově lze tedy říci, že motivace je proces, který ovlivňuje lidské chování a prožívání a vzniká z interakce mezi různými vnitřními a vnějšími faktory.

1.1 Motivy

Motivy mohou být definovány jako osobní příčiny určitého chování jedince a mohou být vyjádřeny různými formami. Mezi základní formy motivů v psychologii patří. Takto Vágnerová (2005) definuje základní formy motivů:

- **Potřeby:** Toto jsou vnitřní biologické nebo psychologické stavy, které vznikají, když má jedinec nedostatek něčeho, co je pro něj důležité, a které jej nutí k tomu, aby usiloval o uspokojení této potřeby. Mezi základní potřeby patří například potřeba jídla, pití, spánku, bezpečí, přijetí, uznání a seberealizace.
- **Zájmy:** Toto jsou oblasti, které jedinec preferuje, věnuje jim pozornost a vynakládá pro ně úsilí. Zájmy mohou být širokého spektra, například zájmy v oblasti sportu, umění, přírody, techniky a literatury.
- **Ideály:** Toto jsou cíle, které jsou pro jedince důležité z morálního, náboženského nebo společenského hlediska. Ideály mohou být například spravedlnost, svoboda, láska a mír.
- **Zvyky:** Toto jsou stereotypní chování, která se jedinec naučil opakováním a která mu umožňují ušetřit energii a čas. Zvyky mohou být například ranní rozsvička, kouření cigaret nebo sklenka vína před spaním.

Motivy jsou vnitřní psychologické síly, které podněcují a organizují chování člověka směrem k určitému cíli. Tyto cíle mohou být různého charakteru - mohou být zaměřeny na uspokojení biologických potřeb, sociálních potřeb, zájmů, přání a dalších faktorů. Rozlišujeme různé typy motivů, například primární motivy spojené s uspokojováním biologických potřeb, sekundární motivy, které jsou spíše spojeny s cíli a hodnotami, nebo motivy zaměřené na zvládnutí různých situací. (Nakonečný, 1998)

1.2 Potřeby

Potřeby jsou vnitřní pohnutkou, která nás nutí usilovat o nějaký cíl, a to kvůli uspokojení této potřeby. Když potřebu nedokážeme uspokojit, může to vést k frustraci nebo úzkosti. (Kohoutek, 2006).

Potřeby jsou základními pohnutkami k jednání a jsou provázeny vnitřním duševním napětím. Pokud nejsou uspokojeny, mohou vést k frustraci a úzkosti. Potřeby se mohou vztahovat k biologickým potřebám, jako je potřeba jídla, spánku, nebo k sociálním potřebám, jako je potřeba lásky, přijetí, uznání, bezpečí a další. (Nakonečný, 2005)

1.3 Zájmy

Zájmy jsou individuální motivy, které jsou specifické pro každého člověka a vstupují do jeho každodenního života. Jejich vymezení a kategorizace je velmi složité, protože zájmy mohou být velmi rozmanité a mohou se týkat různých oblastí lidského života (např. zájmy v oblasti sportu, umění nebo přírody). (Nakonečný, 1998)

Zájem je osobní motivace, která nás motivuje k prozkoumávání a objevování konkrétních témat nebo aktivit. Je to něco, co nás zajímá a co nás motivuje k tomu, abychom se tím zabývali. Zájem může být velmi individuální a může se lišit mezi jednotlivými lidmi. V porovnání s potřebami je zájem spíše spojen s našimi zájmy a zálibami než s našimi základními fyziologickými a sociálními potřebami. (Růžička, 1992)

1.4 Hodnoty

Hodnoty jsou v psychologii chápány jako subjektivní vlastnosti, které člověk přisuzuje různým jevům, objektům, činnostem a podobně. Hodnoty významně ovlivňují chování jedince, neboť určují, co je pro něj důležité a co považuje za cíl svého jednání. Vnitřní provázanost hodnot vytváří tzv. hodnotovou orientaci, která ovlivňuje náš přístup k různým situacím a rozhodování. V této orientaci může být jedna hodnota ústřední, kolem níž jsou ostatní hodnoty seskupeny. (Pauknerová, 2006)

Kohoutek (2006) poukazuje, že hodnoty mají vliv na to, jakým způsobem člověk vnímá a interpretuje okolní svět a události v něm. Hodnoty tedy mohou vést k určitému chování, rozhodování a jednání, protože určují priority a cíle, kterých si člověk váží a které se snaží dosáhnout.

Kohoutek (2006) kategorizuje hodnotovou orientaci do následujících částí:

- Hodnoty sociálně-emoční – zahrnují například rodinu, přátelství, laskavost, společenskou prestiž atd. Tyto hodnoty odrážejí potřebu lidí po vztazích s ostatními lidmi a jejich uznání a potvrzení.
- Profesní a zájmové hodnoty – zahrnují například práci, vzdělání, uměleckou tvorbu, sportovní aktivity. Tyto hodnoty odrážejí potřebu lidí realizovat se v různých oblastech a rozvíjet své schopnosti.
- Osobně ambiciózní hodnoty – zahrnují například úspěch, nezávislost, sebedůvěru, moci atd. Tyto hodnoty odrážejí potřebu lidí prosazovat se v životě a dosahovat vysokých cílů.

- Materiální hodnoty – zahrnují například majetek, luxus, bohatství atd. Tyto hodnoty odrážejí potřebu lidí po materiálních statcích a finanční stabilitě.
- Tělesné hodnoty – zahrnují například zdraví, kondici, vzhled atd. Tyto hodnoty odrážejí potřebu lidí pečovat o své tělo a vzhled a cítit se dobře ve své kůži.

Velmi důležitý faktor, který ovlivňuje náš hodnotový systém a hodnotovou orientaci v průběhu našeho života. Například v dětství a mládí se často kladou větší důraz na hodnoty jako, jsou dobrodružství, zábava a spontánnost, zatímco v dospělosti mohou být důležitější hodnoty, jako jsou zodpovědnost, stabilita a bezpečnost. (Kohoutek, 2006)

Stejně tak vzdělání a inteligence mohou ovlivnit naše hodnoty tím, že nám umožní vidět věci z jiných perspektiv a přijmout nové hodnoty. Výchova, rodina a partner také hrají důležitou roli v našem hodnotovém systému, protože nás vychovávají a ovlivňují náš pohled na svět a hodnoty, které považujeme za důležité. (Kohoutek, 2006)

Hodnotový systém společnosti je také důležitým aspektem pojmu hodnoty. Jedná se o soubor hodnot, které jsou v dané společnosti považovány za důležité a relevantní. Tyto hodnoty se promítají do různých oblastí společenského života, jako jsou například právo, politika, ekonomika, vzdělání, kultura atd. Hodnoty společnosti se mohou lišit v závislosti na kulturních, náboženských, historických a geografických faktorech. Tyto hodnoty mohou být v různých obdobích společenského vývoje různě silné, nebo se mohou měnit v závislosti na společenských změnách. Hodnoty společnosti také ovlivňují jednání a chování jedinců v rámci společnosti a mohou být v některých případech zdrojem konfliktů mezi různými skupinami lidí. (Kohoutek, 2006)

1.5 Návyky

Návyky jsou způsoby chování, které si jedinec vytvořil opakováním určitého konkrétního jednání v podobných situacích. Tyto zvyklosti jsou vytvořeny v našem mozku a automaticky se spouští v příslušných situacích, aniž bychom si to uvědomovali. Proto jsou návyky velmi odolné a je obtížné je změnit. (Hartl, 1993)

Návyky jsou zautomatizované stereotypy činností, které se často opakují v určité situaci, a které jsou vytvářeny v průběhu lidského života. Tyto stereotypy jsou velmi užitečné pro člověka, protože mu umožňují efektivněji a rychleji reagovat na situace, které jsou pro něj důležité, a uvolňují také mentální kapacitu pro řešení nových problémů a výzev. Nicméně, některé návyky mohou být škodlivé, pokud jsou například spojeny s nezdravými zvyky jako

kouření, nadměrná konzumace alkoholu nebo špatné stravovací návyky. (Provazník & Komárková, 1996)

2 MOTIVAČNÍ TEORIE

V této kapitole se budeme věnovat přehledu nejvýznamnějších motivačních teorií, které nám pomohou porozumět tomu, jak motivace funguje a jak ji můžeme aplikovat v různých oblastech. Cílem této kapitoly je poskytnout čtenářům přehled nejvýznamnějších motivačních teorií, aby mohli lépe porozumět tomu, jak motivace funguje.

2.1 Maslowova hierarchie potřeb

Maslowova teorie hierarchie potřeb je jednou z neznámějších teorií motivace. Maslow (in Robbins a Coulter, 2004) tvrdil, že existuje pět základních potřeb, které jsou potřebné pro lidský život a které mají hierarchickou strukturu, která určuje jejich důležitost.

Na nejnižší úrovni hierarchie jsou fyziologické potřeby, jako je potřeba potravy, pití, spánku a pohybu. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, jsou jedinci motivováni k jejich uspokojení.

Druhou úrovní jsou potřeby bezpečí, jako je potřeba pocitu bezpečí a stability. To může zahrnovat fyzickou bezpečnost, práci a finance.

Na třetí úrovni jsou potřeby příslušnosti a lásky, jako je potřeba milovat a být milován, potřeba přátelství a přijetí skupinou.

Čtvrtou úrovní jsou potřeby uznání a seberealizace, jako je potřeba být respektován, mít sebevědomí, dosáhnout cílů a realizovat svůj potenciál.

Na nejvyšší úrovni jsou potřeby sebeaktualizace, jako je potřeba najít smysl života, být kreativní, samostatný a sebe vyjádřit se.

Maslow (in Robbins a Coulter, 2004) tvrdil, že když je jedna úroveň potřeb uspokojena, jedinec se začne zajímat o další úroveň a bude motivován ke splnění potřeb na této úrovni. Teorie hierarchie potřeb může být aplikována na různé oblasti, jako je management, vzdělávání nebo osobní rozvoj.

2.2 Teorie Očekávání

Teorie očekávání, také známá jako Vroomova expektační teorie, se zabývá tím, jaké faktory ovlivňují lidskou motivaci a jednání v pracovním prostředí. Podle této teorie jsou tři hlavní faktory, které ovlivňují lidskou motivaci: očekávání, hodnoty a očekávané výsledky. (Bedrnová a kol., 2002)

Očekávání se týkají toho, jak si člověk myslí, že bude schopen úkoly zvládnout a jaké jsou jeho šance na úspěch. Pokud si člověk myslí, že má nízkou šanci na úspěch, pravděpodobně

nebude motivován k tomu, aby se úkolu věnoval. Naopak, pokud si člověk myslí, že má vysokou šanci na úspěch, bude motivován k tomu, aby se s úkolem vypořádal. (Bedrnová a kol., 2002)

Hodnoty jsou subjektivní a týkají se toho, co člověka motivuje. Pokud má člověk například hodnotu rodiny, může být motivován k práci, která mu umožňuje více času trávit s rodinou. Očekávané výsledky se týkají toho, co si člověk myslí, že bude dosaženo, když úkol splní. Pokud si člověk myslí, že bude odměněn za dobře odvedenou práci, bude motivován k tomu, aby se s úkolem vypořádal. (Bedrnová a kol., 2002)

Vroomova expektační teorie říká, že motivace k jednání se skládá z těchto tří faktorů a že úroveň motivace závisí na tom, jak tyto faktory spolu souvisejí. Teorie očekávání se používá v různých oblastech, včetně firemního prostředí, kde je důležité motivovat zaměstnance k efektivnímu výkonu práce. (Bedrnová a kol., 2002)

Tyto tři faktory jsou základem Vroomovy expektační teorie motivace (Bedrnová a kol., 2002)

- Valence se týká subjektivního hodnocení toho, jaká je pro jedince hodnota výsledku, ke kterému směřuje jeho motivované jednání.
- Expektace se týká toho, jakou pravděpodobnost má jedinec, že jeho úsilí povede k určitému výsledku.
- Instrumentalita se týká toho, jaké jsou vztahy mezi různými činy a výsledky a jak jsou tyto činy a výsledky propojeny.

Vroomova teorie tvrdí, že motivace je výsledkem interakce těchto tří faktorů. (Kocianová, 2010)

2.3 Herzbergův dvoufaktorový model

Herzbergova dvoufaktorová teorie rozlišuje mezi faktory hygienickými (nezbytné pro uspokojení základních potřeb) a faktory motivujícími (přispívající k pocitu významu a uspokojení v práci). Faktory hygienické zahrnují pracovní podmínky, mzdové ohodnocení, vztahy s nadřízenými a kolegy, pracovní politiky a pravidla, zatímco faktory motivující zahrnují výzvy a zodpovědnosti v práci, růst a rozvoj, uznání a ocenění. (Donnelly a kol., 1997)

Herzberg tvrdí, že faktory hygienické jsou nutné pro uspokojení základních potřeb, a když jsou nedostatečné nebo neuspokojivé, mohou vést k nespokojenosti a nechuť k práci.

Nicméně když jsou faktory hygienické na dostatečné úrovni, nemají na výkon zaměstnanců přímý vliv, a proto nejsou klíčové pro motivaci. (Donnelly a kol., 1997)

Na druhé straně faktory motivující přispívají k pocitu významu a uspokojení v práci a mohou vést ke zlepšení výkonu a zájmu o práci. Herzberg tvrdí, že motivace je výsledkem toho, co člověk dělá a jak se cítí v procesu práce. . (Donnelly a kol., 1997)

Tato teorie je často aplikována v oblasti lidských zdrojů, aby se zlepšila spokojenost a výkon zaměstnanců. Pokud jsou faktory hygienické uspokojivé, pak se zaměření přesouvá na faktory motivující, které mohou vést k lepšímu výkonu a uspokojení práce. (Donnelly a kol., 1997)

Herzbergova teorie je často kritizována za svou statickost a nedostatek důkazů, které by potvrdily její výsledky. Dále není brána v potaz individuální rozdíly mezi lidmi, což zjednodušuje problematiku motivace. Navíc byl vzorek, na kterém byla teorie testována, velmi omezený, což brání obecné platnosti teorie pro jiné skupiny a profese. (Stachová, 1997).

2.4 Teorie cíle

Teorie cíle se vztahuje k tzv. SMART cílům, tedy cílům, které jsou specifické (Specific), měřitelné (Measurable), dosažitelné (Achievable), relevantní (Relevant) a časově ohraničené (Time-bound). Podle této teorie je důležité, aby cíle byly jasně definované a měřitelné, aby mohli být zaměřeny na specifické výsledky, kterých se zaměstnanec má snažit dosáhnout. Cíle by měly být také realistické, ale zároveň dostatečně náročné, aby byla dosažena vyšší úroveň výkonu. Zohlednění zaměstnancova přístupu k cílům a účasti na procesu jejich stanovení také podporuje jejich větší angažovanost a zájem o jejich dosažení. (Amstrong, 2007)

Výkonová zpětná vazba (feedback) hraje v teorii cíle klíčovou roli. Pomáhá zaměstnancům posoudit svůj dosavadní výkon a zjistit, zda se blíží k dosažení stanovených cílů, nebo zda musí upravit svou práci, aby dosáhli lepších výsledků. Kvalitní a pravidelná zpětná vazba ze strany vedoucího může zaměstnance motivovat k lepšímu výkonu a také jim pomáhá rozvíjet své schopnosti a dovednosti. (Amstrong, 2007)

Robbins a Coulter (2004) uvádějí tyto tři faktory jako další podmiňující faktory, které ovlivňují účinnost teorie cíle. Závaznost cíle se týká toho, že člověk vnímá cíle jako závazek a připisuje jim vysokou důležitost. Odpovídající přesvědčení o svých schopnostech se týká

vyšší sebeúcty a sebedůvěry ve své schopnosti, což vede k intenzivnějšímu úsilí i ve zvládnání obtížných úkolů. Národní kultura ovlivňuje stanovení cílů v pracovní kultuře dané země.

2.5 Teorie D. C. McClellanda

McClellandova motivační teorie přináší zajímavý pohled na to, jak potřeby mohou ovlivňovat motivaci jedinců. Je důležité si uvědomit, že každý jedinec má jiné preference v oblasti potřeb a není tedy možné aplikovat tuto teorii na všechny zaměstnance univerzálně. Přesto může být pro organizace užitečné identifikovat preference jednotlivých zaměstnanců a podle toho jim přidělovat úkoly, které je budou motivovat. Například pro zaměstnance s vysokou potřebou výkonu je vhodné přidělovat úkoly, které jsou náročné, ale stále dosažitelné, aby se mohli cítit uspokojeni z jejich splnění. Naopak pro zaměstnance s vysokou potřebou afiliace může být důležitější přidělovat úkoly, které se dají řešit v týmu, aby se mohli cítit součástí kolektivu a mít možnost interakce s ostatními. (Cejthamr, 2005) Je důležité také si uvědomit, že preference potřeb se mohou v průběhu času měnit a jedinec může mít v různých obdobích života jiné preference. Proto je nutné se neustále zaměřovat na identifikaci preferencí a přizpůsobovat pracovní podmínky tak, aby byly co nejvíce motivující pro každého jednotlivce (Cejthamr, 2005)

McClellandova teorie rozlišuje tři typy lidí podle preferencí v oblasti potřeb: vysoká potřeba výkonu, vysoká potřeba afiliace a vysoká potřeba moci.

- Lidé s vysokou potřebou výkonu touží po samostatnosti, rádi soutěží s ostatními a vybírají si středně těžké úkoly, které je nutné překonávat.
- Lidé s vysokou potřebou afiliace mají nejdůležitější vztah s ostatními a dávají přednost řešení úkolů v kolektivu.
- Lidé s vysokou potřebou moci mají tendenci vést ostatní a vyznačují se dobrými organizačními schopnostmi. (Cejthamr, 2005)

McClellandova teorie se zaměřuje na potřeby v pracovním kontextu, zatímco Maslowova teorie se vztahuje na potřeby obecně a nevztahuje se specificky na pracovní sféru. Nicméně obě teorie se překrývají v některých bodech. Potřeba afiliace v McClellandově teorii se překrývá s Maslowovou potřebou sounáležitosti a lásky, potřeba moci se překrývá s Maslowovou potřebou uznání a úcty a potřeba výkonu se překrývá s Maslowovou potřebou sebeaktualizace. Tyto překryvy naznačují, že základní lidské potřeby jsou v mnoha různých kontextech a situacích obdobné. (Kociánová, 2010)

2.6 Teorie H. A. Muraye

Podle teorie potřeb od Henryho Murraye jsou pohnutky v lidském chování určeny interakcí vnitřních a vnějších sil. Vnitřní síly zahrnují potřeby a touhy jedince, zatímco vnější síly jsou vlivy prostředí, jako jsou sociální normy, očekávání a tlaky. (Amstrong, 2007)

Murray rozlišuje potřeby na základě jejich zdroje - některé jsou biologického původu a jsou společné pro všechny lidi (např. potřeba jídla, spánku), zatímco jiné jsou odvozené od osobnosti a zkušeností každého jednotlivce. (Amstrong, 2007)

Murray rozlišuje celkem asi 20 potřeb a každou popisuje slovním vyjádřením, např. potřebu významu (touha po významné roli v životě), potřebu poznávání (touha po nových znalostech a zkušenostech), potřebu ochrany (touha po bezpečí a ochraně) a další. (Amstrong, 2007)

Murray také rozlišuje potřeby na základě jejich intenzity, prioritu a četnost výskytu. Tvrdí, že jedinci mají různé potřeby, které mají různou prioritu a silnější potřeby mají větší vliv na jejich chování. (Amstrong, 2007)

Murrayova teorie se vztahuje na celkovou osobnost jedince a tvrdí, že jedinec je motivován k uspokojení svých potřeb a touh, které jsou specifické pro jeho osobnost. (Amstrong, 2007)

V závěru této kapitoly můžeme potvrdit, že motivace je faktorem, který ovlivňuje výkon i lidské chování. V této kapitole jsme se zabývali motivačními teoriemi, které ukazují faktory, kterými jsou lidé motivováni.

3 MOTIVACE KE STUDIU

Motivace k učení je proces, který ovlivňuje, jakým způsobem se studenti učí a jak se k učení staví. Je to síla, která pohání jedince k dosažení určitého cíle spojeného s učením. Tento cíl může být různý, například získání nových znalostí, zlepšení svých dovedností, získání dobrých známek, získání diplomu nebo jiného vzdělání. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Motivace k učení může být krátkodobá nebo dlouhodobá. Krátkodobá motivace je spojena s okamžitými potřebami a zájmy studenta, zatímco dlouhodobá motivace je spojena s jeho dlouhodobými cíli a aspiracemi. Vnitřní motivace zahrnuje touhu jedince učit se kvůli vnitřním faktorům, jako jsou zájem, radost a zvědavost, zatímco vnější motivace je spojena s vnějšími faktory, jako jsou odměny, tresty nebo očekávání ostatních lidí. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Zdroje motivace k učení jsou různé. Mezi poznávací potřeby patří touha po poznání nových věcí, zlepšení sebe sama a poznání svého vlastního potenciálu. Sociální potřeby se týkají touhy po přijetí a uznání ostatními lidmi, zatímco výkonové potřeby se týkají touhy po dosažení vysokých výkonů a úspěchů. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Motivační problémy ve škole mohou mít mnoho různých příčin, například strach ze selhání, nedostatečnou sebeúctu, nedostatečné vzdělávací zdroje, špatný vztah s učitelem, nezájem o téma, špatnou atmosféru ve třídě nebo špatné rodinné vztahy. Tyto problémy mohou vést ke snížení motivace k učení a negativně ovlivňovat výkon studentů ve škole. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Další definice zdůrazňuje, že motivace je vnitřním psychickým stavem, který stimuluje aktivitu a pomáhá dosáhnout dobrého výkonu a uplatnění získaných znalostí. Dále se uvádí, že motivace udržuje aktivitu po určitou dobu, což je důležité pro udržení dlouhodobého zájmu o učení se. Tato definice tedy zahrnuje jak vnitřní, tak i vnější faktory, které mohou ovlivnit motivaci ke školní práci. (Vágnerová, 2001)

Vágnerová (2001) uvádí třídění motivace vztahující se k učení:

- Pozitivní motivaci k učení chápe jako potřebu získat něco pozitivního, jako jsou dobré známky nebo dosažení dobrého výkonu. Žák je motivován touhou po úspěchu a snahou o dosažení dobrého výsledku.
- Na druhé straně negativní motivaci chápe jako potřebu uniknout nebo se vyhnout neúspěchu. Žák je motivován obavou z neúspěchu a snahou o minimalizaci rizika neúspěchu.

Obě formy motivace mohou být účinné, ale mohou být ovlivněny různými faktory a mohou mít různé důsledky pro učení a výkon žáka. (Vágnerová, 2001)

Lokša a Lokšová (1999) zdůrazňují, že motivace hraje důležitou roli i v domácím prostředí, zejména při samostudiu a domácí přípravě. Pokud je motivace správně rozvíjena, může vést k celkovému zájmu o učení a podpoře vnitřní motivace u žáků. Naopak, nedostatečná motivace nebo nesprávné přístupy mohou vést k stagnaci motivace, brzdění učení nebo dokonce k odporu k učení. Proto je důležité, aby jak rodiče, tak i učitelé pracovali se motivací správně a celkověji rozvíjeli zájem a motivaci k učení u žáků. Učitelé by měli vhodně motivovat žáky v každé fázi vyučovacího procesu, aby se předešlo stagnaci motivace u žáků. Správně promyšlená a systematická motivace může vést ke zlepšení výkonů žáků a k rozvoji jejich vnitřní motivace k učení.

Kolektiv autorů Rheinberg, Man, Mareš (2001) dále uvádějí užší a širší pojetí motivace. Užší a širší pojetí motivace se liší zejména v tom, na co se motivace vztahuje. Užší pojetí se zaměřuje na samotnou činnost, na kterou je jedinec motivován a na získání nových zkušeností a vědomostí, zatímco širší pojetí se zaměřuje na připravenost a ochotu jedince vykonávat určitou činnost, přičemž má jasně definovaný cíl nebo účel. Oba přístupy jsou důležité a vzájemně propojené, protože motivace k vykonávání určité činnosti je spojena s připraveností jedince na tuto činnost a naopak, motivace ke splnění určitého cíle či účelu vyžaduje konkrétní činnost nebo kroky.

3.1 Zdroje učební motivace

Podkapitola se zaměřuje na zdroje motivace ke školní práci, které mohou být rozděleny do několika kategorií. Mezi tyto kategorie patří poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby. Tyto zdroje motivace jsou důležité pro rozvoj a udržení motivace ke školní práci u žáků. Každá kategorie se zaměřuje na jiný aspekt motivace, který může být u jednotlivých žáků různě silný a vyvinutý. Cílem této kapitoly je poskytnout čtenářům přehled o různých zdrojích motivace.

3.2 Potřeby poznávací a poznávací motivace

Vzdělávací prostředí, ve kterém se žák nachází, může ovlivnit jeho výkonové potřeby. Pokud je žákovi poskytována podpora a pozitivní zpětná vazba, může se cítit více jistý a mít větší motivaci k úspěchu. Naopak, pokud je žák vystaven příliš vysokým nárokům, nedostatečné podpoře a negativní zpětné vazbě, může se snížit jeho motivace a výkonové potřeby. Je tedy

důležité, aby učitelé vytvářeli podporující prostředí a pomáhali žákům rozvíjet pozitivní vztah k výkonu a úspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2010).

Rozvoj poznávací potřeby je spojen s různými činnostmi, jako jsou nové a překvapivé situace, problémy, neurčitost, pochybnosti a experimenty. Tyto činnosti mají za cíl rozvíjet poznávací procesy a obsah, který žáci poznávají. Učitel by se měl zaměřit na zájmy žáků, protože jsou různorodé a lépe uchopitelné, a měl by také zohlednit své vlastní zájmy, protože žáci vnímají jeho postoje a styl práce. Když učitel přenesse svůj zájem na obor na své žáky, může to vést ke zvýšenému zájmu o dané téma. Důležitou roli v rozvoji poznávací motivace také hraje schopnost učitele přiblížit smysl problému pro život a zájmy žáků mimo školu. (Hrabal a Pavelková, 2010).

3.3 Sociální potřeby a sociální motivace

Sociální potřeby mají velký vliv na motivaci lidského chování, včetně školní motivace. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, může to vést k většímu zájmu o učení, zlepšení vztahů s vrstevníky a učiteli a vyššímu sebevědomí. Naopak nedostatek uspokojení sociálních potřeb může vést k apatii, nedostatečnému zájmu o školní práci a nízkému sebevědomí. Proto je důležité, aby pedagogové měli na zřeteli i sociální potřeby svých žáků a vytvářeli prostředí, které umožní jejich uspokojení. (Pavelková, Hrabal, 2010)

3.4 Výkonové potřeby

Výkonová motivace ovlivňuje úroveň výkonu jedince a je jednou z hlavních složek jeho motivačního systému. Zahrnuje faktory, které přispívají k dosahování úspěšných výkonů, jako jsou touha po úspěchu, ambice a vnitřní motivace. Tyto faktory mohou motivovat jedince k tomu, aby se snažil dosahovat svých cílů a usiloval o úspěch, a tak přispívají k rozvoji jeho schopností a dovedností. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Pokud učitel zadává vhodné, pečlivě připravené a jasně formulované úkoly, ale nedokáže správně posoudit, co motivuje jeho studenty, pak jeho práce nebude mít žádný vliv. Je zjevné, že strach z neúspěchu lze předejít tím, že úkoly budou mít vhodnou obtížnost. U studentů s nižšími schopnostmi jsou vhodné úlohy postupně zvyšující se obtížností. Pro tyto studenty mohou být různé formy hodnocení účinným prostředkem ke snížení obav z neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2010)

V následující kapitole byly vysvětleny pojmy, jako jsou motivace ke studiu a zdroje učební motivace. Dále zde byly vysvětleny různé potřeby, které spadají do motivační problematiky.

4 MOTIVACE V KONTEXTU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Motivace je klíčovým faktorem, který ovlivňuje vzdělávací proces a výkon žáků v různých věkových skupinách. Ve školním věku je motivace důležitá pro rozvoj akademických dovedností, sociálních interakcí a emocionálního zdraví.

4.1 Specifika žáků školního věku

Podle Vágnerové (2000) je pro dítě mladšího školního věku klíčové vyvážené rozdělení času mezi školní práci, hru a další zájmové činnosti. Důležitým faktorem pro celkový rozvoj dítěte je nejen dobrý školní prospěch, ale také jeho postavení v dětském kolektivu a vztahy ke spolužákům a učitelům. Tyto dvě oblasti se navzájem ovlivňují a prolínají se.

Dále Vágnerové (2000) tvrdí že, výběr věku pro nástup do školy zvolen záměrně, protože dítě ve věku 6 -7 let prochází vývojovými změnami, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením. Tyto vývojové změny vedou k rozvoji kompetencí, které jsou důležité pro zvládnutí role školáka. Tyto kompetence se dají rozdělit do dvou skupin: školní zralosti a školní připravenosti.

4.2 Připravenost pro školu a školní zralost

Školní připravenost zahrnuje soubor kompetencí a dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí nároků a výzev, které přináší školní vzdělávání. Mezi tyto kompetence patří například schopnost porozumět pokynům učitele, udržovat pozornost během vyučování, přijímat a zapamatovávat si nové informace, pracovat samostatně i v týmu, řešit problémy a konflikty s ostatními žáky, komunikovat s učiteli a spolužáky. Školní připravenost je tedy důležitou podmínkou pro úspěšné vzdělávání a celkový vývoj dítěte. (Vágnerová, 2000)

4.3 Školní klima

Mareš & Ježek (2012) uvádějí, že klima školní třídy zahrnuje nejen atmosféru třídy, ale také prostředí třídy. Prostedí třídy se týká architektonických a ergonomických vlastností konkrétní místnosti, kde se žáci učí. Atmosféra třídy pak odkazuje na krátkodobé nastavení a naladění třídy.

Určitá atmosféra a prostředí ve třídě jsou součástí klimatu školní třídy, které je ovlivněno interakcí mezi žáky a učitelem. Klima třídy je důležité pro dobré fungování školního

kolektivitu a je nutné vytvářet prostředí, které podporuje vzájemné poznávání a vztahy mezi žáky od samého začátku. (Čapek, 2008)

Klima školní třídy podle Sobotkové (2014) je souhrnem reakcí a interakcí, které jsou typické pro všechny členy týmu, kteří se na jeho tvorbě podílejí.

Školní klima do kontextu motivace na základní škole zařazujeme proto, že školní klima vytváří prostředí, které motivaci podporuje nebo naopak zamítá. Dobré školní klima jde ruku v ruce s dobrou motivací žáků.

4.4 Obecná teorie školní výkonové motivace

Základní myšlenkou teorie výkonové motivace je, že existují dvě nezávislé potřeby - potřeba úspěchu (PÚV) a potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN). Tyto potřeby tvoří základ pro výkonovou orientaci, která se skládá z přitažlivosti učební látky a očekávání úspěchu. Orientace při výkonu ovlivňuje převahu jedné nebo druhé potřeby. V rámci výuky je důležité dbát na přiměřenost úkolů, aby se předešlo nevhodnému výkonovému chování a podpořil se rozvoj adekvátních výkonových potřeb. Kromě toho je nutné brát v úvahu také sociální potřeby žáků pro podporu vývoje výkonové motivace. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Výkonová motivace má vliv na úroveň aspiračního cíle jedince, tedy na to, jaké výsledky si daný jedinec při učení stanovuje. Pavelková (2010) uvádí, že zdrojem výkonové motivace jsou především výkonové potřeby, které směřují k rozvoji sebevědomí, nezávislosti, prosazení se a také k obraně. Výkonová motivace patří k nejčastějším pohnutkám k učení.

Školní výkonová motivace ovlivňuje jak fyzický, tak psychický výkon, který je měřitelný a kvalifikovatelný. Tyto dimenze spolu vzájemně interagují a v kombinaci s vnějšími faktory (např. úroveň náročnosti úkolu) ovlivňují celkovou úspěšnost výkonu. (Nakonečný, 2004)

5 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Výkonová motivace se dá charakterizovat jako snaha jedince uspět v různých výkonových situacích, a to jak z jeho osobního hlediska, tak i z pohledu okolního sociálního prostředí. Klíčové je, aby jedinec vytrval v obtížné činnosti, dosáhl stanovených cílů a zároveň se snažil stát se úspěšným jedincem (Pavlas, 2011).

Obecně lze výkonovou motivaci definovat jako tendenci jedince dělat něco lépe. V tomto kontextu se mohou objevit dva základní motivy, a to motiv dosažení úspěchu a motiv vyhnutí se neúspěchu. Tyto motivy jsou vytvářeny potřebou dosažení úspěchu a potřebou vyhnutí se neúspěchu spolu s dalšími faktory. Tyto potřeby nejsou na sobě závislé a mohou se vyskytovat současně. Výsledné chování jedince ve výkonových situacích je ovlivněno různou mírou působení těchto motivů (Stackeová, 2010).

Výkonová motivace je klíčovým rysem osobnosti, který se často nazývá výkonovou orientací. Osoba s výkonovou orientací se při svých aktivitách snaží maximalizovat výsledek, zejména pokud jde o měřitelný nebo objektivizovatelný výkon. Tato vlastnost je důležitá pro seberealizaci jedince, ale jako kompenzační nebo hyperkompenzační mechanismus může mít výkonová orientace negativní dopad na osobnost jedince (Stackeová, 2010).

Plháková (2004) tvrdí, že výkonová motivace se projevuje tím, že každý jedinec se snaží dosáhnout určité úrovně při plnění úkolů a řídí se subjektivními standardy dobrého výkonu. Podle několika autorů se výkonová motivace skládá z několika relativně samostatných motivů, které ovlivňují chování jedince ve výkonových situacích. Tyto motivy zahrnují potřebu dosažení úspěchu, potřebu vyhnout se neúspěchu a potřebu vyhnout se úspěchu.

Během dětského vývoje vznikají postupně potřeby, které jsou spojeny s výkonem a ovlivňují, jak si dítě samo sebe hodnotí. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem pro chování, které směřuje k prosazení se, osamostatnění se a potvrzení vlastního já. Tyto potřeby také pomáhají chránit dítě, pokud se cítí ohrožené. Potřeby jsou důležitým prvkem v psychickém vývoji dítěte a ovlivňují jeho motivaci a chování. (Hrabal, 1989)

5.1 Výkon

Výkon je produkt určité činnosti, například sportovní, který může být kvalifikovatelný a kvantifikovatelný. Skládá se ze dvou dimenzí, fyzické a psychické, které jsou propojeny senzomotorickými výkony a mohou být závislé na sobě. Výkon může být popsán jednoduchou rovnicí $V = f(M \times Z)$, kde V reprezentuje výkon, M je motivace a Z jsou

příslušné schopnosti. Schopnosti a motivace jsou vzájemně závislé a mohou se kompenzovat v případě, že jedna z nich je nedostatečná. V případě ideálních podmínek jsou schopnosti podstatným faktorem výkonu (Nakonečný, 2013).

Podle Yerkes-Dodsonova zákona existuje optimální úroveň motivace, která umožňuje dosažení nejvyššího výkonu. Pokud je motivace příliš slabá, výkon bude nízký kvůli nedostatku snahy. Na druhé straně, pokud je motivace příliš silná, vnitřní vzrušení může negativně ovlivnit výkon. To znamená, že střední úroveň motivace představuje ideální stav pro dosažení nejlepšího výkonu (Nakonečný, 2013).

5.2 Potřeba dosažení úspěšného výkonu

Podle Heckhausena (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) se potřeba dosažení úspěšného výkonu vytváří v dětství prostřednictvím adekvátních nároků na sebe a povzbuzování k samostatnosti a přesnosti. Dítě se učí stanovit si reálné cíle, které dokáže dosáhnout s dostatečným úsilím. Pokud je potřeba úspěšného výkonu dominantní, dítě bude tendovat přisuzovat své úspěchy svým kvalitám, ale neúspěchy připisuje nedostatečnému úsilí. Pro rozvoj potřeby dosažení úspěšného výkonu je důležité, aby byla hodnocení spojena s přiměřenými nároky a zároveň pozitivní.

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) se potřeba dosažení úspěšného výkonu u dítěte formuje nejen pod vlivem matky, ale také pod vlivem výkonové orientace rodičů, která se stává pro dítě motivujícím vzorem chování.

Podle Hrabala (1982) se výkonově orientovaní rodiče snaží dítěti přiměřeně zadávat úkoly a projevovat k němu sympatie při dobrém výkonu. Tyto rodiče tedy pomáhají rozvíjet potřebu dosažení úspěšného výkonu, která se projevuje v celkovém přístupu dítěte k úkolovým situacím. Tento přístup zahrnuje primární očekávání dobrého výkonu, vytrvalost v úkolu a schopnost stanovovat si adekvátní cíle.

5.3 Potřeba vyhnutí se neúspěchu

Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádějí, že potřeba vyhnutí se neúspěchu se formuje díky interakci s prostředím, stejně jako potřeba dosažení úspěšného výkonu. Tato potřeba se také vyvíjí u jedince mezi třetím a čtvrtým rokem života, a klíčovými faktory, které ji utvářejí, jsou nároky na samostatnost a přesnost výkonu, které kladou rodiče na dítě.

Podle Heckhausena (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) se potřeba vyhnout se neúspěchu u dítěte může začít vyvíjet, když je dítě přetíženo vysokými nároky ze strany rodičů. Dítě

nemůže splnit tyto nároky a nevytvoří si tak reálnou představu o svých schopnostech. Kvůli častému selhávání se pak dítě snaží chránit své ego tím, že klade nízké cíle a vyhledává snadné úkoly. Pokud se mu podaří něco dokončit, často to považuje za štěstí nebo dává vinu na jednoduchost úkolu, což způsobuje, že si sám znehodnocuje svůj úspěch. Na druhé straně neúspěchy si dítě většinou vysvětluje tím, že nemá dostatek schopností, což má negativní dopad na jeho sebehodnocení.

Z důvodu osobní zkušenosti dítěte s úspěchem, rodina často věnuje větší pozornost neúspěchům dítěte, což může podpořit potřebu vyhnout se neúspěchu. Kromě toho může mít negativní vliv přehnaná kritičnost rodičů a převaha trestů nad pozitivními způsoby motivace. Tyto faktory mohou vést k tomu, že dítě se bude snažit minimalizovat riziko neúspěchu a klást si nízké cíle (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

5.4 Genderové rozdíly ve školní výkonové motivaci

Steinmayr a Spinathová (2008) se ve svém výzkumu zabývali tím, proč mají dívky obecně lepší školní prospěch než chlapci a proč mají vyšší motivaci ve vztahu ke školním aktivitám. Podle nich je to způsobeno tím, že dívky jsou více ovlivňovány stereotypy a jsou od dětství více vedeny k tomu, aby plnily nároky, které jsou na ně kladeny. Také mají nižší tendenci vyhýbat se práci než chlapci.

Výzkum provedený Brigit Spinathovou a jejími spolupracovníky v roce 2014 ukazuje, že dívky mají vysokou úroveň výkonových charakteristik, jako je verbální inteligence, sebedisciplína a vnitřní motivace. Ačkoliv chlapci dosahují vyšších výkonů v matematice, dívky je nepředčí v celkových školních aktivitách. Dívky tedy obecně dosahují lepších školních výsledků a často prožívají větší úzkost v testovacích situacích. Nicméně výzkumy se neshodují v tom, zda je vysoká úspěšnost dívek způsobena vyšší mírou motivace, nebo osobnostními charakteristikami, které jsou u dívek přirozeně více rozvinuté a umožňují jim snadnější dosahování lepších výsledků. (Spinath, 2014).

6 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

V následující kapitole bude diplomová práce vysvětlovat vztah rodiny a školy, vztah mezi učiteli a žáky, jakou funkci mají ve vzdělávacím systému kamarádi a spolužáci a nastíní problematiku školní úspěšnosti.

6.1 Vztah rodina a škola

Rodina hraje klíčovou roli v procesu socializace jedince v jeho raném dětství. Tento vliv trvá po celý život a má významný dopad na osobnost a sebepojetí jedince. Rodina představuje prostředí, ve kterém se dítě učí základním sociálním a kulturním normám, hodnotám a vzorcům chování, a kde se formují jeho základní vztahy, například vztahy k rodičům, sourozencům a dalším příbuzným. Tyto vztahy a zkušenosti získané v rodině mohou mít pozitivní i negativní dopad na další vývoj jedince, včetně jeho vztahů s ostatními lidmi, sebepojetí, emocionálního a duševního zdraví a celkového životního úspěchu. (Jedlička a kol., 2004)

Vliv rodiny na vývoj dítěte má dalekosáhlé důsledky pro jeho vzdělání i budoucí kariéru, a to jak při samotném vzdělávání, tak při dosahování výsledků. Ačkoliv škola je místem, kde jsou vzdělávací výsledky formálně dosahovány, rodina hraje podstatnou roli v jejich skutečném dosažení a získání. (Rabušicová, 2004)

Socioekonomický status domácnosti, rodičovské hodnoty, kultura a zapojení rodiny do širších sociálních sítí mají významný dopad na vzdělávací výsledky dětí. Je tedy klíčové, aby existovaly pozitivní vazby mezi domácím a školním prostředím a aby rozdíly mezi těmito prostředími byly minimalizovány. To pomůže zajistit, že děti z různých sociálních a kulturních prostředí nejsou ve škole znevýhodňovány. Výsledkem bude posílení pozitivního rozvoje dítěte. (Rabušicová, 2004)

Rodina obvykle poskytuje dítěti stimuly, vzdělává ho a podporuje jeho rozvoj. Pokud se rodina nezajímá o své dítě, může se to projevit v nedostatku interakce a může být interpretováno jako projev nezájmu o potomka. Pokud rodina nefunguje správně, může dítěti být odepřena výchova a učení o rolích, hodnotách a normách, které jsou považovány za přijatelné ve společnosti. Děti z těchto rodin se pak mohou chovat odlišně od svých vrstevníků a mohou mít odlišné pohledy na svět, což se projevuje ve škole a v běžném životě. (Vágnerová, 1999)

6.2 Vztahy mezi učiteli a žáky

Vztah mezi učitelem a žákem je osobní a zahrnuje interakce mezi nimi, které nejsou pouze o předávání a přijímání informací, ale také o výměně názorů a emocí. Učitel ovlivňuje žáka nejen svými znalostmi, ale i svou celkovou osobností. Tento vztah se neomezuje na pouhé věcné aspekty, ale zahrnuje mezilidské vztahy nazývané interakce. (Nelešovská, 2005)

Interakce je proces, ve kterém se navzájem ovlivňují a komunikují minimálně dvě osoby pomocí řeči, gest, mimiky a tělesného projevu. V případě učitele a žáka hovoříme o pedagogické komunikaci, která se zaměřuje na pedagogické, psychologické a sociální aspekty této interakce. Učitel ovlivňuje žáka nejen svými pedagogickými schopnostmi, znalostmi a zkušenostmi, ale také svou celkovou osobností, charakterovými vlastnostmi, zájmy, přístupem k žákům a komunikačními schopnostmi. Tyto faktory mají vliv na vztah mezi učitelem a žákem a ovlivňují celkovou kvalitu interakce mezi nimi. (Nelešovská, 2005)

Podle Nelešovské (2005) má vztah mezi učitelem a žákem vliv zejména na:

- Vnímání, paměť a myšlení žáka - Vztah mezi učitelem a žákem může ovlivnit, jak žák vnímá své prostředí, jak si pamatuje informace a jak přemýšlí.
- Výkony žáka - Vztah mezi učitelem a žákem může mít vliv na úspěch žáka ve škole a jeho akademické výkony.
- Chování žáka - Vztah mezi učitelem a žákem může ovlivnit chování žáka ve třídě, jeho spolupráci s ostatními žáky a jeho ochotu se angažovat v učení.
- Vytváření skupinových norem a pravidel kolektivu - Vztah mezi učitelem a žákem může ovlivnit, jak se žáci v třídě chovají k sobě navzájem a jak si vytvářejí společné normy a pravidla.
- Sociální prostředí ve třídě - Vztah mezi učitelem a žákem může ovlivnit celkovou atmosféru ve třídě a vztahy mezi žáky, což může mít vliv na žákův pocit bezpečí, pohody a spokojenosti ve škole.

Atmosféra ve třídě není pouze výsledkem práce učitele, ale je ovlivněna sociálním složením žáků, jejich úrovní, zájmy a podobně. Třída je sociální skupina s konkrétními jednotlivci, kteří navzájem vstupují do vztahů. Tyto vztahy jsou realizovány prostřednictvím komunikace, která umožňuje vztahy mezi jednotlivci ve třídě vznikat, růst, rozvíjet se a měnit se. Komunikace je tak klíčovým prostředkem pro vytváření mezilidských vztahů ve třídě. (Gavora, 2005)

Učitelova interakce s žáky se liší v závislosti na individuálních rozdílech mezi nimi a vyvolává různé reakce, což ovlivňuje utváření vztahů. Učitel vytváří hodnotící vztah ke každému žákovi, který se odrazí nejen v jeho rozumovém poznání, ale i v citovém hodnocení daného žáka. Tento postoj se projevuje v reakcích učitele na různé pedagogické situace, skupiny žáků a jednotlivce, a je relativně stabilní. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Pro vytvoření příznivé atmosféry ve třídě a použití efektivních výchovných metod jsou důležité schopnosti učitele. Pro rozvoj mezilidských vztahů je klíčové, aby učitel měl důkladné znalosti o každém žákovi i o třídním kolektivu jako celku. Toto poznání umožňuje učiteli individuálně přistupovat k žákům v souladu s jejich schopnostmi, zájmy a osobnostními vlastnostmi. Individuální přístup vyžaduje znalost žákova rodinného zázemí, zdravotního stavu, výkonů v minulosti a mimoškolních aktivit. (Nelešovská, 2005)

6.3 Spolužáci a kamarádi

Když se dítě stane školákem, automaticky přebírá další role. Stává se žákem konkrétní školy a přiděluje se mu určitá třída, kde spolupracuje s ostatními žáky pod autoritou učitele a dodržuje stanovená pravidla. Jako spolužák se také musí učit navazovat vztahy s ostatními dětmi ve třídě, kde jsou všichni stejně důležití a mají stejná práva a povinnosti. (Vágnerová, 2012).

Během přestávek mezi vyučovacími hodinami si žáci sami navzájem vytvářejí vztahy, které jsou ovlivněny různými situacemi. Nicméně je výhodné, pokud učitel během těchto přestávek zůstává s žáky v třídě a zůstává pozorovatelem, aniž by výrazněji zasahoval do dění. Tento krok mu umožňuje získat cenné poznatky, které může později využít k formování pozitivního prostředí v třídě. Další možností, jak rozvíjet vztahy mezi žáky, je aktivní účast učitele při výuce, například vytvořením aktivit, které vyžadují spolupráci mezi žáky, nebo formou soutěže. (Franclová, 2013)

Každý žák je jedinečná osobnost a může mít odlišné způsoby navazování přátelství s ostatními dětmi. Někdo se může seznámit snadno a rychle, zatímco jiný potřebuje více času. Stejně tak může nastat situace, kdy se dítě nesetká s příjemným spolužákem. Nicméně, je důležité si uvědomit, že tito lidé jsou stále členy stejné třídy a je proto vhodné naučit se, jak s nimi komunikovat a spolupracovat, aniž by to ovlivnilo atmosféru třídy. (Beníšková, 2007)

Pro žáky je nezbytné, aby existovaly jasně a srozumitelně definovaná pravidla, která přispívají k harmonickému fungování třídního kolektivu. Tato pravidla by měla být prezentována pomocí konkrétních příkladů a vhodných situací, aby si žáci byli jistí jejich významem. Pevné pravidla symbolizují pro děti pocit bezpečí a stability. Pokud jsou tato

pravidla pečlivě opakovaná a upevňována, může se očekávat, že vztahy mezi žáky budou zdravé a třídní kolektiv bude pevněji spojen. (Franclová, 2013)

Podporování a podpora rozvoje přátelství mezi dětmi je nezbytné nejen ze strany rodičů, ale také školy a zájmových kroužků. Pokud dítě nemá ve třídě kamaráda, může se setkat s dalšími dětmi ve školní družině nebo zájmových kroužcích. Důležité je umožnit dětem neformální setkávání mimo školní prostředí, aby se mohly snadněji sblížovat. Pokud dítě dojíždí do školy, rodiče by měli udělat kompromis, aby se mohlo účastnit setkání se svými kamarády. Je také dobré, když děti navštěvují své kamarády a pozvou je ke svým domům. K přátelství je potřeba znát vhodné chování k ostatním dětem a vědět, jak se bránit, když je to nutné. (Beníšková, 2007)

6.4 Školní úspěšnost

Škola stanovuje určité požadavky a hodnotí výkony žáků podle těchto požadavků. Nicméně, hodnocení výkonů jako jediný ukazatel školní úspěšnosti je přehnané, protože začínající školáci se musí přizpůsobit novým podmínkám a výsledky nemusí být vždy spravedlivým měřítkem. Důležité je také pozitivní přijetí nové role žáka a zapojení do kolektivu. Je však třeba zdůraznit, že klíčovým faktorem pro úspěch je motivace dítěte k učení. (Šulová, 2014) Děti potřebují pocítit úspěch a být oceněny nejen učiteli, ale i rodiči. Je důležité, aby se rodiny nezaměřovaly pouze na prospěch dítěte, ale aby braly v úvahu i jeho snahu, schopnosti a přípravu do školy. Porovnávání výkonů dětí v třídě může být nebezpečné a mělo by být omezováno. Pokud rodiče příliš často srovnávají své dítě s ostatními a kritizují ho, může to vést k negativnímu vlivu na rodinné vztahy a demotivovat dítě. Je tedy důležité povzbuzovat děti a věnovat pozornost nejen výkonům, ale i celkovému rozvoji a prospěchu dítěte. (Beníšková, 2007)

Existuje mnoho různých způsobů, jak učitelé hodnotí své studenty a každá škola si volí formu hodnocení podle svého vzdělávacího programu. V první třídě se často používají razítka a obrázky jako první forma hodnocení, následně se mohou použít i procenta nebo slovní hodnocení, ale klasifikace pomocí známek zůstává tradičním způsobem hodnocení. Každá forma hodnocení má své výhody a nevýhody. Klasifikace je jasným a snadno srozumitelným způsobem hodnocení, ale nemusí vystihovat všechny aspekty studentova výkonu. Slovní hodnocení má výhodu, že umožňuje učitelům vyjádřit širší spektrum informací o studentově výkonu, ale vyžaduje více času a znalostí o osobnosti studenta. (Beníšková, 2007)

Klasifikace nebo známkování ve škole poskytuje jasnou a rychlou zpětnou vazbu pro rodiče ohledně výkonu jejich dítěte. Nicméně, omezením známek je, že nedokáží plně vyjádřit vše, co by učitel chtěl ohledně výkonu studenta zdůraznit. Někteří učitelé prvních tříd se snaží používat pozitivní kritéria a mohou být opatrní při použití celé škály hodnotících stupnic, aby se vyhnuli demotivaci dětí, které by mohly pociťovat zátěž z neuspokojivých výsledků. (Beníšková, 2007)

Slovní hodnocení, které se dříve používalo hlavně na alternativních školách, se stává stále častější formou hodnocení i v tradičních školách. Jednou z výrazných výhod této formy je, že učitel má možnost sdělit více informací o výkonu studenta než pouhá známka, například o úrovni jeho znalostí, vytrvalosti, pracovitosti nebo kreativitě. Když jsou zmiňovány nedostatky, je důležité navrhnout, jak by se mohly zlepšit a co by student měl zlepšit. Nevýhodou pro učitele je větší časová náročnost a nutnost znát osobnost studenta, protože každý je jedinečný a také hodnocení samotného výkonu je individuální. Někteří rodiče mohou preferovat jasně definované známky, protože se jim zdá, že slovní hodnocení je pro ně obtížně srozumitelné. (Beníšková, 2007)

Jednou z uspokojivých variant hodnocení se zdá být kombinace známky a slovního hodnocení. Pro rodiče je takové komplexní hodnocení dostatečně srozumitelné a přehledné. (Beníšková, 2007)

7 MOTIVACE VE VÝUCE

V kapitole motivace se diplomová práce bude zabírat tématy, jakou jsou způsoby motivace ve školním prostředí, definuje co je bezpečné prostředí ve škole, nastíní sebehodnocení žáků, formální hodnocení a učitelovo očekávání. Dále si zde práce přiblíží témata, jako jsou odměny a tresty a aktivizující metody ve výuce.

7.1 Způsoby motivace ve školním prostředí

V rámci podpory motivace žáků je možné využít různé metody a nástroje, které jsou dostupné ve školním prostředí a výuce. Tyto způsoby motivace zahrnují například bezpečné prostředí pro žáky a učitele, klima ve třídě, sebehodnocení a formativní hodnocení žáků, učitelovo očekávání a práci se stanovenými cíli, využívání odměn, trestů a aktivizační metody ve výuce. Kromě toho je také důležité, aby byly splněny základní lidské potřeby žáků. Je nutné si uvědomit, že pro posílení motivace žáků k učení je důležité rozvíjet nejen vnější, ale i vnitřní motivaci. (Hrabal & Pavelková, 2010)

Autor Vygotskij (2004) zdůrazňuje, že učení se objevuje v různých úrovních dětského vývoje a každá věková skupina by měla mít specifické normy a specifický přístup k vývoji dítěte. Věk, kdy dítě nastupuje do školy, je obzvláště citlivým obdobím pro podněty, které se zaměřují na uvědomované a záměrné funkce. Tento přístup umožňuje učení předmětů optimální podmínky pro vývoj vyšších psychických funkcí v tzv. zóně nejbližšího vývoje. Protože v této fázi vývoje děti tyto funkce ještě nemají plně rozvinuté, učení může zasahovat do průběhu vývoje dětí, ovlivňovat jej a organizovat další procesy jejich vývoje.

7.2 Bezpečné prostředí ve škole

Podle Abrahama Maslowa (2021) je potřeba bezpečí jednou ze základních lidských potřeb, a u dětí je pozorovatelná častěji než u dospělých. Děti vyjadřují jasnou preferenci pro určitý režim a řád a považují spravedlivost, zákonnost a pořádek za velmi důležité v jejich vnímání světa. Nedodržení pravidel, nespravedlivé chování nebo nedůslednost učitelů vyvolávají u dětí úzkost a pocit ztráty bezpečí.

Kopřiva (2006) zdůrazňuje, že rodiče, učitelé a vychovatelé chtějí pro své děti vždy to nejlepší a aby z nich vyrostli šťastní a úspěšní lidé, kteří budou schopni zvládnout všechny životní situace. Avšak, pouhá láska a dobré úmysly k dětem nestačí k úspěšné výchově. Důležitou podmínkou je respekt k nim, stejně jako respektujeme své kolegy v práci nebo kamarády, měli bychom respektovat i naše děti a žáky, aby se již od malička naučili tento

pocit a respektovat ostatní. Kromě toho, je důležité umět mluvit o věcech, které vnímáme, aniž bychom je hodnotili, a dávat našim dětem a žákům možnost volby a prostor pro spoluúčast na rozhodování o věcech, které se jich týkají.

Podle Kopřivy (2005) je důležité umět popisovat věci, které vidíme a vnímáme, aniž bychom je hodnotili. Také bychom měli být schopni vyjádřit své vlastní potřeby a očekávání a dát našim dětem a žákům možnost volby a účast na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Kromě toho je důležité, aby se žáci cítili bezpečně ve škole, aby mohly být naplněny jejich potřeby bezpečí a následně se rozvíjely další potřeby, jako je potřeba znalostí, porozumění a sebeaktualizace. Když mají žáci pozitivní vztah ke škole a cítí se v ní dobře, je to pro ně motivující a mohou být úspěšní v učení.

7.3 Sebehodnocení žáků

Žákovské sebehodnocení je proces, který umožňuje žákům samotným hodnotit svůj výkon a pokrok na základě stanovených cílů. Tento proces je zcela v rukou žáků a nezávisí na hodnocení ze strany učitele. Skrze sebehodnocení žák srovnává své současné znalosti, dovednosti a postoje s tím, co by měl být žádoucí stav, aby mohl pracovat na dalším rozvoji a učení. Sebehodnocení je tak pro žáky důležitým nástrojem pro zlepšování svých výsledků a celkového rozvoje. (Kratochvílová, 2011)

Kratochvílová (2011) upozorňuje na důležitost postupného rozvíjení schopnosti sebehodnocení u žáků, které není pouze prostředkem, ale také cílem vzdělávání. Je nezbytné učit žáky, jak si sami posuzovat svůj výkon a porovnávat ho se stanovenými cíli. Tuto dovednost nelze očekávat bez předchozího tréninku a získání zkušeností.

Podle Hany Košťálové a Jany Strakové (2008) je důležité, aby se žáci zapojovali do procesu vlastního hodnocení a sebereflexe co nejdříve. Nicméně, slabší žáci, kteří mají potíže s porozuměním kritérií, se s tímto procesem mohou těžko vyrovnávat a často se podhodnocují nebo naopak přeceňují své výsledky. Je tedy potřeba jim častěji a jasněji ukazovat, jak by mělo takové hodnocení probíhat. Mnoho žáků také zápasí s tím, jak ocenit svou práci.

Sebehodnocení je klíčovou součástí v rozvoji dovedností u žáků a podporuje kritické myšlení. Kromě toho má pozitivní vliv na vyučovací proces. Když učitel hodnotí žáky a žáci se navzájem hodnotí, to umožňuje i samo hodnocení a sebereflexi. Proces hodnocení by měl být podnětný a různorodý a učitel by měl být otevřený k různým metodám a nástrojům. Důležitým faktorem je zapojení samotných žáků, jelikož mají odlišný pohled na věci. (Čapek, 2015)

Výuka sebehodnocení by měla být plánována a systematická a měla by být běžnou součástí vzdělávání. V České republice je sebehodnocení žáků regulováno zákonem o základním vzdělávání, který vyžaduje, aby zásady a způsoby hodnocení a sebehodnocení byly součástí školního řádu. Učitelé by měli zajistit pro sebehodnocení vhodné podmínky a nástroje a informovat rodiče o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě (Kratochvílová, 2011).

7.4 Formativní hodnocení

V dnešní době je ve vzdělávání stále častěji prosazováno formativní hodnocení jako doplněk k sumativnímu hodnocení, které je stále ještě dominantní na většině českých škol (Kratochvílová, 2011).

Sumativní hodnocení představuje riziko pro žáka, protože dostane zpětnou vazbu a hodnocení své práce, kterou již není možné změnit. Jeho účelem je poskytnout celkový přehled o výsledcích žáka nebo porovnání mezi žáky. Na druhé straně, formativní hodnocení se provádí během učení a žáci získávají užitečné informace během vzdělávacího procesu. Žáci se také aktivně podílejí na hodnocení. (Čapek, 2017)

Podle Starého (2016) není cílem formativního hodnocení odstranit hodnocení pomocí známek ze školního prostředí. Všechna hodnocení mají stejný úkol, a to poskytnout žákovi zpětnou vazbu. Žák by měl z hodnocení získat informaci o tom, co dělá správně a co ne, a do jaké míry. Hodnocení pomocí známek může být pro učitele omezující, protože musí rozdělit všechny žáky na pětistupňovou škálu a porovnávat je. Formativní hodnocení se obvykle provádí slovně, ale lze použít i různé obrazy, symboly nebo grafy.

7.5 Učitelovo očekávání a jeho práce se stanovenými cíli

Pavelková a Hrabal (2010) tvrdí, že očekávání a cíle stanovené učitelem mají velký vliv na motivaci žáků. Každý učitel má svou představu o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat, což může odrážet preference určitého typu žáků. Učitelé také mají představu o tom, jak by jejich pedagogické působení mělo vypadat. Tyto představy mohou mít vliv na to, jak žáci vnímají svou práci a jak se k ní motivují.

Očekávání učitele může ovlivnit práci žáků ve škole. To může vést k pozitivním nebo negativním očekáváním výkonu žáků. Tyto očekávání mohou mít vliv na změny nejen v učení, ale i v chování žáků, jak tvrdí Mareš (2013).

Pygmalion efekt je označení pro pozitivní očekávání a jednání učitele, které vychází z přesvědčení, že daný žák má předpoklad zlepšit se v prospěchu nebo chování. Učitel se snaží co nejvíce pomoci žákovi k tomuto zlepšení a systematicky a dlouhodobě podporuje svá

očekávání. Projevuje maximální vstřícnost, trpělivost a pomáhá žákovi při každé příležitosti. Upozorňuje ho i na malé pokroky, což v žákovi vyvolává pocity, že je možné se zlepšit a to mu dodá motivaci k dalšímu snažení. Tuto definici nalezneme v Pedagogickém slovníku (2009).

V opačném případě Golem efekt představuje negativní vliv učitelova očekávání na práci žáků. Učitel má předpoklad, že daný žák není schopen se zlepšit ve svém chování a v prospěchu a naopak očekává, že se jeho stav zhorší. Toto očekávání systematicky a dlouhodobě prosazuje a k žákovi se chová odmítavě, kritizuje ho a obviňuje. V důsledku toho se žák často rezignuje a ztrácí naději na zlepšení, což má negativní dopad na jeho práci a chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Výuka je úzce spojena s učitelovými cíli, které jsou klíčové pro dosažení smysluplné a účinné výuky. Cíle výuky jsou zaměřeny na očekávané výsledky, ke kterým učitel snaží sebe i své žáky směřovat. Tyto cíle musí být v souladu s obecnými cíli a měly by zohledňovat i osobnostní rozvoj žáků. Učitel má na zřeteli jak krátkodobé, tak i dlouhodobé cíle. Při stanovování cílů výuky bere v úvahu nejen to, co chce dosáhnout, ale také prostředky, které k tomu využije. (Skalková, 2007)

7.6 Odměny a tresty

Využití odměn a trestů může být efektivním způsobem vnější motivace žáků ke studiu a vzdělávání. V rámci školního prostředí jsou odměny a tresty záměrně používány jako důsledky úspěchu nebo neúspěchu žáka v plnění požadavků stanovených učitelem. Tyto důsledky mohou zahrnovat hodnocení ze strany ostatních lidí, jako jsou pochvaly nebo kritiky, nebo vedlejší účinky, například výhry za dobré vysvědčení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Pro výchovné účely jsou stále často používány odměny a tresty. Mezi odměny mohou patřit pochvaly, projevy sympatie, pozitivní hodnocení, dárky nebo přísliby splnění přání. Na druhé straně, tresty mohou zahrnovat fyzické nebo psychické násilí, zákaz činností, které jsou pro dítě důležité, jako setkání s kamarády, sledování televizních pořadů nebo hraní na počítači, nebo nucení k plnění neoblíbených úkolů, jako je úklid nebo opisování textů. (Mareš, Čáp, 2001).

7.7 Aktivizující metody ve výuce

Výukové metody se neustále vyvíjejí a zdokonalují se na základě nových poznatků, zkušeností učitelů a měnících se společenských potřeb. Hledají se nové a inovativní způsoby

výuky, které reflektují nové pohledy na pozici žáka. Kritizovány byly především tradiční metody výuky, které byly monotónní, založené na direktivním přístupu a podceňovaly nebo potlačovaly aktivitu a samostatnost žáků. Tento obrat vyústil v koncepci aktivizujících metod, které klade důraz na zapojení žáků a podporu jejich aktivní účasti ve výuce. (Maňák, Švec, 2003)

Aktivizující metody označují výukové postupy, které umožňují učitelům vést výuku tak, aby žáci dosáhli východně-vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastní práce a aktivního zapojení se do procesu učení. Tyto metody klade důraz na podporu myšlení a řešení problémů u žáků. (Maňák, Švec, 2003)

Rozmanité výukové metody se neustále vyvíjejí a doplňují v závislosti na nových poznatcích, potřebách a cílech společnosti, a také na zkušenostech učitelů. Inovativní přístupy k výuce se snaží přinést nový pohled na pozici žáka a nabídnout vhodnější řešení v dané situaci. Aktivizující metody, jako jsou diskusní, situační, inscenační, hry, projekty, badatelská výuka nebo využívání myšlenkových map, se snaží vést výuku tak, aby žáci pracovali samostatně a aktivně řešili problémy. Tyto metody jsou pozitivně hodnoceny pro svůj vliv na rozvoj osobnosti, tvořivosti, komunikace a skupinové práce. Avšak příprava a realizace těchto metod může být náročná a výzva spočívá v motivaci neukázněných nebo málo motivovaných žáků a větším zatížení učitelů. (Zormanová, 2012)

Dnešní učitelé mohou výrazně profitovat z informačních a komunikačních technologií, které mohou přinést do výuky inovaci, rozrušit stereotyp a zapojit studenty. Existuje mnoho bezplatných aplikací a programů, které mohou být začleněny do výuky. Příklady zahrnují Kahoot, Wordwall, LearningApps, Mentimeter, Duolingo, Padlet a Quizlet. Názory na využití digitálních technologií jsou rozdílné. Některé studie ukazují negativní vliv na duševní a tělesný vývoj dětí a mládeže, zatímco jiné ukazují, že digitální média mohou mít pozitivní dopady na učení a rozvoj mozku, jako například videohry. Studie ukazují, že hra Minecraft může být pro děti velmi užitečná, podporuje rozvoj kreativity, fantazie a kooperace s jinými hráči a může být inspirací pro žáky (Zormanová, 2022).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 UVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V úvodu do praktické části diplomové práce na téma výkonná motivace u žáků základních škol se zaměříme na seznámení s jednotlivými kroky práce.

V prvním kroku si definujeme hlavní výzkumný cíl, tedy *zhodnotit výkonnou motivaci žáků základní školy a zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich motivaci k dosahování dobrých výsledků*. Dále si definujeme dílčí cíle, které nám pomohou vyřešit hlavní výzkumný cíl. Dílčí výzkumné cíle ověříme pomocí hypotéz.

Poté si stanovíme výzkumný soubor, je zde také popsán postup, jak bude žákům dotazník rozdán.

V další kapitole je popsán výzkumný nástroj, tedy dotazník Školní Výkonové motivace od autorů V. Hrabala a I. Pavelkové. Je zde popsáno složení dotazníku, k čemu dotazník slouží a také jeho vyhodnocení. V podkapitole vyhodnocení dat, která jsme získali při výzkumu. Je zde přesně určeno, jakým způsobem se budou data vyhodnocovat a jak se budou data potvrzovat.

V následujícím kroku práce pokračuje kapitolou výzkum, kde budeme potvrzovat hypotézy a pracovat s informacemi získaných od respondentů výzkumu.

Za tímto krokem následuje kapitola závěr. Zde se budou interpretovat výsledky, potvrzovat nebo vyvracet hypotézy a postupně naplňovat dílčí výzkumné cíle, v neposlední řadě pak hlavní cíl výzkumu.

V návaznosti na předchozí kapitoly následuje doporučení pro praxi. Zde budeme navrhnout praktické postupy, které mohou podpořit motivaci u žáků základní školy, nebo vhodné studijní postupy a strategie pro učitele.

9 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavní výzkumný cíl: *Zhodnotit výkonnou motivaci žáků základní školy a zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich motivaci k dosahování dobrých výsledků.*

Dílčí výzkumné cíle:

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v závislosti na pohlaví.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků s rodiči, kteří se zajímají o jejich výsledky.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků, kteří mají ze školy strach.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků ve vztahu k jejich prospěchu.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v různých třídách základní školy.

9.1 Otázky a hypotézy

DVO 1- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků základní školy?

DVO 2 - Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků u chlapců a dívek?

DVO 3 Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky?

DVO 4- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků kteří mají ze školy strach?

DVO 5- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků, kteří mají lepší hodnocení?

DVO 6- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u tříd mezi sebou?

Dílčí výzkumné otázky ověříme hypotézami, byly stanoveny následující

H 1 – Předpoklad – Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků základní školy.

H 2 – Předpoklad – Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek.

H 3 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky

H 4 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají

H 5 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem.

H 6 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace u tříd mezi sebou.

9.2 Výzkumný soubor

V rámci domluvy s vybranou školou nebudu zveřejňovat název školy.

Výzkum byl proveden záměrně na vybrané škole, z důvodů dobré spolupráce s učiteli, kteří na škole působí.

Zkoumaný soubor respondentů tvořilo pět tříd žáků a skládal se celkem ze 107 respondentů ze základní školy. Detailní podrobnosti ohledně výzkumného souboru jsou zobrazeny v tabulce č. 1. Sběr dat proběhne v roce 2023.

Výběr školy, tříd i žáků byl záměrný. Žákům bude rozdáno celkem 107 On-line dotazníků.

Tabulka 1 Počet žáků ve třídách

třída	Počet žáků
5	21
6	25
7	19
8	22
9	20

Ředitelka školy a vyučující byli před vlastním výzkumem u žáků požádáni o souhlas. Bylo oznámeno, k jakému účelu bude výzkum sloužit.

Nejdříve byl v každé třídě navázán s respondenty osobní kontakt, byl jim vysvětlen účel vyplnění dotazníku a žáci byli požádáni o spolupráci. Respondentům byly předány instrukce a návody o způsobu vyplnění dotazníků. V případě potřeby byly instrukce na místě doplněny názorným příkladem. Testování probíhalo zhruba jednu vyučovací hodinu. Zaručená anonymita a poskytnutí dostatečného času na vyplnění dotazníku byla základní podmínka zaručující objektivitu získaných dat.

10 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Dotazník školní výkonové motivace se skládá z celkem 12 otázek, které jsou analytické a uzavřené. První šest otázek se zaměřuje na zjištění potřeby úspěšného výkonu, zatímco otázky 7 až 12 se zaměřují na potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Dotazník byl obohacen o tři další otázky, tedy, otázka pohlaví, o zájem rodičů a o nejčastěji dostávanou známku.

Konkrétně zjišťuje, jaký postoj mají žáci k učení a klasifikaci. Tyto otázky mají za cíl zjistit, zda se žáci snaží dosáhnout co nejlepších výsledků a jaký vztah mají k učení. Otázky týkající se potřeby vyhnoutí se neúspěchu zase zkoumají, zda mají žáci tendenci se vyhýbat neúspěchu a jak ho vnímají.

Výsledky dotazníku umožňují zjistit, jak silně jsou tyto potřeby přítomny u každého jednotlivého žáka a celkově ve třídě. (Hrabal, Pavelková, 2011)

Dotazník se vyhodnocuje pomocí pětistupňové škály, kdy je ke každé odpovědi přiřazen následující počet bodů (a. = 5 bodů, b. = 4 body, c. = 3 body, d. = 2 body, e. = 1 bod).

Sečtením jednotlivých bodů tak získáme skóre potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN). V obou částech může žák získat body v rozmezí 6-30 bodů.

Zde je tabulka přiřazení standardních skóre pro PÚV a PVN:

Tabulka 2 Skóre PÚV a PVN

Hrubý skóre	Standardní skóre pro PÚV	Standardní skóre pro PVN
6-10	Velmi nízká	Velmi nízká
11-14	Nízká	Nízká
15-18	Průměrná	Průměrná
19-22	Vysoká	Vysoká
23-30	Velmi vysoká	Velmi vysoká

(Hrabal, Pavelková, 2011)

Pro získání skóre celé třídy se nejprve spočítá průměrný PÚV a PVN ze všech žáků a tyto hodnoty se poté sečtou. Následně se průměrný skóre vydělí dvěma, abychom získali průměrný skóre pro každou z typologií (orientace na úspěch a orientace na vyhnoutí se neúspěchu). Pokud je průměrný skóre pro PÚV větší než průměrný skóre pro PVN, pak je třída orientována na úspěch. Pokud je situace opačná, pak je třída orientována na vyhnoutí se neúspěchu. Pokud jsou oba průměrné skóre stejné, pak je třída rovnoměrně orientována na oba typy motivace. (Hrabal, Pavelková, 2011)

10.1 Dotazník školní výkonové motivace

Autory tohoto dotazníku jsou V. Hrabal a I. Pavelková.

Dotazník vznikl v rámci národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Cesta ke kvalitě“, přičemž celý název projektu je „AUTOEVALUACE“ – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008).

Dotazník školní výkonové motivace obsahuje soubor otázek zaměřených na měření úrovně snahy žáků dosáhnout úspěšného výkonu a snahy vyhnout se neúspěchu v rámci školního prostředí. Dotazník je strukturován na základě pěti faktorů, které ovlivňují školní výkonovou motivaci:

- Vnitřní motivace - měří úroveň osobního zájmu a potřeby dosahovat dobrých výsledků.
- Očekávání úspěchu - měří úroveň přesvědčení žáků, že jsou schopni dosáhnout dobrých výsledků.
- Očekávání neúspěchu - měří úroveň obav žáků z neúspěchu a strachu z chyb.
- Hodnocení úspěchu - měří úroveň důležitosti, kterou žáci přikládají úspěchu a jeho dopadu na jejich sebevědomí.
- Hodnocení neúspěchu - měří úroveň důležitosti, kterou žáci přikládají neúspěchu a jeho dopadu na jejich sebevědomí.

Každý faktor obsahuje soubor otázek, které se týkají daného tématu a jsou formulovány tak, aby odrážely úroveň školní výkonové motivace žáků. Celkový výsledek dotazníku je pak vyhodnocen na základě sumarizace výsledků jednotlivých faktorů a poskytuje informace o celkové úrovni školní výkonové motivace žáků. (Hrabal, Pavelková, 2011)

Dotazník školní výkonové motivace umožňuje vyhodnotit potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu u každého žáka zvlášť. Na základě těchto dvou hodnot lze následně vypočítat celkový skóre školní výkonové motivace pro každého žáka zvlášť. Dotazník nám dále otevírá možnost testovat celé třídy, tedy pokud provedeme tento postup pro všechny žáky ve třídě, můžeme pak vypočítat průměrné skóre pro celou třídu a zjistit, jaká je převažující výkonová tendence u celé třídy. Tento výsledek může poskytnout učitelům a dalším odborníkům v oblasti vzdělávání užitečné informace o tom, jak motivovat žáky ke zlepšení výkonu a snížení neúspěšnosti. (Hrabal, Pavelková, 2011)

10.2 Zpracování dat

V této části práce se budeme zabývat přípravou dat pro statistické zpracování, dále si detailně popíšeme, jaké data máme k dispozici, co znamenají jednotlivé proměnné, dále v této kapitole popíšeme statistické zpracování dat.

Data pro diplomovou práci jsou získána pomocí standardizovaného dotazníku školní výkonové motivace od autorů V. Hrabal a I. Pavelková. Dotazník bude distribuován mezi žáky základní školy, on-line formou.

Pro zpracování dat byl vybrán počítačový statistický software „Microsoft Excel“.

Tento program byl vybrán díky své jednoduchosti a přehlednému generování výsledků.

Z výsledků statického zpracování dat následně odpovíme na výzkumné otázky a hypotéz.

H 1 – Předpoklad – Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků základní školy.

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, dotazníky rozdělím do dvou skupin, tedy žáci prvního a druhého stupně a porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H1.

H 2 – Předpoklad – Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek.

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, žáky si rozdělíme na dívky a chlapce a porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H2.

H 3 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, žáky si rozdělíme na žáky, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a na žáky, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky. Porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H3.

H 4 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají.

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, žáky si rozdělíme na žáky, kteří mají ze školy a na žáky, kteří ze školy nemají v a porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H4.

H 5 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem..

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, žáky si rozdělíme na žáky, žáky s lepším prospěchem a na žáky s horším prospěchem. Porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H5.

H 6 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace u tříd mezi sebou.

Budeme potvrzovat nebo vyvracet následovně, rozdělíme si respondenty podle tříd. Porovnáním jejich výsledků z dotazníku a ověřením výsledků T-testem, potvrdím, nebo vyvrátím H6.

11 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A INTEPRETACE DAT

V této kapitole se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek a splnění dílčích cílů.

11.1 Dílčí výzkumný cíl: Analyzovat, jaké to rozdíly v motivaci žáků v závislosti na pohlaví.

DVO 2 - Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků u chlapců a dívek?

H 2 – Předpoklad – Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek.

Z dat získaných výzkumem byly zjištěny následující informace, Chlapců účastnících se výzkumu bylo 53. Dívek účastnících se výzkumu bylo 54.

Po vyhodnocení dotazníkového šetření byl proveden T-test, který zamítnul nulovou hypotézu, tedy *H0 Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek* a přijal alternativní hypotézu, tedy *H1 Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek*.

Vyhodnocení dotazníků u chlapců dopadlo následovně,

Tabulka 3 Výsledky dotazníkového šetření u chlapců

Chlapci	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	5	3
Vysoká	20	10
Průměrná	27	30
Nízká	0	9
Velmi nízká	1	1
Průměrná hodnota	19,5	17,2

Z tabulky si můžeme povšimnout, že potřeba úspěšného výkonu je u chlapců spíše průměrná, popřípadě lehce nad průměrem, tedy vysoká.

Dále si můžeme všimnout, že získané skóre v oblasti potřeby úspěšného výkonu je 19,5, tedy skóre spadá do kategorie Vysoká potřeba úspěšného výkonu.

Povzbudivé zjištění je zde, že pouze jeden respondent se se svými body dostal do kategorie Velmi nízká potřeba úspěšného výkonu, na druhé straně se do vrcholových příček tabulky, tedy do kategorie Velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu, dostalo pět respondentů.

V kategorii Vyhnutí se neúspěchu je zde v největší míře zastoupena Průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Průměrná hodnota chlapců u potřeby vyhnutí se neúspěchu je 17,2 bodů, které spadají do Průměrné škály.

Vyhodnocení dotazníku u dívek dopadlo následovně,

Tabulka 4 Výsledky dotazníkového šetření u dívek

Dívky	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	24	12
Vysoká	7	3
Průměrná	19	30
Nízká	3	3
Velmi nízká	1	6
Průměrná hodnota	20,4	17,8

Dívky na rozdíl od chlapců dominují v kategorii velmi vysoké potřeby úspěšného výkonu.

V čem se výsledky získané od dívek a od chlapců shodují, je v zastoupení velmi nízké potřeby úspěšného výkonu, tedy v obou případech se do poslední tabulkové kategorie dostává pouze jeden respondent.

Průměrná hodnota potřeby úspěšného výkonu je zde větší než u chlapců, tedy 20,4 u chlapců 19,5. Obě tyto hodnoty spadají do kategorie vysoká potřeba úspěšného výkonu. Ze získaných informací jde tedy říci, že dívky dosahují větší potřeby úspěšného výkonu než chlapci.

V kategorii vyhnutí se neúspěchu dívky dosahují nejvíce průměrných výsledků, stejně jako chlapci. Průměrná hodnota je zde opět o malý kousek větší jak naměřená hodnota u chlapců, tedy 17,8 bodů spadajících do škály Průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu. Ze získaných informací tedy můžeme říci, že dívky dosahují větší potřeby vyhnutí se neúspěchu jak chlapci.

S výsledků získaných výzkumem tedy potvrzujeme alternativní hypotézu, *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u chlapců a dívek..* Potvrzením alternativní hypotézy plníme dílčí výzkumný cíl *Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v závislosti na pohlaví.*

11.2 Dílčí výzkumný cíl Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků s rodiči, kteří se zajímají o jejich výsledky.

DVO 3 Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky?

H 3 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky

Po vyhodnocení dotazníkového šetření byl proveden T-test, který zamítnul nulovou hypotézu, H0 *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky* a přijal alternativní hypotézu, H1 *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky*.

Z dotazníkového šetření byly zjištěny následující informace

Tabulka 5 rozdělení zájmu rodičů podle časové frekvence

Rodiče se o mé výsledky ve škole zajímají	Počet respondentů
Vždy	43
Velmi často	8
Často	24
Občas	27
Nikdy	5

Z tabulky můžeme zjistit, s jakou časovou periodicitou se rodiče zajímají o výsledky svých dětí. Pro výzkum si zde rozdělíme žáky na dvě kategorie, tedy na kategorii kdy se rodiče o výsledky žáka zajímají a na druhou, ve které se rodiče o výsledky žáka nikdy nezajímají.

Tabulka 6 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky nezajímají

Nezajímají se o výsledky	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	0	0
Vysoká	0	0
Průměrná	1	0
Nízká	2	1
Velmi nízká	2	4
Průměrná hodnota	10,6	9

V tabulce, která je zaplněna daty získaných z výzkumu zjistíme, že žáci, kteří mají rodiče, co se o jejich výsledky nezajímají, dosahují velice malých hodnot. Vyčteme zde, že potřeba úspěšného výkonu se zde pohybuje spíše ve spodních hodnotách. S celkovou průměrnou hodnotou 10,6 je těsně na hraně mezi velmi nízké potřeby a nízké potřeby úspěšného výkonu.

Dále výzkum zjišťuje, že v kategorii potřeba vyhnutí se neúspěchu je naměřená hodnota ještě menší než v kategorii předešlé. Hodnota zde ukazuje 9 bodů, což spadá do velmi nízké potřeby vyhnout se neúspěchu.

V tabulce, kde se výzkum zaměřil na žáky s rodiči, co se zajímají o jejich výsledky, byly zjištěny informace následující.

Tabulka 7 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají

zajímají se o výsledky	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	29	15
Vysoká	27	13
Průměrná	43	60
Nízká	1	11
Velmi nízká	2	3
Průměrná hodnota	17,9	20,4

Na první pohled si ze získaných informací uvědomíme, že žáků se zájmem rodičů je podstatně více, také zaujímají vyšší postavení v tabulce výsledků.

Povšimneme si také, že průměrné hodnoty žáků se zájmem rodičů drtivě převažují průměrné hodnoty získané od žáků s rodiči, co se o jejich výsledky nezajímají. Průměrná hodnota

potřeby úspěšného výkonu se zde dostává do kategorie průměrná skoro až vysoká a tvoří obrovský rozdíl mezi srovnávanými skupinami žáků.

V kategorii potřeba vyhnoutí se neúspěchu se žáci s rodiči, co se o jejich výsledky zajímají, dosahují v největší míře průměrného dotazníkového hodnocení. Průměrné skóre 20,4 v kategorii potřeba vyhnoutí se neúspěchu se dá díky získanému skóre označit jako vysoká. Opět si zde můžeme srovnat obě skupiny žáků a uvidíme, že stejně jako u předchozí kategorie i zde došlo k obrovskému rozdílu a to díky dvojnásobnému dotazníkovému skóre.

Dále si žáky rozdělíme do skupinek podle časové periodicity, abychom zjistili která časová periodicitata má na motivaci žáků nejlepší vliv.

Tabulka 8 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají vždy

Rodiče se o mé výsledky zajímají vždy	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	9	7
Vysoká	19	2
Průměrná	15	23
Nízká	0	8
Velmi nízká	0	3
Průměrná hodnota	21,1	17,6

Tabulka 9 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky velmi často

Rodiče se o mé výsledky zajímají velmi často	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	2	3
Vysoká	2	1
Průměrná	4	4
Nízká	0	0
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	20,4	19,8

Tabulka 10 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají často

Rodiče se o mé výsledky zajímají často	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	12	0
Vysoká	5	9
Průměrná	6	12
Nízká	1	3
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	21,1	18,3

Tabulka 11 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají občas

Rodiče se o mé výsledky zajímají občas	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	6	5
Vysoká	1	1
Průměrná	20	21
Nízká	0	0
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	18,7	17,4

Porovnáním všech skupin žáků zjistíme, že největší průměrnou hodnotu ve zkoumaném motivu Potřeby úspěšného výkonu mají žáci s rodiči, kteří se o jejich výsledky zajímají vždy a žáci s rodiči kteří se o jejich výsledky zajímají často. Průměrná hodnota u těchto dvou skupin žáků dosahuje 21,1, tuto hodnotu kategorizujeme jako vysokou potřebu úspěšného výkonu.

Dále zjistíme, že motiv potřeby vyhnutí se neúspěchu dostává největší skóre u žáků s rodiči, kteří se o jejich výsledky zajímají velmi často. S naměřenou hodnotou 19,8 spadá do vysoké potřeby vyhnutí se neúspěchu.

S výsledků získaných výzkumem tedy potvrzujeme alternativní hypotézu, *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u žáků, u kterých se rodiče zajímají o výsledky a u žáků, u kterých se rodiče nezajímají o výsledky.* Potvrzením alternativní hypotézy plníme dílčí výzkumný cíl *Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků s rodiči, kteří se zajímají o jejich výsledky.*

11.3 Dílčí výzkumný cíl: Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků, kteří mají ze školy strach.

H 4 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají

DVO 4- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků kteří mají ze školy strach?

Po vyhodnocení dotazníkového šetření byl proveden T-test, který zamítnul nulovou hypotézu, H_0 *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají* a přijal alternativní hypotézu, H_1 *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají.*

Dotazníkové šetření odhalilo následující informace

Tabulka 12 Rozdělení stupňů strachu ze školy

Mám-li být upřímný, tak se školy	Počet žáků
Hodně bojím	6
Dost bojím	5
Trochu bojím	33
Moc nebojím	40
Vůbec nebojím	23

Respondenty výzkumu si rozdělíme do dvou kategorií, jedna kategorie se bude skládat z odpovědí moc se nebojím a vůbec se nebojím, druhá kategorie se bude skládat z odpovědí trochu se bojím, dost se bojím a hodně se bojím.

Tabulka 13 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří se školy bojí

Žáci, kteří se školy nebojí	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	10	0
Vysoká	15	1
Průměrná	33	46
Nízká	3	9
Velmi nízká	2	7
Průměrná hodnota	18,9	15

Z dat získaných výzkumem zjišťujeme, nejvíce respondentů se zařazuje do střední příčky tabulky, tedy do průměrné potřeby úspěšného výkonu. Celkově mají respondenti, co se školy nebojí, průměrné skóre potřeby úspěšného výkonu 18,9, které klasifikujeme jako průměrná, skoro vysoká potřeba úspěšného výkonu.

Dále z dat zjišťujeme, že stejně jako u potřeby úspěšného výkonu se respondenti umísťují i na škále vyhnutí se neúspěchu, tedy v kategorii průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu. Průměrné skóre 15 klasifikujeme jako průměrné.

Tabulka 14 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří se školy nebojí

Žáci, kteří se školy bojí	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	19	15
Vysoká	12	12
Průměrná	13	14
Nízká	0	3
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	21,4	21

Statistické údaje získané od žáků, kteří se školy bojí, jsou následující. Potřeba úspěšného výkonu je zde zastoupena v největší míře. V nízké míře a velmi nízké míře potřeby úspěšného výkonu se žádný respondent se svými body neklasifikoval. Průměrné skóre zde žáci, kteří se školy nebojí, získali 21,4, které se řadí do kategorie vysoká.

Porovnáním údajů získaných od žáků, kteří se školy bojí a od žáků, kteří se školy nebojí, zjišťujeme že, žáci kteří mají ze školy strach, mají větší potřebu úspěšného výkonu, než žáci, kteří ze školy strach nemají.

Získaný datový materiál nám zde ukazuje, že žáci, kteří se školy bojí, mají největší zastoupení v motivu velmi vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Průměrné skóre je zde 21 tedy spadá do kategorie vysoké potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Porovnáním údajů získaných od žáků, kteří se školy bojí a od žáků, kteří se školy nebojí, zjišťujeme že, žáci kteří mají ze školy strach, mají větší potřebu vyhnoutí se neúspěchu, než žáci, kteří ze školy strach nemají.

S výsledků získaných výzkumem tedy potvrzujeme alternativní hypotézu, *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl v motivaci u žáků, kteří mají ze školy strach, než u žáků kteří ze školy strach nemají.* Potvrzením alternativní hypotézy plníme dílčí výzkumný cíl *Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků, kteří mají ze školy strach.*

11.4 Dílčí výzkumný cíl: Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků ve vztahu k jejich prospěchu.

H 5 – Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem
DVO 5- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u žáků, kteří mají lepší hodnocení?

Po vyhodnocení dotazníkového šetření byl proveden T-test, který zamítnul nulovou hypotézu, *H0 Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že neexistuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem* a přijal alternativní hypotézu, *H1 Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem.*

S využitím dat z výzkumu zjišťujeme následující.

Tabulka 15 Nejčastější známky žáků

Nejčastěji dostávám	Počet žáků
1	16
2	23
3	53
4	11
5	4

S tabulky zjišťujeme, že nejvíce žáků zapojených do výzkumu dostávají nejčastěji známku tři, tedy zůstává přesně v průměru. Dále si zde všimneme, že pětku, tedy nejhorší hodnocení dostává nejméně žáků zapojených do výzkumu.

V dalším kroku si žáky rozdělíme do dvou skupin, tedy jedna skupina se bude skládat s žáků se známkami jedna až tři a druhá skupina s žáky se známkami čtyři až pět.

Tabulka 16 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří mají horší prospěch

Nejčastěji dostávám 4-5	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	0	3
Vysoká	2	1
Průměrná	8	4
Nízká	3	3
Velmi nízká	2	4
Průměrná hodnota	14,8	15,1

Z dat interpretovaných v tabulce bylo zjištěno že, žáci, kteří nejčastěji dostávají známku čtyři a pět jsou umístěni v tabulce na určení potřeby úspěšného výkonu kolem středu, tedy průměrné hodnoty. Velmi vysoké hodnoty zde nedosahuje žádný žák zapojený do výzkumu. Průměrná naměřená hodnota 14,8 řadí žáky, co nejčastěji dostávají pětku a čtyřku, do nízké skoro do průměrné hodnoty potřeby úspěšného výkonu.

Pro potřebu vyhnutí se neúspěchu je zde naměřená průměrná hodnota 15,1, která řadí žáky s nejčastějšími výsledky čtyři a pět do kategorie průměrná.

Tabulka 17 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří mají lepší prospěch

Nejčastěji dostávám 1-3	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	29	12
Vysoká	25	12
Průměrná	38	56
Nízká	0	9
Velmi nízká	0	3
Průměrná hodnota	20,8	17,8

Z dat v tabulce zjistíme že, Potřeba výkonu je u žáků, kteří nejčastěji dostávají známku jedna, dva a tři, mají nejčastěji zastoupení v průměrné kategorii. Zajímavé zjištění je to, že žádný žák zapojený do výzkumu se známkami jedna dva a tři, nespadá do nízké a velmi

nízké potřeby úspěšného výkonu. Tedy dá se říct, že umístění na motivační škále je čistě v horní oblasti. Průměrně získané skóre 20,8 spadá do kategorie vysoké potřeby úspěšného výkonu.

Při srovnání výsledů od žáků co nejčastěji dostávají čtyřku a pětku a výsledků od žáků co nejčastěji dostávají jedničku, dvojku a trojku zjišťujeme velký rozdíl v průměrné hodnotě u potřeby úspěšného výkonu. U žáků s horšími výsledky byla hodnota nízká, skoro průměrná zatímco u žáků s lepšími výsledky je hodnota potřeby úspěšného výkonu v kategorii vysoká.

V potřebě vyhnout se neúspěchu získali žáci s nejčastěji dostávanou známkou jedna, dva a tři průměrné skóre 17,8, která je řadí do průměrné, skoro vysoké kategorie. Zde jsou bodová umístění podobná, jak u žáků co nejčastěji dostávají čtyřku a pětku. Obě skupiny spadají do průměrné potřeby vyhnout se neúspěchu ačkoli, žáci s lepším prospěchem měli větší skóre.

Potvrzujeme tedy alternativní hypotézu, *Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace žáků s lepším prospěchem, než u žáků s horším prospěchem.* Potvrzením hypotézy dále plníme výzkumný cíl *Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků ve vztahu k jejich prospěchu.*

11.5 Dílčí výzkumný cíl Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v různých třídách základní školy

Předpoklad - Podle ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace zjistíme, že existuje významný rozdíl u motivace u tříd mezi sebou.

DVO 6- Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u tříd mezi sebou?

Z dat získaných výzkumem zjistíme, počet žáků v každé třídě.

Tabulka 18 Počet žáků ve třídách

třída	Počet žáků
5	21
6	25
7	19
8	22
9	20

Z tabulky můžeme vyčíst, že nejvíce zapojených žáků do výzkumu je ze šesté třídy. Na druhou stranu, nejméně zapojených žáků ze sedmé třídy.

Dále si vyhodnotíme každou třídu zvlášť a následně porovnáme.

Tabulka 19 Vyhodnocení páté třídy

Pátá třída	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	11	4
Vysoká	6	1
Průměrná	4	12
Nízká	0	4
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	22,2	17,8

Ve vyhodnocování začneme pátou třídou. Pátá třída se po vyhodnocení dotazníku jeví velice dobře. Všimneme si, že žádný žák zapojený do výzkumu se nedostal do nízké, nebo velmi nízké potřeby úspěšného výkonu. Také si všimneme, že více jak polovina žáků zapojených do výzkumu se řadí do velmi vysoké potřeby úspěšného výkonu. Do kategorie jako nízká a velmi nízká potřeba úspěšného výkonu, nespadá ani jeden žák páté třídy. S průměrným skóre 22,2 zapadá pátá třída do vysoké, skoro do velmi vysoké potřeby úspěšného výkonu.

Co se týče dat získaných v kategorii potřeba vyhnout se neúspěchu, zjišťujeme následující.

Žáci pátého ročníku získali průměrné skóre 17,8, což je řadí do průměrné potřeby vyhnout se neúspěchu. Nejvíce žáků zde spadalo právě do kategorie Průměrné potřeby vyhnout se neúspěchu. Čtyři žáci se dostali na vrchol tabulky s jejich velmi vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu a do velmi nízké potřeby vyhnout se neúspěchu se v páté třídě nedostal žádný žák.

Dále pokračujeme šestou třídou.

Tabulka 20 Vyhodnocení šesté třídy

Šestá třída	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	13	1
Vysoká	3	5
Průměrná	9	19
Nízká	0	0
Velmi nízká	0	0
Průměrná hodnota	21,6	18,8

Na první pohled si všimneme, že stejně jako v páté třídě žádný žák zapojený do výzkumu nevykazuje nízkou, nebo velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu. Dále zjistíme, že nejvíce žáků spadá do kategorie velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu, stejně jako v páté třídě. S průměrným skóre 21,6 se třída celkově řadí do vysoké potřeby výkonu.

V potřebě vyhnout se neúspěchu se šestá třída dostává na průměrnou hodnotu 18,8, která ji řadí vysoké potřeby vyhnout se neúspěchu. Z dat interpretovaných do tabulky zjistíme že, žádný žák šesté třídy zapojený do výzkumu nespadá se svou potřebou vyhnout se neúspěchu do nízké nebo dokonce velmi nízké kategorie. Dále zjistíme, že nejvíce žáků šesté třídy spadá do kategorie průměrná potřeba vyhnout se neúspěchu.

Další třída zapojená do výzkumu je sedmá třída.

Tabulka 21 Vyhodnocení sedmé třídy

Sedmá třída	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	1	4
Vysoká	5	5
Průměrná	10	7
Nízká	3	1
Velmi nízká	0	2
Průměrná hodnota	18	18,8

S využitím získaných dat od žáků ze sedmé třídy zjišťujeme následující. Do kategorie velmi nízká potřeba úspěšného výkonu se zde stále nedostává žádný žák, ovšem do kategorie nízké potřeby úspěšného výkonu se dostávají tři žáci zapojeni do výzkumu. Vzniká zde rozdíl od tříd předešlých, kdy se do těchto spodních kategorií žádný žák nedostává. Nejvíce žáků sedmé třídy se dostává do kategorie průměrné potřeby úspěšného výkonu. Z využitím

získaných dat a naměřenou průměrnou hodnotou 18, řadíme sedmou třídu do průměrné potřeby úspěšného výkonu.

V kategorii potřeby vyhnutí se neúspěchu si sedmá třída vedla následovně. Nejvíce žáků končilo se svými výsledky uprostřed bodové tabulky. Poprvé od páté třídy jsou zde žáci klasifikováni do kategorií, jako jsou nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu a velmi nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu. S průměrným získaným skóre 18,8 řadíme žáky sedmé třídy do kategorie vysoké potřeby vyhnut se neúspěchu.

V dalším kroku analyzujeme osmou třídu.

Tabulka 22 Vyhodnocení osmé třídy

Osmá třída	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	3	2
Vysoká	8	1
Průměrná	10	9
Nízká	0	6
Velmi nízká	1	4
Průměrná hodnota	19,9	14,6

Získané informace z osmé třídy jsou následující. Do kategorie nízká potřeba úspěšného výkonu a velmi nízká potřeba úspěšného výkonu se nám dostává pouze jeden žák. Nejvíce žáků se zde řadí do průměrné potřeby úspěšného výkonu a vysoká potřeba úspěšného výkonu a velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu jsou zde zastoupeny ve větší míře než nízká a velmi nízká potřeba. Průměrná naměřená hodnota potřeby úspěšného výkonu je 19,9. Skóre 19,9 řadíme do kategorie vysoká potřeba úspěšného výkonu.

Co je zde rozdílné, od dosud vyhodnocených tříd, je potřeba vyhnutí se neúspěchu. S naměřenou hodnotou 14,6 spadá tak tak do průměrné potřeby vyhnutí se neúspěchu. Všimneme si zde, že více žáků zapojených do výzkumu se dostává na spodek tabulky, než na její vrchol.

Statické údaje z deváté třídy odhalily následující.

Tabulka 23 Vyhodnocení deváté třídy

Devátá třída	Potřeba úspěšného výkonu	Vyhnutí se neúspěchu
Velmi vysoká	1	4
Vysoká	5	1
Průměrná	13	13
Nízká	0	1
Velmi nízká	1	1
Průměrná hodnota	17,4	17,6

S využitím statických údajů získaných vyhotovením dotazníků z deváté třídy bylo zjištěno, že nejvíce žáků zde spadá do průměrné potřeby úspěšného výkonu. Pozitivní je, že do nízké a velmi nízké kategorie potřeby úspěšného výkonu, spadá pouze jeden žák deváté třídy. Velká část žáků spadá do průměrných hodnot a do vrchních příček tabulky. Průměrné skóre, naměřené v deváté třídě v kategorii potřeba úspěšného výkonu, je 17,4. Skóre 17,4 řadíme do kategorie průměrné potřeby úspěšného výkonu.

V kategorii vyhnutí se neúspěchu se průměrné skóre liší pouze číslem za desetinnou čárkou. Tedy naměřená hodnota v potřebě vyhnutí se neúspěchu je 17,6. Skóre 17,6 řadíme také do průměrné hodnoty vyhnutí se neúspěchu.

V následující tabulce provedeme srovnání všech tříd zapojených do výzkumu.

Tabulka 24 Přehled všech tříd a výsledků

třída	Průměrné skóre úspěšného výkonu	Průměrné skóre vyhnutí se neúspěchu
5	22,2	17,8
6	21,6	18,8
7	18	18,8
8	19,9	14,6
9	17,4	17,6

Výzkum ukázal, že největší potřebu úspěšného výkonu mají žáci páté třídy. Naopak nejnížší potřebu úspěšného výkonu mají žáci deváté třídy.

V kategorii vyhnutí se neúspěchu mají šestá a sedmá třídy stejně bodů z dotazníkového šetření. Nejhůře dopadla osmá třída s rozdílem větším jak čtyř bodů.

Z dat interpretovaných do tabulek potvrzujeme alternativní hypotézu, *Je statisticky významný rozdíl v hodnotách ukazatelů dotazníku Školní výkonové motivace u tříd mezi sebou?* Potvrzením alternativní hypotézy plníme výzkumný cíl *Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v různých třídách základní školy.*

Splněním dílčích výzkumných cílů

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v závislosti na pohlaví.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků s rodiči, kteří se zajímají o jejich výsledky.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků, kteří mají ze školy strach.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků ve vztahu k jejich prospěchu.

Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků v různých třídách základní školy.

Byl splněn hlavní výzkumný cíl: *Zhodnotit výkonnou motivaci žáků základní školy a zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich motivaci k dosahování dobrých výsledků.*

12 SHRnutí ŠETŘENÍ

V následující kapitole výzkumu diplomové práce zhodnotíme získané informace.

První dílčí výzkumný cíl nám svými daty ukázal, že dívky jsou více motivované potřebou úspěšného výkonu než chlapci. Tahle skutečnost by mohla být z řady důvodů. Jedním z nich může být sociální očekávání a stereotyp, který se k dívkám váže. Jelikož byl výzkum prováděn na škole v menším městě, je zde možné, že jsou dívky vychovávány s představou, že jsou právě ony lepší na učení a chlapci zase na manuální práci. Může zde působit stereotyp, který je uznáván učiteli na základní škole a tedy, že jsou dívky ve škole lepší než chlapci. Dále se zde může projevat větší podpora ze strany učitelů a rodiny. Svou úlohu zde mohou hrát i sociální vztahy dívek. Dívky mohou mít větší tendence porovnávat se s ostatními dívkami. Pokud uvidí, že jsou ostatní dívky úspěšné, budou chtít být stejné nebo lepší. V neposlední řadě zde může platit všeobecný stereotyp, že chlapci jsou více zaměřeni na sportovní nebo jiné aktivity. Na druhé straně dívky mohou být motivovány ke studiu díky tématu studia. V kategorii vyhnutí se neúspěchu dívky dosahují také vyššího skóre než chlapci.

Druhý dílčí výzkumný cíl se zaměřoval na zjištění rozdílů v motivaci žáků s rodiči, kteří se o jejich výsledky zajímají a žáků s rodiči, kteří se o jejich výsledky nezajímají. Z dat získaných výzkumem bylo zjištěno, že žáci s podporou rodičů mají o 7 bodů v průměru větší potřebu úspěšného výkonu. V kategorii potřeb vyhnutí se neúspěchu je rozdíl více než dvojnásobný. V tak důležitém aspektu jako je podpora rodičů může tyto změny ovlivňovat například podpora a povzbuzování rodičů, dále to mohou být vysoká očekávání rodičů. Pokud rodiče chtějí mít z jejich dítěte doktora nebo právníka, budou na jeho vzdělání klást velké nároky. Na druhé straně pokud sami rodiče nemají velké vzdělání, tak nemusí tuhle skutečnost vyžadovat ani po svém dítěti. Dalším ovlivňujícím aspektem bude rodičovský vzor. Pokud má žák motivované rodiče, může se stát, že bude chtít být jako oni a bude motivovaný stejně. V neposlední řadě může mít žák rodiče jako zdroj informací a pokud bude zdroj dostačující, může být více motivovaný.

Třetím dílčím cílem diplomové práce bylo analyzovat motivaci žáků, kteří mají ze školy strach. Žáci, kteří mají ze školy strach, dosahovali větší potřeby úspěšného výkonu a také větší potřeby vyhnout se neúspěchu, než žáci, kteří se školy nebojí. Důvodem těchto výsledků mohou být následující aspekty. Strach z negativních důsledků. Žáci, kteří se bojí školy, se mohou obávat například špatných známek, zklamání rodičů nebo učitelů nebo že

se jejich vzdělání nebude dále posouvat. Mohou se proto více snažit, aby se tak nestalo, v podstatě jde o politiku cukru a biče, strach ze školy bych přirovnal k biči. Větší míru motivace může mít za následek i fakt, že se žáci snaží překonat své obavy.

Dále se budeme zabývat čtvrtým výzkumným cílem tedy, Analyzovat, jaké jsou rozdíly v motivaci žáků ve vztahu k jejich prospěchu. Žáci, kteří dostávají známky 1-3 mají větší potřebu úspěšného výkonu než žáci, kteří dostávají známky 4 a 5. Co se týče potřeby vyhnutí se neúspěchu, ta je opět větší u žáků s lepším prospěchem. Můžeme tedy říct, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu jde ruku v ruce s prospěchem žáků. Pro dosažení lepších studijních výsledků u žáků by se mělo pracovat s motivací. Charakterové vlastnosti žáka, disciplína a odhodlání zde mohou hrát také svoji roli. Nesmíme zapomínat, že každý žák je jedinečný a žádá si různých prostředků a zdrojů k dosažení optimální motivace.

Dále se zaměříme na dílčí výzkumný cíl, který měl analyzovat rozdíly v motivaci u žáků v různých třídách základní školy. Tříd zapojený do výzkumu bylo celkem pět. Tedy pátá třída, šestá třída, sedmá třída, osmá třída a devátá třída. Po vyhodnocení dotazníků jsme zjistili, že největší průměrné skóre v kategorii potřeby úspěšného výkonu byla s vysokým hodnocením, byla pátá třída. Nejhůře po vyhodnocení dopadla devátá třída. Můžeme si zde špatnou motivaci odůvodnit například tím, že žáci už jsou přijati na střední školy a tedy nemají důvod se na základní škole dále snažit. Velkou potřebu úspěšného výkonu si v páté třídě můžeme odůvodnit například odhodláním dosáhnout budoucího vzdělání, snahou nezklamat rodiče a učitele, nebo udržet krok se spolužáky. V oblasti vyhnutí se neúspěchu zde se stejným počtem bodu dominují šestá a sedmá třída. Získané skóre může být ovlivněno například sociálními vztahy ve třídách, dobrým vlivem učitele nebo rodiny.

Všechna tahle zjištění naplnila hlavní výzkumný cíl práce, tedy *Zhodnotit výkonnou motivaci žáků základní školy a zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich motivaci k dosahování dobrých výsledků.*

13 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V kapitole doporučení pro praxi navrhne na základě výzkumu postupy a strategie, které mohou danou situaci zlepšit a zařadit lepší studijní výsledky žákům základní školy.

Jako první věc, na kterou je potřeba se zaměřit je zlepšení ze strany rodičů. Výzkum nám svými daty ukázal, že žáci s rodiči co se o jejich výsledky zajímají, mají lepší potřebu úspěšného výkonu, tedy jsou lépe motivováni a mají i lepší výsledky. Z hlediska školy je velice obtížné nastavit komunikaci rodiče se školou, natož nastavit komunikaci dítěte s rodičem. Prvním krokem ke zlepšení komunikace by mělo být vytvoření pozitivního prostředí pro rodiče i děti, v pozitivním prostředí je podporována komunikace mezi žáky a rodiči a mezi školou a rodiči. Dosáhnout této vize nám pomůžou informace distribuované pro rodiče a žáky prostřednictvím webových stránek, aplikací, časopisů a odborných knih.

Dále by bylo vhodné pořádat společenské akce pro žáky i rodiče. Aktivity na akcích by byly zaměřeny na zlepšení vztahu mezi rodiči, žáky a školou. Kulturní akce by probíhali formou her, sportovních turnajů nebo workshopů.

Dalším důležitým krokem by bylo zajištění informačních materiálů pro rodiče. Informační materiály by byly na téma motivace dětí, jak mluvit s dětmi apod..

V posledním kroku se zaměříme na evaluaci ze strany rodičů, poté ze strany školy. Je zde důležité sdílet informace za účelem zlepšení žáků na motivační i prospěchové rovině.

Kromě zlepšení ze strany komunikace a rodičů je potřeba zlepšit motivaci v třídách samotných. Zlepšení potřeby úspěšného výkonu by se v jednotlivých třídách mohla zlepšovat následovně.

Prvním krokem by určitě mělo být vytvoření kladné atmosféry ve třídě, ve které se žáci cítí v bezpečí a mají pocit, že jsou schopni dosáhnout úspěchu. Dalším krokem je ukázat žákům jak být úspěšní, tenhle krok může být provedený formou exkurzí, besed, zkrátka je nutné dostat žáky do kontaktu s někým, kdo úspěšný je. V dalším kroku podpoříme studenty kritickou zpětnou vazbu. Kritická zpětná vazba by měla být konstruktivní a měla by žákovi pomoci zlepšit se. Dalším krokem by zde bylo naplánovat žákovo zlepšení. Krok po kroku až k dosažení cílů stanovených žákem. Po celou dobu programu by se obě strany, tedy učitel i žák měly snažit sdílet co nejvíce informací.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce potvrzují, že byly naplněny všechny výzkumné cíle. Byl použitý T-test na ověření hypotéz. Práce může být dále použita v praxi, jako pomůcka pro učitele a sociální pedagogy pracující ve školství.

Z výzkumu bylo zjištěno, že výkonová motivace u žáků základní školy je ovlivněna různými faktory, jako jsou například pohlaví, rodiče nebo strach ze školy.

Zajímavé zjištění bylo potvrzení stereotypu, že dívky jsou více výkonově motivované než chlapci. Ve shrnutí výzkumu byly rozebrány možné důvody této skutečnosti.

Další překvapující zjištění bylo, že žáci s občasným zájmem rodičů získávají skoro dvojnásobné skóre v použitém standardizovaném dotazníku. Tedy dosahují větší výkonové motivace.

Následující zjištění, které nám potvrdilo, že žáci s lepší motivací dosahují lepšího prospěchu, bylo velice důležité pro budoucí využití výzkumu v praxi.

Následně se učitelé a sociální pedagogové mohou snažit zlepšit aspekty, které nejvíce ovlivňují motivaci u žáků, jako je například zájem rodičů. Po zlepšení zájmu rodičů o žáka stoupne motivace žáků, která přímo navazuje na zlepšení výsledků. Lepší výsledky mohou žákům pomoci s realizováním jejich snů a plánů pro budoucí život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

CEJTHAMR, Václav a Jiří DĚDINA. *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, c2010. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3348-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

DONNELLY, James H., James L. GIBSON a John M. IVANCEVICH. *Management*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

HRABAL, V, F MAN a I PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23598-7.

Hrabal, V. (1982). *Motivace a její význam ve výchovně vzdělávacím procesu*.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

In Helus, Z., & Hrabal, V. Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie .

JEDLIČKA, R., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. Vyd. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3932-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901-8737-4.

Košťálová, J. & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN isbn978-80-7392-169-9.

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

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MASLOW, Abraham Harold. *Motivace a osobnost*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-20006-89-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1
- PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3809-3.
- PAVLAS, Ivan. *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-021-6.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. Praha: SPN.
- PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1996. ISBN 80-7079-283-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola versus rodina*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6
- RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51(4), s. 326-338, 2001. ISSN 0031-3815.
- ROBBINS, Stephen P. a Mary K. COULTER. *Management*. Praha: Grada, 2004. Profesionál. ISBN 80-247-0495-1.
- RŮŽIČKA, Jiří, ed. *Psychoterapie: Sborník přednášek*. Praha: Triton, 1992. ISBN 80-900904-6-x.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230–243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>

STACKEOVÁ, Daniela. Perspektivy tématu výkonové motivace v kinantropologii. *Česká kinantropologie*. Praha: Vědecká společnost kinantropologie, 2010, 14(1), 9-18. ISSN 12119261.

STACHOVÁ, Aloisie. *Personální management*. Karviná: Slezská univerzita, 1997. ISBN 80-85879-79-4.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN :978-80-262-1001-6.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185–209. <https://doi.org/10.1002/per.676>

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0841-9.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212584.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Zormová, L. (2022, 24. ledna). Rizika a přínosy digitálních technologií pro děti. Dostupné z:<https://clanky.rvp.cz/clanek/22971/RIZIKA-A-PRINOSY-DIGITALNICHTECHNOLOGII-PRO-DETI.html>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počet žáků ve třídách	44
Tabulka 2 Skór PÚV a PVN	46
Tabulka 3 Výsledky dotazníkového šetření u chlapců	50
Tabulka 4 Výsledky dotazníkového šetření u dívek	51
Tabulka 5 rozdělení zájmu rodičů podle časové frekvence	52
Tabulka 6 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky nezajímají	53
Tabulka 7 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají	53
Tabulka 8 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají vždy	54
Tabulka 9 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky velmi často	54
Tabulka 10 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají často	55
Tabulka 11 žáci s rodiči, co je o jejich výsledky zajímají občas	55
Tabulka 12 Rozdělení stupňů strachu ze školy	56
Tabulka 13 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří se školy bojí	57
Tabulka 14 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří se školy nebojí	57
Tabulka 15 Nejčastější známky žáků	58
Tabulka 16 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří mají horší prospěch	59
Tabulka 17 Vyhodnocení dotazníků u žáků, kteří mají lepší prospěch	59
Tabulka 18 Počet žáků ve třídách	60
Tabulka 19 Vyhodnocení páté třídy	61
Tabulka 20 Vyhodnocení šesté třídy	62
Tabulka 21 Vyhodnocení sedmé třídy	62
Tabulka 22 Vyhodnocení osmé třídy	63
Tabulka 23 Vyhodnocení deváté třídy	64
Tabulka 24 Přehled všech tříd a výsledků	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: ON-LINE dotazník

PŘÍLOHA P I: ON-LINE DOTAZNÍK

Dotazník školní výkonové motivace

Dobrý den,

Mé jméno je Bc. Karel Otáhal a rád bych vás požádal o vyplnění krátkého dotazníku na téma Výkonová motivace u žáků základních škol.

Data získaná z tohoto dotazníku budou použita pro účely školy a mojí diplomové práce.

Prosím, své odpovědi uvádějte dle pravdy. Dotazník je anonymní.

Ke každé otázce je škála odpovědí, vyberte jednu, která vás nejvíce vystihuje.

Dotazník vznikl v rámci národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Cesta ke kvalitě.

Děkuji za spolupráci.

Pohlaví

Chlapec

Dívka

Přidat možnost nebo [přidat „Jiné“](#)

Jsem žákem *

5 třídy

6 třídy

7 třídy

8 třídy

9 třídy

Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím

a) Moc

b) Dost

c) Středně

d) Moc ne

e) Vůbec ne



Při učení se mi daří soustředit

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

Ve škole se hlásím

- a) Vždy, kdy je to možné
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován

- a) Ve všech předmětech
- b) Ve většině předmětů
- c) Jenom v některých předmětech
- d) Jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) V žádném předmětu

Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit

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

Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe

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

Když mám být zkoušený, tak mám strach

- a) Téměř vždy
- b) Dost často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

Mám-li být upřímný, tak se školy

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

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

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

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

Ze školních neúspěchů mám obavu

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

Rodiče se o mé výsledky ve škole zajímají



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

Nejčastěji dostávám známku

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5