

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Motivace žáků na druhém stupni základních škol

Monika Malíková Bhalla

Bakalářská práce

Studijní program: Psychologie

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Praha 2019

Prague College of Psychosocial Studies



Pupil Motivation at Secondary School

Monika Malíková Bhalla

The Bachelor's Thesis

The Bachelor's Thesis Work Supervisor:

Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Prague 2019

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Vackové, Ph.D., která mně podpořila v hledání srozumitelnosti českého překladu a za její trpělivost při vytváření vhodného formátu práce. Dále děkuji svojí dceři Gitice Bhalla za kontrolu anglického překladu abstraktu. Také bych chtěla poděkovat svému bývalému manželovi Ravimu Bhalla za možnost poznat mezinárodní vzdělávací systém. Veliké díky patří mému současnému manželovi Hynkovi Malíkovi za nebývalou podporu a trpělivost. Můj dík bych také chtěla vyjádřit spolužákům, kteří trpělivě odpovídali na mé dotazy.

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 13. 8. 2018

Podpis:

Anotace

Teoretická bakalářská práce zabývající se motivací žáků na druhém stupni základních škol se zaměřením na vlivy s kladným dopadem, které se dají použít během výuky. Bylo čerpáno z pěti výzkumů. Aplikace nových znalostí na reálný život, vysvětlování učitelům, jak došli k odpovědím a řešení úkolů v malých skupinách se ukazují jako zásadní pro motivaci studentů stejně jako dobré sociální vztahy a emocionální schopnosti na straně jak učitelů, tak studentů a hodnocení individuální vztahovou normou)

Klíčová slova:

motivace, motivační styl, učební styl, vztahová norma, socializace

Abstract

A theoretical discussion of pupil motivation in secondary school in the form of narrative review focused on factors with a positive effect which can be used in the classroom and how they work. The five research papers were explored. Application of new knowledge to real-life situations, explaining their solution to problems to their teachers and solving problems in small groups are found to be key for student motivation as well as good social relationships and emotional abilities of both teachers and pupils and rating students using individual reference norms.

Key words:

motivation, motivation style, style of learning, reference norm, socialisation.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 Fyzické změny a jejich vliv na psychiku	11
1.2 Proměna prožívání	12
1.3 Vývoj mozku a kvalitativní změny myšlení	12
1.4 Vývoj identity	13
2 SOCIÁLNÍ VZTAHY A ROLE ŽÁKA VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	14
2.1 Role žáka ve starším školním věku.....	14
2.2 Sociální vztahy staršího žáka	14
3 MOTIVACE	15
3.1 Vymezení pojmu motivace	15
3.2 Motivace jako funkce k uspokojování potřeb organismu	15
4 VYBRANÉ TEORIE MOTIVACE	18
4.1 Teorie pudů Sigmunda Freuda.....	18
4.2 Maslowova teorie motivace	19
4.3 Nuttinova teorie motivace.....	20
4.4 Bandurova teorie motivace	20
5 MOTIVACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	21
5.1 Vztah incentívů a vnitřní motivace v pedagogickém procesu	22
5.2 Výzvy kognitivních teorií motivace	26
5.3 Rozvíjení motivace žáků aktualizací poznávacích potřeb	27
5.4 Vztahové normy při hodnocení ve vzdělávacím procesu	28
VÝZKUMNÁ ČÁST	29
6 VÝZKUMNÁ OTÁZKA A METODA VÝZKUMU	29
7 NARATIVNÍ PŘEHLED ODBORNÝCH ČLÁNKŮ POPISUJÍCÍCH VÝZKUMY TÝKAJÍCÍCH.....	30
SE MOTIVACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	30
7.1 Výzkum č.1.: Dopady vzdělávacích metod na výsledky a sociálně-emoční	
schopnosti	30
žáků: klasika vs. moderna.....	30
7.1.1 Zjištění výzkumu č.1.....	32

7.2 Výzkum č. 2.: Motivace ve třídě: Vzájemný efekt učitelova chování	33
a angažovanosti žáků v průběhu školního roku	33
7.2.1 Teoretická východiska výzkumu č.2.	33
7.2.2 Cíl studie	35
7.2.3 Metoda výzkumu č.2.	36
7.2.4 Sumarizace zjištění výzkumu č.2.	37
7.2.5. Využití pro další výzkum a reformu	38
7.3 Výzkum č. 3.: Popis a využití motivačních stylů ve vzdělávání	39
7.3.1 Osobní vztahy a rozvojové motivy	40
7.3.2 Charakteristika motivačních stylů	42
7.3.3 Souhrn výzkumů a možné dopady na vzdělávání	43
7.4 Výzkum č. 4.: Hodnocení stylů učení a motivace	44
7.4.1 Výzkumy předcházejí výzkumu Hodnocení stylů učení a motivace	44
7.4.2 Metoda výzkumu č. 4.	47
7.4.3 Respondenti	47
7.4.4 Výsledky výzkumu č. 4.	47
7.4.5 Zjištěné vztahy mezi hloubkovým a povrchoвым přístupem	48
7.4.6 Vytvoření charakteristických typů studentů	48
7.4.7 Závěry studie	50
7.5 Výzkum č. 5: Vztahová norma hodnocení učitelů a žákovská motivace k učení	
51	
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU TÉTO BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	53
8.1 Odpovědi na výzkumnou otázku	53
8.3 Zhodnocení výzkumu a diskuse	53
ZÁVĚR	55
ZDROJE	58

Úvod

Bakalářskou práci na téma motivace žáků na druhém stupni ZŠ jsem se rozhodla napsat, protože v současné době slyšíme hlavně ze strany učitelů, že děti se o učení nezajímají, nedávají pozor, jsou drzé. Rodiče i děti si často stěžují na učitele. Sama mám osobní zkušenost z rozhovorů jak s učiteli, tak se známými rodiči a dětmi. Stejně informace slyšíme ze sdělovacích prostředků. Na základě srovnávacího šetření zemí TIMSS v zemích OECD z roku 2015 ve čtvrtých třídách chodí do školy nerado 32 % českých dětí oproti roku 2007, kdy do školy chodilo nerado 28 %. V pátých třídách chodí do školy nerado již přes 40 % dětí. Nechuť chodit do školy je v České republice nejvyšší v zemích OECD. Pouze polovina žáků ve čtvrté třídě cítí sounáležitost se svými spolužáky oproti ostatním zemím OECD, kde sounáležitost cítí 2/3 žáků. Spokojených učitelů je jen 1/3 (noviky.cz, 12.12. 2016). Na základě výzkumu Masarykovy univerzity v Brně publikovaného v lednu letošního roku 2019 popisují ve většině případů učitelé jako komplikované zvláště vztahy s rodiči. Někteří z rodičů si stěžují, že škola klade na děti příliš vysoké požadavky, druzí mají zcela opačný problém a mají pocit, že škola dětem dává málo (iDnes.cz, 15.1. 2019).

Jenže z dětí, které znám osobně, je dost velký poměr těch, které škola baví, těší se tam a jsou nadšené z nových poznatků. Tito žáci většinou navštěvují alternativní školy, či soukromé anglické školy. Někteří z nich se rozhodli pro alternativní školy dokonce sami. Zním osobně případ, kdy z pubertálního dítěte s absolutním nezájmem o školu se po přestupu do mezinárodní školy stal nadějný student. Může tedy být zájem dítěte o školu natolik ovlivněn pouze rodiči? Vždyť existují i výběrové soukromé školy, které poskytují stipendium nadaným dětem ze sociálně slabých rodin a dětských domovů. A v běžných základních školách jsou i děti rodičů se středním a vyšším zděláním, které ne vždy projevují nadšení z výuky.

Co vše tedy ovlivňuje motivaci žáků ve škole? Které z vlivů působících na motivaci jsou nejvýznamnější? Existují nějaké reálné možnosti, jak zvýšit zájem dětí o školu a vzdělávání?

Motivace je komplexní fenomén a je sestaven z množství vlivů, z toho důvodu byl již mnohokrát zkoumán. Ve výzkumech byly měřeny všechny dosud známé proměnné ovlivňující motivaci. Motivace dětí ve škole je velmi specifická záležitost, jednotlivé výzkumy zkoumají vždy jen určitou oblast proměnných. Z toho důvodu jsem se rozhodla vypracovat teoretickou bakalářskou práci a uskutečnit kvalitativní výzkum formou narativního přehledu významných výzkumných studií, abych mohla zmapovat různé vlivy působící na motivaci dětí ve škole. Starší školní věk mně zaujal proto, že v tomto období děti začínají přemýšlet kriticky a přestávají automaticky respektovat autority.

Teoretická část

1 Vývojová specifika staršího školního věku

1.1 Fyzické změny a jejich vliv na psychiku

Starší žáci procházejí během školní docházky náročným obdobím puberty, které většinou začíná kolem 11 roku. V Evropě je tradiční dělení na pubescenci (11 – 15 let) a adolescenci (15 – 20 let). V USA se toto období nazývá adolescence a je rozděleno na adolescenci časnou (11 – 13 let) a střední (14 – 16 let). Dochází k významným změnám ve fyzickém i psychickém vývoji. Typická je rozdílná akcelerace vývoje nejen mezi chlapci a dívkami, ale jsou i rozdíly v rychlosti dospívání u dětí téhož pohlaví. V minulém století se vývoj ještě významně zrychlil, došlo k tzv. sekulární akceleraci (Šimíčková - Čížková J., 1999).

Ericson toto období nazývá obdobím adolescence, která nastupuje ve 12 letech a trvá do 19 let. Na konci tohoto období by se u adolescenta měla objevit poctivost jako ctnost, na její vznik působí vývojový konflikt mezi identitou ega versus zmatení rolí (Ericson E. H., 2015).

Freud nazývá toto období obdobím genitálním. V období puberty dochází k znovuoživení sexuality a falických zájmů. V tomto období sexualita ztrácí incestní charakter a tedy je zaměřena na objekty vně rodiny. Dospívající také není ve svých přáních tolik zaměřen na sebe, sexualita ztrácí egocentrickou podobu.

V somatickém vývoji nastávají výrazné změny v proporcích těla, začíná období vytáhlosti (rostou končetiny i tělo). Začínají působit endokrinní změny, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů, dozrávají vnitřní pohlavní orgány a objevují se druhotné pohlavní znaky. Narůstá objem svalové hmoty, mění se rozložení podkožního tuku, hlas přestává být typicky dětský. U děvčat se objevuje první menstruace u chlapců poluce. Rozdílná vývojová akcelerace těla a psychiky, která se rozvíjí pomaleji, s sebou zpočátku přináší problémy v motorice. Neobratnost a nekoordinovanost se projevuje zvláště u chlapců. Zrychlený růst způsobuje i zhoršení fyzické výkonnosti, objevují se spíše silácké, ale krátkodobé fyzické aktivity, které jsou vystřídány pocity únavy až apatie. Později postupně dochází vlivem harmonizace tělesných proporcí ke zlepšení pohybové koordinace a stabilizuje se výkonnost. U dívek se harmonizace projevuje dříve. V posledních letech školní docházky s nástupem adolescence

bývá někdy již fyzický vývoj ukončen. Jedinci tak mohou dosahovat špičkových sportovních výkonů především krátkodobějších a zátěžově intenzivnějších (Šimíčková - Čížková, 1999).

Zevnějšek je u adolescentů vnímán jako součást identity, a tak zjevná proměna těla bývá intenzivně prožívána. Tato proměna má různý subjektivní význam, který závisí na představě o atraktivitě dospělého těla, psychické vyspělosti jedince a na sociálních reakcích okolí, které tuto změnu provázejí. Pubescent může být na dospívání pyšný, ale stejně tak se může stydět. U chlapců rozvoj druhotných pohlavních znaků, růst a rozvoj svalů nebývá problém, je pro ně atraktivní. Zejména dívky se svým vzhledem zabývají více a je u nich častá nespokojenost s vlastním vzhledem, což může být zdrojem nejistoty (Thorová, 2015).

1.2 Proměna prožívání

Proměny hormonálních funkcí vedou k větší labilitě. Pubescenti často reagují silnými citovými reakcemi na běžné podněty. Zvyšuje se impulsivita a s tím se snižuje schopnost sebeovládání. Důsledkem emocionální nevyrovnanosti dochází k další ztrátě bývalé citové jistoty a stability. Snižuje se frustrační tolerance, jsou obvyklé změny nálad, což může způsobovat vznik konfliktů. Typickou je „nevypočitatelnost“ emocí. Zároveň pubescenti nemají tendenci projevovat své city navenek. Také mohou prožívat výkyvy v sebehodnocení a vztahovačnost ke své osobě (Šimíčková-Čížková, 1999).

Vztah s rodiči v období puberty dosti náročný. Dítě je ke svým rodičům zvýšeně kritické, navíc různé již zmíněné projevy citové rozkolísanosti mohou být pro rodiče matoucí, či přímo frustrující (Thorová, 2015).

1.3 Vývoj mozku a kvalitativní změny myšlení

Během puberty dochází ke změnám ve struktuře a fungování mozku. Dozrává oblast nucleus accumbens, který je spojený s motivací a intenzitou prožitků. Zesilují používané neuronové dráhy, mizí nepoužívané (Thorová, 2015).

Již v prepubertě začínají kvalitativní i kvantitativní změny myšlení, narůstá počet novým způsobem úspěšně řešených problémů. Dle Piageta nastupuje stádium formálních operací, které se objevuje od začátku puberty. Charakteristický je přechod od konkrétních operací k formálním operacím, tedy k abstraktnímu myšlení. Vedle názorného myšlení se nyní objevuje

a rozvíjí nová schopnost operovat s výroky, které nemusí být součástí reálné skutečnosti. Rozvíjí se logická paměť, dítě opouští memorování textů bez pochopení logických souvislostí. Objevuje se samostatnost v myšlení. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentova snaha po sebezdokonalení a tím i dílčím překonání vědomostí dospělých. V myšlení pubescenta dochází k uvolnění vazby na konkrétní časový a prostorový rámeček. Dítě začíná uvažovat hypoteticky a deduktivně, nezávisle na obsahu, časové a prostorové určenosti. Proto dochází k rozvoji fantazie a tvořivosti, pubescenti se často oddávají tzv. dennímu snění. Na významu získává budoucnost, což je ve svém důsledku ovšem zdrojem dalších nejistot v už tak „otřásajícím se“ světě dospívajícího (Piaget J. & Inhelder B., 2014).

Na počátku období dospívání sice již děti umějí přemýšlet v plném slova smyslu logicky, neuvědomují si ale ještě, že i logické myšlení má svá omezení, že problémy mohou mít rozmanitá řešení, že je lze nahlížet v různém kontextu. Jejich řešení tak bývají silně jednostranná. Pubescenti již dokáží vyjadřovat přesněji definice, systematicky testovat hypotézy, logicky třídit, srovnávat a začínat chápat složité pojmy jako je pravda, právo apod. Dospívající si začínají uvědomovat rozpory mezi verbálním projevem a jednáním dospělých (Thorová, 2015).

1.4 Vývoj identity

Pubescent překračuje v myšlení hranice reality a začíná uvažovat o svém sebeurčení i hypoteticky, snaží se o sebepoznání. Vlivem srovnávání se s jinými lidmi často nastává odmítnutí původních identifikačních vzorů. V tomto období je sebeúcta jedince labilní a zranitelná. Proto hraje velkou roli přechodné stádium tzv. skupinové identity. Skupinová identita funguje jako opora nejasné a měnící se individuální identity (Thorová, 2015).

Ericson v první část období vytváření vlastní identity vidí jako charakteristické, že dospívající sebereflexí objevuje sám sebe, vytváří plány do budoucna. V rané adolescenci mají dospívající větší tendenci se identifikovat s vrstevnickými či dospělými vzory a snaží se jim podobat. Bojují s nejistotou a pochybnostmi o sobě samých. Jako ideální Ericson shledává, když rodiče podporují své děti v hledání vlastní identity, což podle něj vede k menšímu ohrožení zmatečností rolí (Ericson E. H., 2015)

2 Sociální vztahy a role žáka ve starším školním věku

2.1 Role žáka ve starším školním věku

Dospívající mění postoj ke své roli žáka. Buď v ní vidí „především prostředek k dosažení žádoucího budoucího cíle“ nebo se stává „nevýznamnou nutností.“ Na druhém stupni se u žáků stabilizují tzv. osobní výkonové normy. Žáci již mají zkušenosti s hodnocením svého výkonu, a proto se za příznivých společenských podmínek, k nimž náleží stabilní osobní, rodinná a sociálně-ekonomická situovanost snaží dosahovat výsledků, které jsou akceptovány rodiči a učiteli. V takovém případě pak žák snahu k jejich dosažení chápe jako nezbytnou, například v souvislosti se svým budoucím povoláním (Vágnerová, 2001).

Na druhém stupni základních škol můžeme již rozpoznat, které děti se, na základě „*Výzkumu ověření Bernstainovi teorie*“ o jednoduchém a rozvinutém jazykovém kódu v českém prostředí, dokázali vyrovnat se svým handicapem rodinného a sociálního prostředí, které je determinováno úrovní vzdělanosti matky. Avšak jen část dětí s handicapem jednoduchého jazykového kódu dokáže toto znevýhodnění překonat a být ve školním vzdělávání úspěšná (Knausová I., 2002).

2.2 Sociální vztahy staršího žáka

Pubescent směřuje k autonomii, mění svůj vztah k rodičům a dosavadním autoritám.

Snaží se uplatňovat svůj názor a názorově se odlišit od svých vychovatelů. Přestává uznávat formální autority a ve vztahu k nim prověřuje své nově nabyté kompetence. Zároveň se mění žákův vztah k normám, což probíhá paralelně se změnou vztahu k autoritám, jež jsou jejich nositelem a garantem. A tak autoritativní role učitele přestává být tabuizována a žáci oceňují, když k nim má učitel do určité míry rovnocenný přístup. Stabilita učitelova chování, včetně spravedlnosti, pomáhá uspokojovat potřebu jistoty pubescentů. Žáci v tomto období dávají větší přednost normám stanoveným kolektivem než normám školním. Je to z toho důvodu, že pubescenti mají větší potřebu identifikace se třídou. Aby si byli jisti, že jsou součástí třídy, mají potřebu být akceptováni a oceňováni spolužáky (Vágnerová, 1997).

Ke konci vývojového období staršího školního věku postupně dochází k větší individualizaci žáků. Pro dítě je stále důležitá skupinová identita, ale zároveň je více kritické ke skupině a začíná akceptovat jen některá její pravidla. Tato sociálně diferencující fáze nebývá ke konci základní školní docházky ještě zcela ukončena a pokračuje i na střední škole (Vágnerová, 1997).

3 Motivace

3.1 Vymezení pojmu motivace

„Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně“ (Nakonečný, 2014, str.15). Mohli bychom říci, že se jedná o potřebu a její uspokojení, která vznikla z vnitřních potřeb organismu nebo na základě vnějšího popudu. Organismus pak směřuje k uspokojení této potřeby (Nakonečný, 2014). „Motivace je chápána jako v čase probíhající proces kdežto motiv jako vnitřní psychologická příčina tohoto procesu“ (Nakonečný, 2014, str.22).

3.2 Motivace jako funkce k uspokojování potřeb organismu

Z neuropsychologického hlediska se jedná o vliv různých enzymů na jednotlivé části mozku. Působení jednotlivých enzymů je zatím prozkoumáno pouze z malé části, a to u základních fyziologických motivací. Někdy dokonce může stejný enzym způsobovat různé reakce, a to na základě různého množství či situace, kdy působí (Atkinson, Herrnstein, Lindzey & Luce, 1988).

Podobných výsledků bylo dosaženo při stimulaci části mozku u opic, která způsobuje agresivitu. Reakce byly různé podle sociálního postavení opice ve skupině – na nejnižší pozici v sociálním žebříčku, kde opice nenapadají ostatní tato stimulace zvyšovala agresivitu, na nejvyšším stupni sociálního žebříčku, kde opice běžně útočí na ostatní, agresivitu snižovala (Nakonečný, 2014).

Zatím dokážeme rozpoznat neuropsychologické aspekty motivace podle uvolňování specifických neurotransmiterů, nervovou aktivitu ve specifických dráhách a aktivitu v jednotlivých podoblastech centrální nervové soustavy, které vyvolávají specifický potenciál nebo jsou spojené s určitou protilátkou. Ale zatím před námi ještě stojí cíl nalezení relevantních nervových mechanismů motivace a na tomto základě jejího předefinování (Atkinson, Herrnstein, Lindzey & Luce 1988).

Motivace ovlivňuje veškeré chování i jednání člověka. A to, ať se jedná o základní biologické potřeby nebo sociální potřeby jako například potřeby bezpečí, seberealizace, vlivu nebo seberozvoje. U lidí nemůžeme zcela rozlišit biologické a sociální pohnutky, protože člověk je komplexně fungující bytost. Stav některého fyziologického nedostatku nemusí být uvědomován, ale například krysy při nedostatku vápníku dávaly přednost stravě s jeho větším obsahem (Homola, 1972).

Biologické pohnutky se neomezují pouze na základní stav nedostatku, ale zahrnují i vrozené formy sociálního chování, které jsou produktem evoluce a osvědčily se jako důležité pro přežití člověka. Jedná se například o explorační chování, attachment, potřebu sdružování, mateřský instinkt či sexuální pud. Do pudového chování také zahrnujeme sexuální imponování, obranu teritoria či panický únik. Vnitrodruhová agrese také spadá do pudového chování. Může se objevovat při konkurenci o potravu, obraně mláďat, boji o moc, při změně nebo nutnosti udržovat sociální postavení, při proniknutí cizince do skupiny. Do instinktů jako formy naplňování potřeb můžeme zahrnout i „přeskakující chování“, které pomáhá vybit aktivovanou energií, jejímž příkladem je propojení agrese a sexu (Nakonečný, 2014).

Některé vrozené regulační mechanismy jsou uspokojovány zároveň nadstavbou kultury. Například potřeba udržování tělesné teploty je regulována nejen pocením v horku a třesavkou při pocitech zimy, ale i oblečením, bydlením a topením. U člověka však mohou být základní fyziologické motivy ovlivněny motivy sociálními či kulturními. Například, když hladový člověk odmítne nabízené jídlo (Nakonečný, 2014), aby dal najevo svůj názor nebo morální postoj.

Některé motivy mohou vznikat na základě získané motivace, kdy původní pobídka k určité vykonané činnosti je spojena s odměnou. Takto se na základě operantního podmiňování při spojení s libými pocity stávají původně neutrální činnosti motivujícími, stávají se tzv. „druhotnou pobídkou“. Například vydělávání peněz k zakoupení určitého statku či služby, se později může stát motivací jako takovou. Druhotnou pobídkou se také může stát určité

chování, které vede k vyhnutí se trestu nebo vyhnutí se negativní motivaci – tzv. nějaké nepříjemné situaci (Madsen K. B., 1974).

Každý člověk má jinou potřebu stimulace. Z toho důvodu lidé vyhledávají aktivity či klid na základě této potřeby. Zde se motivací stává tendence k individuální hodnotě optimální stimulace. Samotné činnosti navozující tuto optimální stimulaci se mohou stát motivem jako takovým a získat relativně autonomní motivační význam, stát se návykem (Nakonečný 2014).

„V procesu motivace se za energetizující považují emoce. Úroveň aktivace organismu může být definována jako rozsah uvolnění potenciální energie skladované v tkáních organismu, jak se projevuje v aktivitě či odpovědi. Uvolněná energie je výsledkem metabolické aktivity v buňkách“ (Duffy E., 1962, str. 52). Tuto energii aktivuje retikulární formace mozku kmene, jež působí tzv. „vzestupným retikulárním systémem aktivace“ (Nakonečný 2014, str. 64). „Podle hedonistických teorií je emoční kvalita příjemnosti a nepříjemnosti rozhodujícím motivačním kritériem“ (Homola M, 1972, str. 114)

Motivace tak zahrnuje zkušenost s možností volby, „kde se jedinec vnímá jako zdroj kauzality“ (Deci & Ryan, 1985, str. 38). R. W. White zavedl pojem účinkové motivace, kdy organismy jsou motivovány tzv. vyhlídkou na úspěch (White R. W., 1959).

Lidé nejsou motivováni jen fyziologickou homeostázou a vyhlídkou na úspěch, ale zároveň tendencí k udržování vnitřní psychické rovnováhy, která zahrnuje i rovnováhu sebepojetí a sebehodnocení. Takovou motivaci nazýváme ego-vztažnou motivací. Je směřována k získávání evaluace a zabránění devaluaci ega (Nakonečný, 2014).

Specificky lidské motivy jsou považovány za navázané na fyziologické potřeby, i když jsou variabilní v jejich projevu u každé individuální osobnosti. Specificky lidskou potřebou je potřeba poznání, která vychází z nepodmíněného orientačního reflexu. Ten nastavuje receptory na nový podnět. Pokud má tento podnět nějaký význam, začíná speciální orientační činnost. U lidí tuto orientační činnost může vyvolat i obsah. Lidský svět je, na rozdíl od zvířecího, velice variabilní a zahrnuje komplexitu sociálního a technického světa (Homola, 1972). „Poznávání u člověka je zaměřeno do budoucnosti... je komplexním procesem, jehož se účastní jak vlastní externí stimulační proces, tak vnitřní faktory a celá osobnost“ (Homola, 1972, str. 134).

Například při zkoumání potřeby uplatnit se, dosáhnout úspěchu bylo zjištěno, že některé osoby se pouští do činností, které jsou pro ně náročnější, i když to pro ně znamená větší úsilí,

jiné osoby si vybírají pro ně jednodušší úkoly k jejichž uskutečnění budou potřebovat jen málo úsilí, další osoby se pouštějí do středně těžkých úkolů. Zde byla zjištěna souvislost se způsobem výchovy a socializací (Homola, 1972).

Také potřeba sociálního kontaktu vychází pravděpodobně z potřeby organismu. Když se lidé svěřují se svými starostmi druhým, organismus produkuje ve větší míře dopamin, který působí na rozšíření cév a uvolňuje gastro-intestinální systém. Lidé zároveň mají potřebu s někým sdílet i své pozitivní emoce, sbližují se s těmi, kdo mají podobné názory jako oni. Lidé, kteří se cítí osaměle, tento stav těžko snášejí (Nakonečný, 2014).

Motivaci lidí směřující k vyšším cílům vysvětluje J. Nuttin: „Potřeba se stává kognitivním problémem, který má být řešen...potřeba aktivuje a řídí myšlení subjektu a je zčásti přeměněna v problém...Kognitivní potenciál dává chování novou dimenzi, v níž se vyvíjí vyšší řád potřeb...potřeby vedou jak k myšlení, tak i k akcím. ... potřeba chápat nejen konkrétní události, ale i globální kontext, jehož je lidská bytost součástí ... a kde vše, co existuje má své místo“ (Nuttin, 1984, s. 127).

4 Vybrané teorie motivace

V bakalářské práci zmiňuji významné teorie motivace, které z mého pohledu nejlépe vystihují motivy lidského chování a prožívání.

4.1 Teorie pudů Sigmunda Freuda

Podle Freuda je základní energetizující složkou lidské psychiky pud sexuální. Tento pud se projevuje jako touha po slasti. Během ontogeneze se střetává potřeba uspokojení pudu a socializačními požadavky pečujících osob a společnosti tzv. principem reality, které se ve výsledku promítají do části lidské psychiky, kterou Freud popsal jako ego. Ego je zčásti vědomé a zčásti nevědomé a obsahuje v sobě naši osobní morálku, která je iracionální a zahrnuje v sobě historicky vzniklé morální normy. Zvnitřnělou morálku nazval Freud jako super ego. Naše chování je výslednicí současného působení pudových potřeb, ega a super-ega (Nakonečný, 2014).

Psychická energie funguje na základě působící pudové energie. Freud ji označuje jako libido. V průběhu psychosexuálního vývoje mění objekty zájmu a formy uspokojování. Libido v raném dětství prochází orální, anální, genitální fází. Pokud nedojde ke správnému vývoji, může dojít k „fixaci libida“, která se projevuje v dospělosti orální, anální či genitální formou uspokojování (Nakonečný, 2014).

„V tomto smyslu se Freudem pojatá podstata motivace projevuje jako osudy libida, způsobené vazbami na určité druhy objektů a forem chování jako zdrojů uspokojování, jehož skutečných motivů si subjekt obvykle není vědom“ (Nakonečný, 2014, s. 313).

Libidózní pocity uspokojení nemají zdroj jen v sexuálním uspokojení, ale jakékoliv uspokojení. Podstatou je inkorporace objektu do ega. Tak dochází k tzv. sublimaci pudových potřeb do nesexuálních oblastí lidské činnosti (Nakonečný, 2014).

4.2 Maslowova teorie motivace

Maslow potřeby rozděluje na fyziologické, „potřeby vyšší“ a potřeby růstu neboli sebeaktualizace. K **fyziologickým potřebám** patří jídlo, nápoje, spánek, odpočinek, sex, životní prostor_a další. Dalším stupněm potřeb je potřeba jistoty, kam Maslow zahrnuje potřebu bezpečí, ochrany, péče, pomoci, zajištění existence. Později v ontogenezi vzniká sociální potřeba náležitosti a lásky. Do **sociální potřeby** zahrnuje přijetí druhými, přátelství, být milován a moci milovat. Dalším vývojovým stupněm potřeb jsou potřeby úcty a uznání, které zahrnují sebeocení, prestiž a motivy „já“. Tyto potřeby jsou takzvaně deficitní, člověk nedostatek pociťuje a hledá způsob k uspokojení těchto potřeb (Maslow A. H., 1962).

Posledním stupněm potřeb jsou potřeby **sebeaktualizace**, které zahrnují možnost realizovat plně svůj lidský tvůrčí potenciál a růst. Zahrnují i potřeby poznávání a estetické cítění. Tyto potřeby člověk pociťuje, byly-li již někdy dříve v jeho životě uspokojeny potřeby deficitní. Pak pro člověka uspokojení deficitních potřeb přestává být motivem a člověk před těmito potřebami upřednostňuje seberozvoj (Maslow, 1962).

4.3 Nuttinova teorie motivace

Nuttin vytvořil teorii motivace, kterou řadíme ke kognitivně behaviorálním teoriím. Jeho teorie vnímá člověka a prostředí jako dohromady fungující jednotku. Organismus primárně potřebuje uspokojovat svoje vrozené potřeby. Potřeby člověk vnímá na behaviorální úrovni jako podmíněnost vztahů s fyzikálním a sociálním prostředím. Díky kognici se potřeby rozvíjejí do komplexních a vyvíjejících se struktur, které zahrnují prostředky, cíle a plány, které aktivují chování, které je koordinované. K učení dochází, když je chování odměněno a během uskutečňování různých vzorců chování dochází k vyústění pudu nebo jsou na základě pozitivních reakcí reakce pochopeny kognitivním procesem jako vhodné pro další behaviorální použití. Tak se odměněné chování stane součástí dynamického napětí, které je součástí cíle (Nuttin J., 1968).

„Včlenění odměněných nebo vybraných reakcí do systému dynamického napětí vyplývajícího z úkolu (plánu, zájmu atd.) nebo samo vzbuzení aktivity (pozornosti) organismu odměnou nebo jakýmkoli jiným relevantním signálem vytváří proces, při němž dojde k lepšímu učení těchto reakcí“ (Nuttin, 1968, s. 128). Takzvané napětí vyplývající z potřeby je kognitivním procesem transformováno do napětí vyplývajícího z úkolu (Nuttin, 1968).

4.4 Bandurova teorie motivace

Bandura svoji teorii nazval sociálně kognitivní teorie motivace. Snažil se vytvořit komplexní teorii motivace, která by zahrnovala všechny aspekty působící na motivaci. Bandura vytvořil reciproční triadický model, kdy na sebe vzájemně působí kognitivní, biologické a další vnitřní osobní podněty a samozřejmě okolí. Tyto faktory na sebe působí recipročně, tedy všechny jsou vzájemně propojené a výslednou motivaci determinuje jejich vzájemné interreagování (Bandura A., 1973).

Bandura zdůrazňuje, že chování je závislé na situaci, kdy subjekt uskutečňuje určitou transakci, avšak subjekt je ovlivněn nejen situací a transakcí, ale i vlastním chováním. V některých situacích může jeden faktor působit silněji. Chování je také ovlivněno očekáváním v budoucnosti a tím, jak člověk vnímá svůj osobní vývoj, jak aktivně působí na výběr životního prostředí. Do životního běhu také zasahuje mnoho neplánovaných a nepředjímatelných situací (Bandura, 1986).

Bandura má také zajímavý pohled na svobodu. Vnímá ji jako příležitost pro sebeovlivňování a v sociální oblasti určité množství voleb, které má člověk právo uplatnit na základě vlastních motivů. Člověk je předpokladem i výsledkem motivace. V jeho vývoji působí jak vrozené dispozice, tak naučené reakce a chování. Každý má určité předpoklady ke schopnostem, které ve svém životě může rozvinou. Zda se to podaří záleží opět na interreagování všech faktorů. Lidé mají předpoklady k těmto schopnostem: schopnost symbolizace, myšlenkové anticipace, zástupného učení, schopnost autoregulace a sebereflexe (Bandura, 1989).

5 Motivace ve vzdělávacím procesu

Teorie motivace vysvětlují jak motivy lidského chování a prožívání vznikají a jak se navzájem ovlivňují. Jak tedy funguje motivace přímo ve vzdělávacím procesu?

Výsledná motivace k učební činnosti je výsledkem hierarchického uspořádání motivů na pozadí individuálního motivačního systému osobnosti a sociální situace. Motivace je základem ke zvyšování učebních výkonů a je tedy potřeba vždy brát na vědomí její komplexnost. Pro optimalizaci motivování žáků je nezbytné zjistit individuální hierarchii motivů každého žáka a pak teprve je možné motivaci ovlivňovat a formovat co do struktury, kvality a zaměření (Homola, 1967).

Avšak je důležité se soustředit na aktivizaci vnitřní motivace, neboť žáci, kteří jsou motivováni vnitřně, mají lepší školní výsledky. Motivace ve škole má stejně jako motivace v lidském životě dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci. Zahrnuje tak zvané sekundární potřeby, tedy potřeby poznávací, sociální a výkonové. Na základě motivační struktury žáků je potřeba do vyučování zařazovat aktivity, které jsou zaměřené na naplňování všech třech druhů potřeb a zaměřit se i na individualizaci vyučování, a tak zohledňovat specifické zájmové či sociální potřeby jednotlivých žáků (Lokšová I. & Lokša J., 1999).

Pro optimalizaci studijního výkonu je zapotřebí vhodné míry motivace. Jak příliš nízká, tak příliš vysoká motivace výkon snižuje. Žák je určitým způsobem motivován ke školní práci, ale jeho motivy mohou být různorodé. Úroveň motivace se pohybuje mezi neadekvátní motivací, kdy žák nesměruje k cílům daným školou, motivací optimální a motivací přílišnou, která také snižuje výkon (Homola 1972).

Božovičová rozdělila motivy ke školnímu výkonu na dvě skupiny: na skupinu 1. motivy obecné, které jsou spojené s celou osobností žáka a jeho životem a na skupinu 2. motivy vycházejí z učební činnosti samé (Božovič L. I., 1951).

V dospívání se objevují nové motivy. Těmi jsou potřeba být užitečný kolektivu, potřeba vlastní odpovědnosti, potřeba nutnosti učit se pro svoji budoucnost. Škola je prostředím, kde si dítě má vypracovat pozitivní postoje k sobě, neboť ty jsou nejdůležitějším motivačním činitelem. Žák má možnost se srovnávat se svými vrstevníky v různých činnostech. Proto by nejdůležitějším úkolem pedagoga mělo být zajistit každému žákovi dostatek příležitostí pro uplatnění všech svých možností. Žák potřebuje vědět, že je respektován a přijímán. Tedy je nutné mu nechat prostor i pro jeho vlastní projev. Škola posiluje nebo oslabuje trendy, které již v dětech jsou, nevytváří novou osobnost. Je jen na škole, čemu se dítě naučí a jak se tomu naučí, zda přispěje k utváření sociálních dovedností, zda ovlivní přizpůsobení dítěte a jakým způsobem zformuje jeho postoje (Homola, 1972).

5.1 Vztah incentív a vnitřní motivace v pedagogickém procesu

„Učitel nemůže nic udělat za dítě. Jeho cílem je dosáhnout toho, aby žák zaměřil svou aktivitu na to, co společnost uznává jako důležité. Aktivita nemůže být vynucena, musí být vyvolána. Přitom učitel působí na motivaci žáka celou svou osobností, svým chováním, vztahem k žákovi, používanými prostředky, atmosférou a sociální situací, kterou ve třídě navozuje.“ (Homola 1972, s. 291) Učitel nesmí žáky samovolně manipulovat, ale má k dispozici různé techniky, kterými lze motivaci vyvolávat a řídit. Je třeba, aby kladl důraz na individuální přístup ke každému žákovi, neboť na každé dítě mohou jednotlivé vyvolané situace působit jinak (Homola, 1972).

Někteří učitelé předpokládají, že žáci nemají o výuku zájem, nemají pro ni předpoklady, či mají doma špatné zázemí nebo rodiče nespolupracují. Jiní učitelé střídavě zkouší různé druhy pedagogických prostředků, jako jsou výzvy, odměny, tresty, hrozby a podobně s velmi malým účinkem na studijní aktivitu. Bohužel učitelé nemají vždy přesnou představu o tom, proč žák nereaguje očekávaným způsobem, jaké komplexy motivů zde působí. A tak učitelé využívají mnoha incentív, aby stimulovali žáky. Většinou se jedná o incentivy vnější jako je odměna a trest. Je ale nutné přemýšlet v motivech, ne v incentivech. Jde o vzbuzení vnitřní motivace žáka, aby studijní aktivita byla uspokojující sama o sobě. Učení jen pro známky některé žáky

potěší, ale jiné frustruje. Vliv jednotlivých druhů incentivů vždy závisí na motivační struktuře každého jednotlivého žáka (Homola, 1972).

Motivů, které řídí a integrují chování a vyvolávají vnitřní napětí a směřují člověka k činnosti jsou dva druhy: 1. motivy vznikající z potřeb člověka, 2. motivy vznikající na základě úkolů, které člověk dostává nebo si dává sám sobě (Tomaszewsky T., 1971).

Motivace hraje důležitou roli i ve výchově v užším slova smyslu, kdy upevňování motivů vytváří nové postoje. Incentivy jsou vhodné jen jako prostředky motivačního působení, neboť motiv je vnitřní faktor osobnosti. Aby se žák mohl rozvíjet, musí být jeho potřeby uspokojovány komplexně a zároveň musí být vytvářeny nové (Homola 1972).

Pokud u žáka převažuje vnější motivace, můžou incentivy snižovat vnitřní úkolovou motivaci a snížit úroveň výkonu při řešení úkolů (Fournier J., Nolen S.B. & Thorkildsen T.A. 1994), (Eisenberger R. & Selbst M. 1994), (Connel J. P. & Ryan R. M. 1989). Například, když učitel žáka pochválí za dobrý výkon v úkolu, který žák vykonal na učitelův příkaz, může dojít ke snížení vnitřní motivace a posílení vnější (Lokša & Lokšová 1999). Žáci s převažující vnější motivací k učení mají vyšší anxiozitu, sníženou přizpůsobivost na školní prostředí, nižší sebevědomí, hůře se vyrovnávají se školním neúspěchem, než žáci s převažující vnitřní motivací (Lokša & Lokšová 1999). Hvozdíková a kol. (1985) experimentálně zjistili, že v polovině až dvou třetinách případů jsou výkony žáků s převažující vnější motivací pod úrovní jejich schopností. Oproti tomu mezi žáky, kteří se dobře učí je třetina těch, kteří svůj nedostatek schopností ovlivňují motivací či vůlí (Hvozdíková J., 1986).

Sociální psychologie rozeznává u žáků tři okruhy motivů: 1. vnitřní motivy (Žák má touhu víc vědět, poznat, radost ze získaných poznatků, tedy sám chce.), 2. vnější nebo sociální motivy (Někdo žákovi nařídil se učit nebo se učí, protože má rád rodiče, záleží mu na spolužácích či učiteli. Žáka by čekali nepříjemnosti a tresty, pokud by se neučil). 3. interiorizované sociální motivy (Žák chce prospět společnosti a vnímá, že úroveň jeho práce pro společnost určuje hodnotu jeho osobnosti) (Đurič L., 1986).

U mladších žáků má převahu vnější motivace, ale s přibývajícím věkem dětí může učitel více využívat vnitřní motivaci, jejíž poměr postupně narůstá. Starší žáci již kladou určité nároky sami na sebe, chtějí prosazovat svoje postoje a vůli. Proces přeměny vnější motivace na vnitřní probíhá díky interiorizaci vnějších požadavků a zahrnuje osvojené poznatky, zručnost a rozvinuté kognitivní funkce žáků (Lokša & Lokšová, 1999).

Všeobecně má odměna a trest funkci informační a motivační (Hrabal, Man, Pavelková 1989). Za nejdůležitější incentiv se považuje odměna. Bylo prokázáno, že odměna, která následuje ihned po úspěchu, je nejúčinnější. Trest může mít svůj význam ve výjimečných situacích. Avšak vždy se promítá do vztahu mezi trestajícím a trestaným, ovlivňuje motivační a hodnotový systém trestaného a sociální situaci. V trestaném vzbuzuje negativní emoce a postoje. Nejvhodnějším trestem je odepření odměny. Příliš ostrý trest dokonce může zafixovat nesprávné řešení. Pokud chceme trest použít, jeho neefektivnější výsledek se projeví, když zároveň pochválíme vhodnější řešení. Konkrétní fakta při experimentech testujících efektivitu využití trestu a odměny mělo tyto výsledky: ze 72 experimentů, které zkoumaly vliv pokárání, bylo zjištěno v 17 zvýšení výkonu pokáráním, ve 35 experimentech byl zjištěn snížený výkon a ve 20 experimentech nebyl prokázán žádný vliv. Ze 33 experimentů, které zkoumaly vliv pochvaly, byl zjištěn zvýšený výkon ve 20 experimentech, ve 2 snížený výkon a v 11 nebyl zjištěn žádný vliv pochvaly. Pokárání snižuje výkon zvláště u dětí s vyšší úrovní úzkosti. Na starší děti má větší vliv chvála, u mladších školáků pokárání (Costello C. G., 1964).

Pokárání více působí na dívky. U efektivnější u jednodušších úkolů zvyšuje výkon, ale u komplexnějších zvyšuje. U žáků s vyššími schopnostmi pokárání zvýší výkon, avšak na žáky s nižšími schopnostmi má větší vliv chvála (Homola, 1972).

Také je při výuce brát v potaz i vlivy, které ovlivňují motivaci negativně. Jedná se o nudu a strach z vyučování. Nudu vnímají žáci, když jsou pro ně vyučování hodiny jednotvárné a monotónní nebo když nevidí žádnou využitelnost předmětu. Strach může velmi mírně výkon žáků i zvyšovat, ale ve většině případů výkon snižuje. Úkolem učitele je používat přístup a postupy, kterými vyloučí negativní vliv stresu na úzkostnější žáky při zkoušení či testech (Lokša & Lokšová 1999).

K motivačnímu konfliktu může dojít v případě, když nároky školy jsou jiné, než vytvořené skupinové standardy. Pak většinou dává žák přednost požadavkům kolektivu, aby se z něj nevyřazoval. Ve třídě dochází také k soutěžení a spolupráci. Soutěžení je součástí vnější motivace. Má dobrý vliv na proces sebepoznání v ohledu srovnání s druhými a náhledu na svoje přednosti a nedostatky. Negativní vliv soutěžení se projevuje v tendenci žáků se přeceňovat nebo podceňovat ještě, než si vytvoří celkový sebeobraz. Okolnost, že soutěžení se stává cílem samo o sobě a také může mít vliv na nevhodné standardy způsobu soutěžení. Soutěžení je škodlivé, když je pokaždé více poražených než vítězů, či pro jednotlivé žáky není možnost změny z důvodu jejich schopností. Je také nutné dbát na to, aby soutěžení

nepopíralo vnitřní motivaci a kooperaci. Potřeba sebeuplatnění a dosažení úspěchu je získanou vlastností. Na jejím vytvoření je/se podílí přístup k dítěti v rodině a ve škole. Ve výzkumech se potvrdilo, že vyšší požadavky a odměňování dosažených cílů posiluje tuto potřebu. Avšak je nutné brát na zřetel, že neúměrně vysoké nároky na dítě, pokud jsou bezvýhradně prosazovány, mohou vést u dítěte ke stresu. Dosažené úspěchy a neúspěchy dětí ovlivňují jejich další výkon a mají i vliv na vývoj osobnosti. Pokud nastává neúspěch příliš často, může se u dítěte vytvořit postoj: „mohl bych, kdybych chtěl, ale já nechci“. Je to z důvodu ochrany vlastního ega (Homola, 1972).

V pedagogickém procesu má učitel dva hlavní cíle: 1. cvičení, 2. vzdělávání, 3. transfer motivace (Marx M. H. & Tombaugh T. N., 1967). Cílem cvičení je nacvičit určité odpovědi, které jsou instrumentálním vzhledem k určitému cíli. Zde je nutné, aby učitel žákovi vysvětlil, proč je takové cvičení nutné. Vzdělávání je komplexnější, předává žákům poznání o světě kolem nich a o kulturním dědictví společnosti. Pro učitele je složitější ukázat, jak mohou být určité znalosti pro žáka v budoucnosti instrumentální. Zde je nutné více pracovat s vnitřní motivací. Ideálním cílem je vyvolat v žákovi potřebu vzdělávat se pro sebe samého a to i mimo školní systém. Žáci s vnitřní motivací mají lepší výsledky, učení je více baví, do školy chodí raději. Žáci s vnitřní motivací mají dokonce větší schopnost pojmového učení a zapamatování (Lokša, Lokšová, 1999).

Vhodné je konečné cíle rozdělovat na dílčí cíle. Úspěch při dosahování cílů je sám o sobě motivační, avšak využití je při vysokém počtu žáků ve třídě těžké. Učitel nezná vždy individuální úroveň aspirace každého žáka, a tedy pak nemůže stanovovat optimální cíle. Důležitá je také celková atmosféra třídy, podmínky, ve kterých se žák cítí bezpečně. Na atmosféře se projevuje vliv učitelova stylu výuky. Titíž učitelé mívají totiž podobnou atmosféru v různých třídách. Způsob, jakým učitelé komunikují se žáky a jejich vyučovací styl, ovlivňuje přístup k výuce zvláště u starších žáků (Homola, 1972).

Ve škole je také poměrně velké nebezpečí vzniku frustrace. Ta vzniká zvláště, když nejsou uspokojeny základní sociální potřeby žáků. Pak dochází ke ztrátě jistoty, ke strachu a úzkosti. K frustraci může také docházet v případě konfliktů mezi žákem a kolektivem, učitelem a žáky, či mezi školou a rodinou. Významným faktorem pro vznik frustrace je i rozpor mezi požadavky na výkon a schopnostmi žáka. Žáky také zúzkostňuje, pokud není jasně definován cíl práce, pokud je situace nejasná a nepřehledná. V období dospívání vzniká mnoho úzkostí, protože motivační a osobnostní rozvoj je v tomto období složitý (Homola, 1972). Je důležité,

aby učitel svým odborným přístupem pomáhal žákům úroveň stresu snižovat, aby se vyloučil negativní vliv stresu na školní výkon (Lokša, Lokšová, 1999).

Na motivaci má také velký vliv rodina. Její celková atmosféra a psychosociální vztahy uvnitř rodiny. Jedná se o jeden z nejvýznamnějších vlivů na motivaci, kdy při negativní atmosféře v rodině či špatném psychosociálním klimatu může docházet k působení na motivaci v negativním směru (Lokša & Lokšová 1999). Zároveň je jisté, že obdobích, kdy je v rodině dlouhodobě napjatá situace či aktuálně probíhají složitá období (rozvod, nemoc, hádky rodičů), stres dětí se odráží v jejich školních výsledcích. Děti se v takových obdobích ve škole i při domácí přípravě méně soustředí, vlivem stresu se snižují kognitivní schopnosti.

Ideální učitel by tedy měl inspirovat žáky, aby využívaly všech žádoucích motivů, aby dokázal zajistit uspokojení všech jejich potřeb a aby uměl na každého žáka klást odpovídající požadavky, které by ho ani nepřetěžovaly, ani nenudily. Takový přístup vyžaduje nejen osobnostní kvality pedagogů, ale i znalosti z psychologie, zvláště z oblasti motivace lidského chování (Homola, 1972).

5.2 Výzvy kognitivních teorií motivace

Současný pedagogický výzkum se zabývá především zkoumáním žákova vnitřního zpracování jeho zkušeností, jak vědomého, tak nevědomého, jež se projevuje na budoucím chování žáka. Jedná se o tyto pojmy:

- **Kognitivní disonance** – zde je motivující pocíťovaný rozpor mezi dosavadním pojetím problému žákem a informací prezentovanou učitelem. Tento pocit rozporu žáka motivuje k myšlenkové činnosti, aby znovu dospěl k rovnováze. Podobně nerovnovážený stav popisoval J. Piaget (1966).
- **Motiv výkonu** – Atkinson 1964 formuloval teorii, podle níž je pro některé lidi potřeba úspěchu vyšší, než strach ze selhání. Žáci s potřebou výkonu se budou často hlásit a odpovídat. Pro jiné je důležitější neselhat, než dosáhnout úspěchu. Žáci s tímto motivem výkonu se nezapojují do práce aktivně. Motiv výkonu je stabilní a projevuje se dlouhodobě (Vágnerová, 2001)
- **Atribuční procesy** (Kelley H. H, 1973; Buss A. R., 1978) – jedná se o potřebu dát věcem smysl, chápat souvislosti. Žáci, kterým nejde učení zcela dobře, vidí většinou příčinu svého neúspěchu ve vnějších příčinách. Pokud neúspěch zažívají opakovaně, nepokoušejí se hledat

jiné možnosti, jak se zlepšit, ztrácejí motivaci a uvěří tomu, že pro zlepšení situace nemohou nic udělat (Craske M. L.; 1988; Chan L. K. S., 1993). Atribuce v pochopení minulých úspěchů a neúspěchů má významný vliv na budoucí očekávání výsledků. Pokud často dítě často zažívá neúspěch a připisuje jeho důvod svým nedostatečným vnitřním zdrojům, může dojít k tzv. naučené bezmocnosti. Pokud tato situace nastane, musí učitel dítěti pomoci najít pravý důvod neúspěchu. Může jít o způsob, jakým se dítě učí, nedostatečné úsilí atd. Mladší děti jsou optimistické ohledně svých schopností i po sérii neúspěchů. Starší děti ztrácejí důvěru ve své schopnosti rychleji. Starší žáci si také více uvědomují, že pokud nedosáhnout úspěchu tam, kde se hodně snažili, je jejich výsledný pocit více negativní, než když si řeknou, že jim na úspěchu nezáleží (Lokša & Lokšová 1999).

- **Sebeúcta a sebepojetí** – aby mohla být motivace úspěšná, musí zároveň působit na kladné sebepojetí žáků. Dítě potřebuje cítit a vědět, že pro ostatní má cenu jako lidská bytost nezávisle na osobních schopnostech (Vágnerová, 1997).
- **Vnímaná osobní zdatnost** – Bandura ve své teorii sociálního učení zdůrazňuje, že motivace závisí na tom, jestli jedinec věří, že úkol dokáže zvládnout a jeho snaha povede k žádoucím úspěchům. Z tohoto důvodu je důležitá zpětná vazba v hodinách výuky. Pokud nejsou žáci upozorňováni na správné výkony, mohou mít pocit, že žádné nepodávají (Bandura A., 1973).
- **Role emocí** – negativní emoce snižují motivaci. Učitel by měl být k emocím žáků citlivý a o emocích s nimi hovořit (Lokša & Lokšová 1999)
- **Autodeterminace** – žáci, kteří mají možnost mít vliv na způsob výuky, jsou aktivnější (Deci E. L. & Ryan R.M., 1987).

5.3 Rozvíjení motivace žáků aktualizací poznávacích potřeb

V pedagogickém procesu vede aktualizace poznávacích potřeb ke zvýšení vnitřní motivace. Když se podaří poznávací potřeby u žáků vzbudit, nastane nejspolehlivější cesta ke školnímu úspěchu. Pak může docházet k rozvoji kognitivních dispozic, dochází k uspokojování poznávacích potřeb a tím i k jejich rozvoji. (Hrabal, Man & Pavelková, 1989) Když se rozvine potřeba poznávání, vnitřní motivace k sebevzdělávání přetrvává i po skončení školní docházky (De Chams, 1968), (Hrabal, 1979).

Podstatou vnitřní motivace ke studiu je konflikt mezi percepcí a dosavadním konceptuálním poznáním (Berlyne D. E., 1979). Takový konflikt pak vede k aktivitě vedoucí k jeho odstranění, tedy k poznávací aktivitě.

Takové konflikty mohou nastat například při vyvolání: 1. překvapivosti, která je v rozporu s očekáváním založeném na dosavadní poznání. 2. pochybnosti, která se zakládá na prezentování obecného principu, který nemusí vždy platit. 3. kognitivní nejistoty, kdy nastolený příklad může mít více řešení. 4. představy neřešitelného problému, kdy učitel musí na řešení žáky navést. 5. pocitu očividného rozporu, neboli představení tvrzení jdoucího proti zdravému rozumu, či výjimky, která je zcela v rozporu s dosud prezentovaným učivem. (Pavelková, Man & Hrabal 1989)

5.4 Vztahové normy při hodnocení ve vzdělávacím procesu

Hodnocení žáků může být prováděno ve vztahu k celkovým výsledkům třídy, takzvanou sociální vztahovou normou. Žáci také mohou být hodnoceni takzvanou individuální vztahovou normou, kdy je každý žák hodnocen vzhledem k jeho předchozím výsledkům (Pavelková, Man & Hrabal 1989).

Při zaměřování za sociální vztahovou normu zadává učitel stejné úlohy všem žákům a pak nastává situace, kdy nejlepší žáci pracují na úkolech pro ně lehkých a slabší žáci na úkolech pro ně nadměrně těžkých. Slabší žáci pak nejsou nikdy chváleni, což jejich motivaci snižuje. Hodnocení individuální vztahovou normou nejen, že zvyšuje motivaci žáků, ale zároveň snižuje anxiozitu při zkoušeních testech (Pavelková, Man & Hrabal 1989).

Žáci hodnocení individuální vztahovou normou, svůj úspěch připisují stabilním příčinám a neúspěch nestabilním faktorům. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají větší tendenci vytrvat při řešení i komplikovaných úkolů. Zaměření na úspěšný výkon také ovlivňuje prostředí v rodině, které je spojeno s přiměřenými požadavky a pozitivním hodnocením při jejich dosahování. Oproti tomu žáci, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, se snaží vyhýbat situacím, kde by měli napsat svoje síly (Lokša & Lokšová 1999).

Výzkumná část

6 Výzkumná otázka a metoda výzkumu

Tento výzkum jsem uskutečnila, abych zjistila, jakým způsobem se dá ovlivnit studijní motivace žáků v průběhu výuky a na tomto základě jsem mohla pokračovat směrem k navýšení příležitostí žáků ZŠ, mít pozitivnější přístup ke škole.

Výzkumná otázka tedy zní:

1. Které z faktorů ovlivnitelných učiteli při výuce působí pozitivně na motivaci žáků na druhém stupni základních škol?

Jako kvalitativní výzkumnou metodu jsem zvolila narativní přehled, protože jednotlivé uskutečněné výzkumy se vždy zabývají jen částí faktorů spojenými s motivací. Do narativního přehledu jsem zařadila důležité studie popsané v publikovaných článcích.

Postupovala jsem tak, že na internetu na odborných webových stránkách (Ebsco, Google Scholar, Researchgate, The Open Psychology Journal, APApsychNET a další) jsem vyhledala práce, které se týkají motivace žáků na základních školách. Po prostudování abstraktů všech dohledaných článků jsem stanovila kritéria pro výběr článků popisujících výzkumy.

Kritéria pro zařazené výzkumy jsou následující:

- zkoumají motivaci žáků ve věku, ve kterém děti v Čechách běžně navštěvují druhý stupeň základní školy
- týkají se motivačních faktorů ovlivnitelných pedagogickými pracovníky při běžné výuce
- výsledky výzkumu jsou zřetelné
- každý z popsaných výzkumů zkoumá motivaci z jiného pohledu
- zařazené výzkumy poskytnou základní přehled o vlivech na motivaci ve školním prostředí

7 Narativní přehled odborných článků popisujících výzkumy týkajících se motivace žáků základních škol

7.1 Výzkum č.1.: Dopady vzdělávacích metod na výsledky a sociálně-emoční schopnosti žáků: klasika vs. moderna

Tento výzkum uskutečnili v roce 2007 Václav Korbel a Michal Paulus pod záštitou Národohospodářského ústavu AV ČR a Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy, CERGE.

Výzkum vycházel z reprezentativního vzorku 147 českých škol, celkem 4 528 žácích v 212 osmých třídách, které se zúčastnily mezinárodního šetření TIMSS v roce 2007. Znalosti žáků byly testovány v pěti předmětech: matematice, fyzice, přírodopisu, chemii a zeměpisu. Žáci byli navíc dotazováni, na četnost využívání výukových přístupů ze strany učitelů, a to na škále nikdy, občas, zhruba v polovině hodin, skoro každou hodinu. Na tomto základě byly výukové přístupy učitelů rozděleny do tří skupin: **(i)** klasické metody, **(ii)** moderní metody a **(iii)** metody ostatní. Charakteristika jednotlivých přístupů je uvedena v následující tabulce:

Tabulka č. 1: Definice klasických a moderních metod

Nabídka odpovědí na otázky ohledně výukových metod v žákovském dotazníku	
Klasické metody	
Zapamatováváme si vzorce a postupy.	Posloucháme učitele, který přednáší.
Samostatně řešíme zadané problémy.	
Moderní metody	
Vztahujeme znalosti, které se učíme, k reálným situacím a aplikacím.	Vysvětlujeme naše odpovědi.
(matematika)	Pracujeme na řešení zadaných problémů společně v menších skupinkách.
(ostatní předměty)	Pracujeme na experimentech společně v menších skupinkách.
Ostatní metody	Opravování úkolů, psaní testů a management třídy.

(Korbel, Paulus, 2007)

Informace o četnosti využívání výukových metod byly převedeny na numerickou škálu viz. následující tabulka:

Tabulka č. 2: Průměrná časová intenzita využívání výukových metod v jednotlivých předmětech v 8. třídách

	Klasické metody (%)	Moderní metody (%)
Matematika	67	39
Fyzika	65	48
Biologie	61	45
Chemie	68	49
Zeměpis	60	39

(Korbel, Paulus, 2007)

Nezávislou proměnnou byl ve výzkumu poměr klasických a moderních výukových metod.

Závislou proměnnou byly:

- (i) Sebehodnocením posouzená vnitřní motivace žáka k učení (tj. vlastní zájem a radost ze vzdělávání).
- (ii) Vnější motivace k učení (vzdělávání se kvůli vnějšímu cíli – např. kvůli složení přijímacích zkoušek na univerzitu nebo získání dobré práce).
- (iii) Sebedůvěra.

Informace o těchto sociálně-emočních schopnostech žáků získali autoři z žákovských dotazníků. Pro výpočet souvislostí proměnných byl využit vzorec:

$$Y_{ijt} = \alpha_j + \beta T_{jt} + \gamma_1 ST_{Pijt} + \gamma_2 MT_{Pijt} + \delta_i + \mu_{ijs}$$

Závislá proměnná (motivace, sebevědomí nebo výsledky testů) (Y_{ijt}) u studenta v předmětu (j) vyučovaného učitelem (T) je regresní vůči vektoru učitelových charakteristik (T_{jt}) a standartu moderních výukových metod (ST_{Pijt} , MT_{Pijt}). δ_i znamená pevný vliv na studentovi charakteristiky a μ_{ijs} je statistická chyba.

7.1.1 Zjištění výzkumu č.1.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že při vyšším využívání moderních výukových metod o 10% (tedy o 4,5 minuty ve 45 minutový vyučování hodině) se vnitřní motivace studentů posune z 50. percentilu o 7 procentních bodů na 57. percentil. Vnější motivace se při použití moderních výukových metod nemění. Sebedůvěra se při 10% navýšení moderních metod zvýší o 4 procentní body, tedy se žák posune z 50. percentilu na 54. percentil. To znamená, že žáci ve třídách, kde učitelé využívali více moderní výukové metody, vykazovali vyšší vnitřní motivaci a vyšší sebedůvěru.

7.2 Výzkum č. 2.: Motivace ve třídě: Vzájemný efekt učitelova chování a angažovanosti žáků v průběhu školního roku

7.2.1 Teoretická východiska výzkumu č.2.

Tento výzkum uskutečnili Ellen A. Skinner a Michael J. Belmont, aby získali další pohled na faktory ovlivňující motivaci žáků ve škole, neboť již v roce 1981 zjistil Harter, že u žáků všeobecně se motivace k učení snižuje a studium se jim stále více odcizuje.

Studie navazuje na dosud uskutečněné výzkumy a to jak psychologické, které zkoumaly individuální intrapsychické vlivy na motivaci jako jsou „atribuce“ (Weiner, B. H., 1986), sebe-efektivita (Schunk, D. H., 1991), vnímaná schopnost (McIver, D. J., Stipek, D. J. & Daniels, D. H., 1991), vnímaná schopnost a kompetence (Chapman, M., Skinner, E. A. & Baltes, P. B. 1990; Weisz, J. R. & Camron, A. M., 1985), sebekoncept (Wigfield, A. & Karpathian, M. 1991), vnitřní motivace (Corno, L., Rohrkemper, M. M., 1985; Deci, E. L. & Ryan, R. M., 1985), zájem (Schiefele, U., 1991), učební strategie (Pintrich, P. R. & De Groot, E. V., 1990) a cílové orientace (Ames, C. & Ames, A. R., 1984; Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984), tak pedagogické výzkumy, které se zaměřovaly na chování učitelů, které by mělo ovlivňovat motivaci žáků. Například Brophy (1986) se ve výzkumu zabýval vedením, modelováním žádoucího chování (učitel se chová sám stejně, jako má požadavky na dítě), možností volby, upřímným oceněním, zpevňováním, zvědavostí, disonancí a spojováním zájmů. Keller (1983) navrhl rozsáhlý model, který zahrnuje: soustředění pozornosti, relevanci, budování důvěry a spokojenost. Také navazuje na další výzkumy, které zkoumaly souvislosti mezi třídními praktikami, emoční zainteresovaností žáků a následným vlivem na motivaci.

Tento výzkum je konkrétně založen na větším motivačním modelu, který byl také postaven na rozhraní psychologické a pedagogické literatury (Connel, J. P. 1990; Connel, J. P. & Welborn, J. G., 1991; Deci & Ryan, 1985). Základním kamenem je zjištění, že zdroj motivace je uvnitř dítěte, a když sociální okolí poskytne dítěti jeho základní psychologické potřeby, motivace bude ideální. Tento model motivace byl používán k identifikaci komponentů žákovské angažovanosti ve třídě a k odvození odpovídajících dimenzí chování učitelů (Connel & Wellborn, 1991).

Cílem zjišťovaného motivačního výsledku byla angažovanost versus nezájem o učební aktivity ve třídě. Angažovanost zahrnuje jak behaviorální, tak emocionální faktory. Angažované děti vykazují průběžně zájem o učební aktivity s pozitivním emočním nábojem.

Vybírají si úkoly na hranici jejich kompetencí, iniciují akci, když mají příležitost. Během aktivit vykazují pozitivní emoce. Tyto emoce zahrnují entuziasmus, optimismus, zvědavost a zájem. Angažované děti dosahují lepších známek, mají vyšší výsledky ve standardizovaných testech a mají pozitivnější osobní nastavení vůči škole (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Opakem je nezájem. Děti bez zájmu se mohou nudit, mohou být depresivní, úzkostné nebo se zlobit, že musí být ve třídě. Přestávají se učit a mohou dokonce rebelovat proti učitelům a spolužákům.

Výzkum empiricky zkoumá vlivy chování učitelů na angažovanost žáků v průběhu školního roku a zároveň je zaměřen i na reciproční vliv motivace žáků na chování učitelů ve třídě (Newby, T. J. 1991). Studie probíhala v průběhu školního roku, aby mohl být prozkoumán v čase vztah tří dimenzí učitelova chování (zainteresovanosti, strukturovanosti a individuální podpory žáků) a aktivní angažovaností dětí ve třídě (chování a emoci).

Klíčovým předpokladem studie bylo, že jak chování žáků, tak učitelů bude ovlivňováno tím, jak je vnímáno. Vliv očekávání na předpověď chování jak u žáků, tak učitelů je již známa (Brophy, 1983b; Jussim, 1989).

Aby mohly být naplňovány psychické potřeby dětí a docházelo k optimální angažovanosti, žáci potřebují vnímat kompetenci, autonomii a vztahovost k ostatním lidem. Angažovanost zahrnuje jak emoční, tak kognitivní složku. Opakem angažovanosti je nezájem. Důležitost angažovanosti autoři zjistili v jejich vlastní studii (Skinner, Wellborn & Connel, 1990). Například ve studii, které se účastnilo 220 dětí ve třetích až šestých třídách, byla významná korelace mezi angažovaností, nezájmem a známkami žáků.

Důležitým základem tohoto modelu jsou: Angažovanost dětí dosahuje optimální úrovně, když jsou naplněny **základní psychologické potřeby dětí**, tedy potřeby strukturovanosti, autonomie a zájmu.

Potřeba **strukturovanosti** je u dětí uspokojena, když učitel poskytuje dostatek informací k tomu, jaké cíle musí žák splnit, aby dosáhl požadovaných výsledků. Tato situace nastává tehdy, když učitel sděluje své požadavky srozumitelně, odpovídá konzistentně a předvídatelně a současně poskytuje pomoc a podporu tím, že učební strategie přizpůsobuje potřebám dítěte. Empirickým základem pro tato tvrzení jsou zjištění z výzkumu o původu vnímané kontroly, zahrnujícího úroveň kontroly, naučenou bezmocnost, sebe-efektivitu a atribuční styl (Schunk, 1991; Skinner, 1991).

Potřeba **autonomie** je uspokojena, když dítě zažívá podporu své autonomie, když má samo možnost se rozhodnout, jak se bude chovat. Opakem autonomie je kontrola. Autonomii žáci zažívají, když mají možnost si vybírat z různých učebních aktivit a nabízí se jim propojení školních a mimoškolních aktivit. Zvláště důležitá je také výchova bez vnějších ocenění, kontrolování a tlaků. Většina komponentů, které podporují autonomii bylo studováno výzkumníky, kteří se zabývali vnitřní motivací a vnějšími hodnotícími strukturami, které vnitřní motivaci snižují.

Uspokojení potřeby **vztahovosti** žáků, vychází ze zájmu učitele. Dosud byl zájem částečně zkoumán v souvislosti s dosahováním výkonu. Výzkumníci naznačují, že potřeba náležení ke komunitě žáků, by mohla reprezentovat fundamentální motivátor dětí (Connel & Wellborn, 1991; Deci at al., 1985). Zájem učitele vychází z kvality interpersonální komunikace mezi učitelem a žákem. Opakem je přehlížení nebo zanedbávání. Zájem učitelů se projevuje tak, že si učitelé na žáky udělají čas, vyjadřují svoje emoce, užívají si interakci se žáky, jsou na ně naladěni věnují jim svoji energii. Zájem byl cílem mnoha výzkumů zvláště v oblasti socializace, avšak zvláště v souvislosti s teoriemi attachmentu (Ainsworth, 1989; Connel & Wellborn, 1991).

Klíčovým faktorem je vztah mezi těmito třemi dimenzemi. Mohlo by příliš mnoho struktury vést k prožívání vyučování jako rigidního, autoritativního bez podpory autonomie? Mohla by přílišná podpora autonomie vést u studentů k pocitům přehlížení, zanedbávání a touhy po větším zájmu učitele? Autoři výzkumu jsou přesvědčeni, že tři zmíněné dimenze jsou zcela nezávislé a mohou být na vysoké nebo nízké úrovni bez jakékoliv vlivu na sebe navzájem. Toto je empirická otázka. Například Brophy (1983a) zjistil, že takový přístup byl identifikován u učitelů ve třídách, které měly vyšší motivaci.

Brophy popsal zájem jako „jistotu ocenění“, strukturu jako „nastavení vedení“ a autonomii jako „výběr“. Souvztažnost mezi těmito přístupy učitelů vidí autoři výzkumu jako povzbuzující a jsou přesvědčeni, že tento teoretický model by mohl být použit k organizaci chování učitelů do systému, který by mohl být použit k vysvětlení mechanismů, které by měli ovlivnit motivaci.

7.2.2 Cíl studie

Výzkum probíhal v průběhu školního roku, aby bylo možno zjistit průběžný efekt

chování učitelů ve všech třech dimenzích na angažovanost dětí ve třídách. Navíc byl zjišťován vliv angažovanosti dětí na chování učitelů. Klíčovým tvrzením výzkumu je, že chování jak žáků, tak učitelů bude ovlivněno tím, jak vzájemné chování vnímají. Vliv chování žáků a učitelů na očekávané chování je zdokumentována v pedagogické a sociálně psychologické literatuře (Brophy, 1983b; Jussim, 1989).

Byly očekávány dvě možnosti reakcí (Kindermann & Skinner, 1991): Učitelé mohli reagovat na žáky, kteří měli nedostatečnou motivaci tak, aby ji kompenzovali. Mohly zvýšit svůj zájem, strukturu a podporu autonomie. Druhou možnou reakcí bylo umocňování původní nízké motivace: mohli jim dávat najevo svoje negativní emoce menším zájmem, nižší strukturovaností a menší podporou autonomie.

7.2.3 Metoda výzkumu č.2.

Testování bylo uskutečněno na podzim a na jaře jednoho školního roku. Účastníky studie bylo 144 žáků 3., 4. a 5.třídy, se stejným poměrem pohlaví a rozdělení v jednotlivých třídách, a jejich 14 učitelů ze školy v zemědělském předměstí New Yorku. Dětem bylo mezi 7,99 a 11,99 roku. Socioekonomický status žáků byl od nižší střední třídy do střední třídy (měřeno zaměstnáním a vzděláním rodičů). 94 procent byly běloši, 6 procent žáci afroamerického původu. Žáci a učitelé vyplňovali dotazník v říjnu a pak dubnu školního roku 1988/89. Žáci byli testováni školenými tazateli během 40. minutového setkání. Jeden z tazatelů přečetl otázky nahlas a druhý ověřoval, že žáci otázkám rozumějí a odpovídal na individuální otázky. Učitelé byli testováni současně. Zainteresování učitelů, struktura a individuální podpora byli ověřováni pozorováním učitelů při hodinách.

Účast učitelů, struktura a podpora autonomie byly zjišťovány reporty učitelů o každém dítěti zvlášť (Wellborn, Connel, Skinner & Pierson, 1988). Vnímání kontextu chování učitelů žáky bylo zjišťováno reporty každého dítěte o jeho interakci s učiteli (Belmont, Skinner, Wellborn & Connel, 1998). Tyto dva dotazníky byly zadávány co možná nejvíce paralelně s ohledem na rozdíl ve slovní zásobě u učitelů a žáků. Děti v některých případech potřebovali vícestupňové hodnocení, aby dosáhly spokojenosti se svým hodnocením. Všechny podstupnice, kromě donucování, měly zařazeny jak pozitivní, tak negativní položky. Položky byly hodnoceny body 1 až 4 s tím, že čtyři bylo nejpozitivnější hodnocení. Reporty učitelů obsahovaly 13 položek. Reporty dětí obsahovali 25 položek.

Kvalita účasti učitele zahrnovala emotivitu (oblíbenost, ocenění a užívání si interakce s žákem), naladěnost (porozumění, sympatii a znalosti o studentovi), obětování zdrojů (pomoc, čas a energii) a spolehlivost (dostupnost v případě potřeby). Angažovanost žáků byla měřena dotazníky, kam žáci zaznamenávali svoje individuální chování a emoce ve třídě (Wellborn, 1991). V obou těchto dotaznících byly opět 4 možnosti odpovědi na stupnici 1 až 4 (od není pravda až po naprosto pravda).

Všechny sumární skóry byly zprůměrovány (po odečtení negativních bodů) a výsledkem bylo hodnocení od 1 do 4, kdy 4 znamenalo aktivní chování nebo pozitivní emoční zaangažovanost.

7.2.4 Sumarizace zjištění výzkumu č.2.

Byla zjištěna silná empirická souvislost mezi chováním učitelů a angažovaností dětí. Interakce učitelů s žáky určuje angažovanost žáků jak v chování, tak i emoční angažovanost a to jak přímo, tak na základě vlivu interakce učitelů na žáky vnímanou interakci s jejich učiteli.

Učitelův zájem o individuální žáky měl nejsilnější vliv na vnímání učitelů žáky. Tato zjištění ukazují, že pokud má učitel žáka rád, komunikuje tyto pocity směrem k žákovi, což má všestranný efekt na to, jak žáci zažívají svoji interakci s učiteli.

Emocionalita, naladěnost a obětování zdrojů spolehlivost vyjadřované učiteli působí na to, v jakém rozsahu žáci vnímají uspokojování svých potřeb nejen v oblasti vztahovosti, ale také kompetencí a sebeurčení. Když se učitelé méně zajímají o žáky, žákům nechybí jen zájem, ale zároveň vnímají učitele jako méně konzistentní a více autoritativní.

Chování učitelů ovlivňuje angažovanost žáků. Je ovlivněna nejen tím, jak žáci chování učitelů vnímají, ale také přímo aktuálním chováním učitelů. Angažované chování žáků (na základě reportu žáků) je primárně ovlivněno tím, jak žáci vnímají strukturovanost učitele. Jinými slovy žáci, kteří vnímají svoje učitele jako poskytující jasná očekávání, konzistentní reakce a strategickou pomoc, budou mít s větší pravděpodobností trvající zájem o učení. Emoční zainteresovanost žáků předpovídá zájem učitelů. Když žáci zažívají, že učitel je srdečný a emocionálně zainteresovaný, děti se ve třídě cítí šťastnější a více entuziastické.

Vnímání angažovanosti žáků učiteli, jak emoční, tak v chování, je kupodivu ovlivněno zájmem a podporou angažovanosti ze strany učitelů (report učitelů). Angažovanost žáků

ovlivňuje chování učitelů. Jak učitel vnímá žákovu emoční a pracovní angažovanost ovlivňuje chování učitele v průběhu celého roku. Byly zjištěny silné důkazy, že pozitivní angažovanost žáků vyvolává pozitivní chování učitelů.

7.2.5. Využití pro další výzkum a reformu

I přesto, že tato studie přinesla přesvědčivé důkazy o vzájemném vlivu chování učitelů a žáků, je autor přesvědčen, že je nutné uskutečnit další výzkumy, avšak již na základě tohoto výzkumu vidí možnosti pro četné aplikování ve vzdělávacím procesu. Jako nejdůležitější vidí nutnost intervenovat do běžného vzorce chování mezi učiteli a žáky, neboť učitelé mají tendenci posilovat v žácích jejich původní nasměrování v motivaci. To znamená, že u žáků s počáteční pozitivní motivací se díky interakcím učitele motivace ještě zvyšuje a žáci, jejichž počáteční motivace je nízká, budou při běžných zážitcích ve třídě, zažívat její snižování. Proto autor vidí jako hlavní prioritu nutnost vzdělávací reformy, která změní chování učitelů tak, aby u žáků, kteří nemají chuť do učení, místo podceňování podporovali jejich angažovanost.

Jako další nutnost vyplývající z tohoto výzkumu vnímá autor získat empirická data o tom, jak vznikají mezi jednotlivými učiteli rozdíly v poskytování zájmu, struktury a podpory autonomie. Když pohlédneme na angažovanost žáků jako na prioritu, musíme pochopit z jakého důvodu někteří učitelé poskytují ideální podporu ve všech třech důležitých oblastech a jiní ne. A když si stanovíme jako cíl povzbuzovat učitele, aby podporovali u dětí motivaci, je nezbytné pochopení motivů ovlivňujících učitele. Dá se říci, že všechna tato zjištění pomáhají vidět nové příležitosti pro zvyšování angažovanosti žáků při učení.

7.3 Výzkum č. 3.: Popis a využití motivačních stylů ve vzdělávání

Autory dalšího výzkumu byli Béla Kozéki, ve spolupráci s Noelem Entwistlem. Shruli poznatky z vlastních výzkumů a z výzkumů, na které jejich práce navazovaly.

Základem jsou tři hlavní okruhy, které z pohledu učitelů ovlivňují zájem žáků o studium. Tvoří je - a) domácí zázemí a typ výchovy v rodině, b) znalosti a nadání žáka, c) včetně jeho svědomitosti a motivace. Pedagogičtí psychologové se zaměřovali na tyto oblasti při hledání empiricky podložených vysvětlení, jak uvedené procesy vysvětlují studijní chování dětí.

Ball (1977) definoval motivaci jako procesy, které se zapojují do vybuzení, směřování a udržení chování (Ball, S., 1977). Vytvořil široký přehled hlavních teorií zaměřených na pochopení motivace ve vzdělání. Jeho závěr byl, že stav do té doby vytvořených modelů byl daleko od toho, aby s nimi mohl být spokojen. Každý z autorů tehdejších jednotlivých teorií nabízel vysvětlení jen části vlivů působících na motivaci ve vzdělávání. Ball byl přesvědčen, že je nezbytné, aby se budoucí výzkum zaměřil na integrování hlavních faktorů s pojených s motivací ve vzdělávání do jediné teorie.

Ball (1977) vytvořil faktorovou analýzu 500 položek v 16 škálách a identifikoval pět hlavních motivačních dimenzí.

1. Pozitivní orientace žáka na učení ve škole (zahrnuje vysoké aspirace, vytrvalost a sebevědomí).
2. Potřeba sociálního uznání (z hodnocení učitelů a v soutěžení se spolužáky).
3. Motivaci vyhnout se neúspěchu.
4. Zvědavost.
5. Konformitu (k požadavkům rodičů, učitelů a spolužáků).

V tomto článku Kozéki a Entwistle sumarizují dvě navazující série výzkumů, které nezávisle na sobě hledaly hlavní motivační dimenze žáků v kontextu vzdělávání. Oba výzkumy popsaly rozdílné motivační styly dětí, u kterých se dá předpokládat, že mají důležité dopady na učitele a rodiče. První série výzkumů zahrnovaly motivaci jenom jako jeden komponent výkonu studentů na vysoké škole a dále pak jako vztah studentů mezi přístupem ke studiu a učebními strategiemi na vysokých školách ve Velké Británii. Druhá série výzkumů se koncentrovala více symetricky na motivaci a osobnost žáků, ale na velmi věkově širokém okruhu respondentů v několika státech východní Evropy.

Kozéki a Entwistle zmiňují jako první – „*Studii o předpovídání akademického výkonu*“ na univerzitách. Nebudu se jí však nadále zabývat, neboť tato vyšší věková skupina není pro moji práci validní. Dále autoři zmiňují výzkum – „*Identifikace rozdílných studijních strategií*“. Vztahem studijních strategií a motivace se budu zabývat později v popisu konkrétního výzkumu v kapitole 7.4.

7.3.1 Osobní vztahy a rozvojové motivy

Jedním z limitů v předcházejících sériích uvedených výzkumů, a zvláště v západním sektoru výzkumu, bylo chápání určité předpojatosti kognitivními schopnostmi žáků, jako zásadní vysvětlení pro jejich studijní výsledky. Samozřejmě byly uskutečněny i pokusy ukázat osobnostní korelace s učením, ale ty braly na zřetel jen okrajově roli osobních vztahů a neměnné motivační styly, které ovlivňují učení žáků ve škole. Kozéki uskutečnil série výzkumů v průběhu deseti let v několika východních Evropských zemích. Výzkumy byly uspořádány tak, aby zjistily základní motivy a nejběžnější motivační vzory, které se ukazují u dětí školou povinných. Za problematické považuji fakt, že většina jeho výzkumů je bohužel publikována pouze v maďarštině a jen některé krátké sumarizace byly publikovány v angličtině. Právě z těchto sumarizací jsem čerpala.

Kozéki započal svůj výzkum přezkoumáním odborné literatury o motivaci a poté navázal sériemi osobních rozhovorů s rodiči a žáky. Žáci byli ve věkovém rozmezí 6 až 18 let. Celkem bylo uskutečněno 1000 rozhovorů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a po jejich opakovaném poslouchání a analýze začaly Kozékimu vystupovat souvislosti s teoriemi motivace. Analýzy rozhovorů nakonec vedly k identifikování devíti rozdílných motivů.

Nejjednodušší úroveň motivace žáků zcela jasně dle Kozékiho závisí na posilování, respektive na pozitivním oceňování výkonu učitelem, které vede k opakování oceněného chování. V raných stádiích výchovy je vztah dítěte s rodiči postaven na silné průběžné motivaci posilováním – viz. potěšení rodičů, s odměnou ve vyjádření srdečných, pečujících a milujících emocí. Identifikace s rodiči a později s učiteli se stává pro dítě důležitou cestou k zajištění si souhlasu dospělého, což je druhý silný druh motivace. Jak se rozšiřuje sociální okruh dítěte, stává se stále důležitějším souhlas vrstevníků – jako odměna je jím vnímáno přijetí od kamarádů či družnost. **Srdečnost, identifikace a socializace jsou pro dítě školního věku tedy motivací prvního stupně.**

Druhá hlavní oblast motivace představuje tři hlavní kognitivní dimenze. Důležitost **motivace k soutěžení** byla poprvé ustanovena Whitem (1983). Děti vyhledávají příležitosti ke zlepšování svých znalostí a dovedností, aby zlepšovaly vlastní zručnost ve známém prostředí – pocit kompetence je jim vlastním zdrojem posílení. Jakmile si děti vytvoří silné pouto s rodiči, objeví se nová výzva, kterou je pro ně **autonomie a nezávislost**. Pociť svobody, dosažení něčeho vlastní cestou, se stává stále důležitějším pro adolescenty, tuto potřebu můžeme však identifikovat i u mladších dětí. **Zájem** reprezentuje poslední kognitivní dimenzi, která byla identifikována z dat z výše uvedených interview.

První dvě formy motivace zahrnují zdroje, které se nacházejí v posilování a jsou běžně dostupné dětem vyrůstajícím v podporujícím rodinném prostředí. Ve vztahu k nim třetí oblast – **morální motivace** naznačuje kroky k integraci a kontrole těchto zdrojů potěšení. Jedná se o dosažení osobních rozhodnutí, vyplývajících z volby jedince, která jednání jsou správná a která špatná, potencionálně oceňovaná či trestaná na základě osobnostních nebo sociálního hodnot. Žáci si tak vytvářejí osobní zodpovědnost, hodnotí své chování na základě vlastních internalizovaných standardů o tom, co je přijatelné. Život na základě důvěry druhých vytváří sebeúctu, což může být považováno za formu kontroly internalizované do podvědomí na základě předchozího působení rodičů, blízkých lidí, učitelů a kamarádů. Hlavní motiv **konformita** reflektuje kontrolní vliv **akceptování sociálních norem, vyšších morálních hodnot a náboženské víry**.

Opakované analýzy rozhovorů s žáky, rodiči a učiteli, postupně ukázaly, že těchto devět motivů ve třech dimenzích reprezentuje šetrný, ale úplný popis motivů rezonujících se školní motivací žáků.

Tyto tři dimenze motivace zjistitelné v rozhovorech ve všech věkových kategoriích reprezentovaly emocionální oblast ne běžně zmiňovanou v popisech školní motivace – teď již ale fundamentálně důležitou k pochopení chování žáků a k plánování efektivních metod vzdělávání. Byly vytvořeny 100 položkové dotazníky, které těchto devět motivů vztáhly ke vztahům žáků s rodiči, učiteli a vrstevníky. Vyplnili je velké vzorky žáků a studentů ve věku 8-20 let v Maďarsku, Československu a východním Německu, zatímco pilotní verze byla vyzkoušena v Anglii.

Faktorová analýza všech položek (Kozéki, 1981) prokázala existenci šesti nezávislých faktorů, které se objevují s pozoruhodnou konzistencí ve všech zemích, ve kterých proběhlo

testování do doby napsání článku. Můžeme je v návaznosti na navrhovanou hypotézu označit takto: - Srdečný vztah s rodiči (srdečnost):

„Když mám ve škole dobré výsledky, moje rodiče jsou potěšeni, a to mi také dělá radost.“

- Hledání souhlasu učitele a kamarádství s vrstevníky (identifikace a sociabilita):

„Byl bych smutný, kdybych zklamal učitele.“

„Rád se bavím o škole se svými kamarády.“

- Rozpoznání důležitosti školy (kompetence):

„Škola poskytuje skvělou nabídku znalostí o životě.“

- Zájem o školní práci (zájem):

„Škola je nudné místo.“ (záporné hodnocení).

- Zodpovědnost za vlastní chování (zodpovědnost):

„Když nemám ve škole dobré výsledky, cítím se provinile a snažím se zlepšit.“

- Vyhovění rozumným požadavkům (vyhovění):

„Když něco udělám špatně, jsem klidný, až když to napravím.“

Tyto faktory jsou vyjádřením devíti hypotetických motivů ve školním kontextu. Podobné faktory byly identifikovány u dívek i chlapců, i když u dívek byly vykazovány silnější faktory srdečnosti, zájmu a vyhovění, zatímco chlapci chlapců byly silnější faktory kompetence, zájmu a zodpovědnosti (Kozéki, 1985).

Síla motivačních faktorů se poněkud měnila s věkem respondentů. Emoční zainteresovanost rodičů a touha po kompetenci jsou nejsilnějšími motivy v dětství. Stejně jako vliv učitele, který je postupně nahrazen vlivem vrstevníků. Morální a kognitivní motivace žáků - studentů byla samozřejmě nejvyšší až na středních školách, ale i tam byla motivace ovlivněna emočními vazbami k rodičům. Další testování tímto testem v následujících čtyřech letech ukázalo, že skóre sub-škál zůstávaly pozoruhodně konzistentní.

7.3.2 Charakteristika motivačních stylů

Devět kategorií identifikovaných v rozhovorech a šest faktorů nalezených v dotaznících, reprezentovalo celkem tři motivační oblasti: afektivní, kognitivní a morální. Každé dítě v každé motivační oblasti vykazovalo vysoké, střední nebo nízké skóre. Tím vzniklo 27 variant. Mezi jednotlivými oblastmi byl významný vztah a tedy kombinace, kdy se u jednoho dítěte

objevila v jedné kategorii vysoká motivace a zároveň záporná v jiné kategorii byly výjimečné. Nejběžněji se tedy kombinují pozitivní nebo negativní motivační styly s neutrální kategorií.

7.3.3 Souhrn výzkumů a možné dopady na vzdělávání

Spojením obou studií s Ballovými faktory školní motivace (Ball, 1977) prezentují autoři přesvědčivé argumenty pro většinu z devíti motivů identifikovaných ve výzkumech. Vidí jasnější možnosti pro jejich účinnou aplikaci, jestliže se pedagogika soustředí na posilování třech typických motivačních stylů nebo shluky výsledků typických u úspěšných studentů. Dále se potvrdilo Ballovo tvrzení, že každé dítě má pravděpodobně preferovaný motivační styl.

Když se zaměříme na školu, zjistíme, že každý učitel má vlastní vyučovací styl, ve kterém rozdílně využívá jednotlivé oblasti motivačního stylu. Bohužel ne nezbytně způsobem, který by v dětech vytvářel silné a efektivní motivační styly.

Kozéki a Entwistle vnímají, že každý z pozitivních motivačních stylů může být ve školách viděn jako důležitý. Očekávají, že učitelé budou chtít poskytovat žákům a studentům emoční podporu a podporovat sociální identifikaci a také budou chtít poskytovat dětem příležitosti rozvíjet sociální zkušenosti a meziosobní vztahy. Autoři respektují, že kompetence a zájem byly v oblasti zájmu učitelů již dříve. Nyní by však pedagogové měli zcela jasně vzít na zřetel nezbytnost výchovy v rámci celkového vzdělávacího procesu, při němž se osobně podílejí na vytváření zodpovědnosti žáků, vzájemné důvěry a vyhovění, které jsou založeny na uvědomění si významu jasně definovaného chování.

Za významné autoři považují skutečnost, že žáci mohou mít stejně dobré výsledky na základě různých motivačních stylů a že ke školní úspěšnosti mohou vést rozdílné cesty. Také vnímají jako důležité pomoci dětem najít uspokojující rovnováhu mezi třemi hlavními dimenzemi motivace, aby všechny tyto motivy směřovaly stejným směrem, i přesto, že každá z těchto dimenzí je kontrastní k ostatním. Zároveň autoři objevují velký úkol pro rodiče a učitele, kteří by měli používat pozitivní motivy tak, aby vytvořili motivační vzorce, které uspokojují osobnost dítěte a jsou zároveň i sociálně funkční. Dále považují za nezbytné, aby především školy akceptovaly klíčový význam potřeby rozvoje sociálních vztahů mezi žáky a studenty, aby podporovaly jejich nezávislost a osobní zodpovědnost, které byly tradičně podhodnocovány v atmosféře kognitivní soutěživosti a vyhovování bez přemýšlení.

7.4 Výzkum č. 4.: Hodnocení stylů učení a motivace

Tento výzkum uskutečnili Noel Entwistle, Béla Kozéki a Alistair Pollit a byl publikován v roce 1987. Důvodem bylo přesvědčení autorů, že hodnocení na školách se běžně uskutečňovalo na základě kognitivních aspektů, které jsou měřeny známkami. Avšak postupně se dochází k závěrům, že vzdělávací rozvoj mladých lidí by měl směřovat k širšímu okruhu atributů a také vzít v úvahu i jiné než kognitivní aspekty. Autoři soudí, že všeobecně se jako důvod pro rozdílné výsledky žáků považuje motivace. Z toho důvodu se zdá být pochopitelné, že právě učitelé by měli navozovat u žáků potřebnou motivaci. Zároveň autoři článku míní, že dalším důležitým aspektem výsledků ve škole je, jakým způsobem se žáci učí, a proto by měli být podporováni v tom, aby se učili, jak se mají optimálně učit. Dle autorů je v pedagogické praxi důležitost předmětu, jak se učit, již akceptována. Relativně konzistentní preference učebních strategií a procesů byly nazvány „styly učení“. Zdá se, že by učitelům mohlo být nápomocné, poskytnout jim přesnější postupy v tom, jak odhadovat důležité rozdíly individuálních přístupů žáků k učení. Tato studie byla vytvořena, aby předběžně prozkoumala dimenze nekognitivních oblastí a školám mohl být poskytnut spolehlivý instrument k jejich měření.

7.4.1 Výzkumy předcházejí výzkumu *Hodnocení stylů učení a motivace*

7.4.1.1 Kozékiho výzkumy

Soubor pod – škál popisujících školní motivaci byly odvozeny z teorie vytvořené Kozékim (1975). Na základě interview a dotazování 1.000 žáků a jejich učitelů a rodičů, vytvořil 9 motivačních domén, které jsou rozděleny do třech motivačních dimenzí. Tyto do dimenze jsou v psychologii podobné: afektivní, kognitivní a morální. Všechny tři byly při dotazování zřetelně rozlišitelné. Průběh tohoto výzkumu detailně popisují v kapitole 7.3.

Výchozí bod vzniku motivačních dimenzí je v teorii sociálního učení. Základním předpokladem je, že dětské chování je vytvářeno odměnami a tresty nebo korektivními komentáři rodičů a učitelů. Kozéki uvádí, že hodnocení, které dospělí dětem nabízejí, může být klasifikováno v návaznosti na tyto tři domény. Dospělí mohou poskytovat emoční odměnu projevením zájmu, účasti a lásky. Nebo mohou poskytovat odměny ve vztahu k rozvoji intelektuálních kompetencí či chválit uposlechnutí náhodně vytvořených pravidel.

Různé druhy výchovy mohou poskytovat rozdílné podíly odměn v jednotlivých doménách a samozřejmě učitelé také poskytují různé druhy odměn (Kozéki, B., 1975, 1985). Kozéki je přesvědčen, že děti preferují rozdílné odměny, na základě jejich temperamentu a rozdílných zkušeností. Tak se i ve školním prostředí projevuje to, co můžeme nazvat motivačními styly – rozdílné preference v rámci třech motivačních dimenzí.

Kozéki popsal tři čisté motivační typy následovně: **Afektivní styl** má dítě srdečné, ochotné, dychtivé potěšit dospělé, ale také bývá úzkostné z případného neúspěchu a projevuje málo iniciativy. **Kognitivní styl** má dítě, které má radost ze soutěžení a touží sledovat individuální cíle, což může v extrémních případech dospět až k bezohlednosti při dosahování osobních motivů. **Morální styl** u dítěte klade důraz na osobní zlepšování tím, že plní očekávání a dodržuje pravidla a konvence. V extrémním případě se může tento typ stát patologický v intoleranci k hodnotám a víře ostatních lidí, případně může vést k fanatismu v dalším životě. Tyto tři styly reprezentují závislé, nezávislé a spolehlivé chování.

Na základě této teorie vzniklé z rozhovorů, Kozéki sestavil dotazníky, které byly testovány na porovnatelném vzorku žáků druhého stupně v zemích východní Evropy a Anglii. Tak sestavil „*Školní motivační dotazník IMB*“. Faktorová struktura ukázala téměř stejné výsledky v obou zemích, s tím, že bylo identifikováno 6 až 8 položek, které byly spojené s položkami navrženými Kozékem. V Anglii se při testování objevila nová položka spojená s negativní motivací. Tuto položku můžeme popsat jako reakce proti vnímanému tlaku dospělých ve vztahu ke školní práci. Do další varianty dotazníku tuto položku již Kozéki zařadil.

7.4.1.2 Britský a Švédský výzkum stylů učení

Tento výzkum byl prvním uskutečněným výzkumem o procesu akademického studia. Uskutečnil ho Marton v roce 1975 se studenty univerzity v Gothenburgu. Marton popsal dva učební styly, takzvaný hluboký a povrchový. Studenti, kteří si osvojili hluboký učební styl pracují se záměrem pochopit předložený materiál. Aktivně pracují s textem, prověřují důkazy, posuzují logické kroky, kterými dospívají k závěru. Studenti si nové informace spojují s dříve osvojenými znalostmi a praktickým životem. Oproti tomu studenti s povrchovým učebním stylem pracují pouze se záměrem vyhovět podmínkám kurzu, které vnímají spíše jako obtěžování, které se nespojuje s jejich osobním zájmem. Povrchový učební styl může být také aktivní, studenti spoléhají na identifikaci základních bodů v okruhu požadovaného úkolu a pak si memorují tyto detaily (Marton F., 1976 in).

Pask v roce 1976 zkoumal studentské strategie k pochopení biologických taxonomií.

I přes požadavek, že žáci musí ukázat porozumění, se u žáků opět objevily dva přístupy. Někteří studenti používali holistickou strategii a od začátku se zaměřovali na širší kontext. Druhý typ studentů požíval seriální strategii, preferoval začít s užším zaměřením a celkový kontext sledoval teprve na konci úkolu. Extrémní holisté byly impulsivní, až přezíraví, s tendencí docházet k závěrům příliš rychle a provádět neověřené závěry. Extrémní serialisté byli oproti nim často příliš opatrní, mnohdy neviděli důležité vnitřní vztahy a použitelné analogie a tím ochuzovali osobní porozumění. Pask tyto přístupy nazval „styly učení“. I přestože někteří studenti mají tendenci pouze k jednomu stylu učení, jiní jsou připraveni použít oba styly podle typu úkolu (Pask G., 1976).

Na základě pětiletého výzkumného programu v Lancasteru byl vytvořen – „*Dotazník stylů učení pro vyšší vzdělávání*“, který zároveň zjišťoval důvody, proč studenti preferují konkrétní učební styly. Zjistilo se, že učební styly jsou spojené o osobnostními charakteristikami. Holisté byly větší introverti a více impulsivní, než serialisté. Serialisté jsou také emocionální, ale méně úzkostní, prokazovali více zájmu o teoretickou a abstraktní komplexitu a o estetické směry. V kognitivním stylu byli flexibilnější, avšak méně reflektivní (Entwistle, Ramsden, 1983).

Styly učení také korelovaly s různými druhy motivace. Výzkum v Landcasteru ukázal rozdíl mezi studenty s vysokou potřebou dosažení úspěchu a těmi, u nichž převažuje strach z neúspěchu. Později bylo zjištěno, že hluboký přístup ve studiu měl vysokou korelaci s vnitřní motivací studentů a slabou korelací s potřebou dosahování úspěchu, zatímco povrchový přístup koreloval se strachem z neúspěchu (silně) a vnější motivací (méně silně) (Entwistle & Ramsden, 1983).

Výzkum dále zjišťoval i jiné korelace s hlubokým a povrchovým učebním přístupem. Nakonec byl zjištěn strategický přístup, který zahrnoval jak hluboký, tak povrchový přístup a byl spojen se snahou dosáhnout co nejlepších výsledků a studenti se při používání strategického přístupu zaměřovali na co nejlepší organizaci studijních metod a time-managementu. Hlavní motivační korelace je u strategického přístupu vnější motivace, zájem nebo potřeba dosažení úspěchu.

Druhý přístup byl popsán jako neakademický a byl charakterizovaný negativním přístupem ke studiu a chaotickými studijními metodami. Nebyly zjištěny žádné silné motivační korelace,

jen negativní korelace s vnitřní motivací a z dřívějších analýz interview bylo zjištěno, že tento přístup je přidružený k sociálním motivům.

7.4.2 Metoda výzkumu č. 4.

Záměrem výzkum bylo zjistit proveditelnost ověření motivačních přístupů a učebních stylů u žáků na druhém stupni základních škol v Maďarsku a ve Velké Británii. Ke „Školnímu motivačnímu dotazníku“ byla přidána škála týkající se vnímaného tlaku ze strany rodičů a/nebo učitelů. Byla nazvána „tlak dospělých“. Zároveň byl upraven dotazník „Studijní styly“ tak, aby mohl být použit na druhém stupni základních škol. Na základě pilotních studií a faktorové analýzy byl vytvořen dotazník „Škola a školní práce“, který obsahoval tři hlavní faktory. První dvě skupiny zahrnovaly přístup (hluboký, povrchový), styl (holistický, seriální) a přidružené druhy motivace (vnitřní/obava z neúspěchu a instrumentální), zatímco třetí oblast zahrnovala strategický přístup (aplikace strategického využití času a sebeorganizace ve školním kontextu) a byla spojena s „doufáním v úspěch“, které je spojeno s kognitivní motivační doménou. Byly také přidány indikátory množství snahy vložené do studia – „uvědomění“.

7.4.3 Respondenti

Z důvodu, že dotazník „*Studijní styly*“ (Entwitle, Ramsen, 1983) byl do té doby použit pouze u studentů vysokých škol, nebylo jisté, zda tento dotazník bude vhodný pro mladší žáky, proto byly vybráni respondenti s vyššími dosahovanými výsledky ze škol, které připravují ve značné míře žáky k navazujícímu středoškolskému studiu a v těchto školách ze tříd s vyššími dosahovanými výsledky (kde to bylo možné). Do výzkumu byly zařazeny čtyři maďarské a čtyři britské školy, respondenti byli ve věku 12 až 17 let. Celkový vzorek zahrnoval 614 britských žáků (285 chlapců, 329 dívek) a 579 maďarských žáků (300 chlapců, 279 dívek).

7.4.4 Výsledky výzkumu č. 4.

Objevily se konzistentní rozdíly mezi pohlavími. Dívky měly vyšší skóre v „srdečnosti“, „sociabilitě“, a ve všech podpoložkách v morální doméně. Chlapci měli vyšší instrumentální motivaci a soutěživé „doufání v úspěch“. Maďarští respondenti vykazovali vyšší skóre

v kognitivních a morálních doménách školní motivace a ve skupině hlubokého/celostního přístupu ke studiu. Britští respondenti vykazovali lepší vztahy s učiteli (identifikace), ale paradoxně se cítili pod vyšším tlakem dospělých. Také vykazovali vyšší skóre v oddílu povrchové/seriální studium.

7.4.5 Zjištěné vztahy mezi hloubkovým a povrchovým přístupem

Hloubkový přístup vykázal mírně pozitivní korelace se všemi motivačními podškálami v obou zemích s nejsilnějším vztahem ke kognitivní doméně (s motivem kompetence a zájem). Holistický přístup vykázal slabší a méně konzistentní vztah, ale opět s konzistentnějšími vysokými hodnotami v kognitivní doméně (zájem a nezávislost). Vnitřní motivace korelovala vysoce se zájmem a nezávislostí. Zájem škálu motivace kopíroval. Byl také prokázán silný pozitivní vztah s kompetencí, souhlasem a identifikací.

U povrchového přístupu se neukázala žádná pozitivní korelace s motivačními škálami, ale byla zde jasná korelace s nízkým stupněm nezávislosti. Seriální styl měl vyšší úroveň korelace v Británii než v Maďarsku, vysokých hodnot dosahovala korelace v morální doméně. Obava z neúspěchu korelovala s důvěrou, vyhověním a nízkou úrovní nezávislosti. Instrumentální motivace vykazovala mírně zvýšenou negativní korelaci s kognitivními motivy a vyhověním.

Autoři provedli faktorovou analýzu všech výsledků. Na jejím základě charakterizovali konkrétní typy žáků. U žáků se strategickým přístupem a uvědoměním, kteří se soustředí na organizaci učebního procesu a snaží se, byla vykazována vysoká korelace se všemi typy školní motivace, v nejvyšších hodnotách tito žáci vykazovali vysoké úrovně kompetence, uvědomění, důvěry a vyhovění.

7.4.6 Vytvoření charakteristických typů studentů

Jak autoři zmiňují v úvodu článku, již dříve bylo potvrzeno spojení mezi typy motivace a učitelskými styly žáků, studentů. Typy studentů byly přímo odvozeny z motivačních položek. Autoři použili ke stanovení typů studentů metodu iterativní relokační analýzy. Pro analýzu bylo použito celkem deseti oddílů vzorků v Británii a jedenáct oddílů v Maďarsku.

První důležité zjištění bylo, že devět oddílů bylo shodných v Anglii i v Maďarsku. To že data jsou replikovatelná, znamená, že jednotlivé oddíly mají psychologický význam a je možné uznat jejich platnost.

Oddíl č. 1 vykazoval vysoké hodnoty v dosahování úspěchu. Oddíl č. 2 také, lišil se pouze v jedné doméně a to tak, že neúspěšnější žáci měli pozitivní skóre ve všech motivačních doménách. Nízké skóre bylo zachyceno u pocíťovaného tlaku ze strany dospělých, povrchového přístupu a obav z neúspěchu. Žáci byli organizovaní, uvědoměí, ochotní s vysokou mírou zájmu a aktivně vyhledávající soutěžení a pochopení.

Žáci z oddílu č. 3 vykazovali uvolněnost ve studijním plánu, projevovali estetické zájmy a radikální přístupy. Vyšší úspěšnost vykazovali v umění, než ve vědeckých předmětech (zvláště v Maďarsku). Nejcharakterističtější byla kombinace vysokých skóre v celostním přístupu s nízkými seriálními výsledky a vyšším skóre v hlubokém přístupu. Tito žáci byly pod průměrem ve všech oblastech motivace s výjimkou nezávislosti. Lze shrnout, že byli v průběhu studie málo organizovaní a uvědoměí.

Oddíl č. 4 vykázal nadprůměrnou motivaci, ale bez plodného studia a vykazování zájmu o školní práci. Tito žáci aktivně nevyhledávali pochopení smyslu. Oddíl č. 5 vykazoval také vysoké skóre školní a soutěživé motivace, ale kladl větší důraz na memorování, zvláště v případě britského vzorku.

Ostatní oddíly měly nízké výsledky. U oddílu č. 6 bylo paradoxní, že přestože žáci dosahovali průměrné úrovně školní motivace a vysoký hloubkový/celostní styl a strategický přístup, přesto byly jejich výsledky nízké. Vysvětlení bychom mohli hledat u pocíťovaného vysokého tlaku od dospělých a obavy z neúspěchu. Tato kombinace naznačuje velmi se snažící žáky s limitovanými schopnostmi, pro něž je učení těžké a nahání jim obavy. Tento oddíl byl podobný skupině úzkostných studentů přesně následujících studijní program, ale studenti z oddílu č. 6 byly úspěšnější. Oddíl č. 7 byl svými výstupy podobný oddílu č. 6, ale žáci byli méně organizovaní nebo uvědoměí a překvapivě se spoléhali pouze na povrchový přístup, aby uspokojily svoji převážně instrumentální motivaci. Oddíl č. 8 můžeme charakterizovat na základě nízkých skóre v kompetenci, vyhovění, zájmu a identifikaci. Nízká skóre ve všech těchto bodech charakterizují negativní a zatrpklý vztah ke škole, s nízkou úroveň pochopení a byly kombinovány s obavou z neúspěchu.

V oddílu č. 9 žáci v Maďarsku vykazovali průměrné školní výsledky, avšak v ostatních parametrech oddíly č. 9 a č. 10 vykazovali/y téměř nulovou motivaci a špatné studijní návyky s tím, že oddíl č. 10 měl ještě extrémnější výstupy. V tomto oddíle bylo možno najít plusové hodnoty pouze v povrchovému přístupu k učení, obavě z neúspěchu a významného vnímání tlaku dospělých. Oddíl č. 12 obsahoval velký průměrný oddíl bez specifických kategorií.

7.4.7 Závěry studie

Tato analýza potvrdila existenci čtyř prototypů žáků. První prototyp žáků je velmi dobře orientovaný, hledající pochopení se všeobecnou motivací k učení. Druhý prototyp má zájem o většinu přednášené látky, ale vysoká úroveň nezávislosti ho vede k méně uvědomělému přístupu ke školní práci. Třetí prototyp je až příliš uvědomělý, ale vnímání tlaku dospělých je silné a vede k obavě z neúspěchu. Čtvrtý prototyp má jen velmi málo zájmu o školu, je neorganizovaný a všeobecně má negativní přístup ke škole a učitelům. Zbývajících pět oddílů jsou mezitypy.

Hluboký přístup ke studiu je spojený nejen s vnitřní motivací a zájmem, ale také nezávislostí a kompetencí. U žáků, kteří se zcela vyhýbají povrchovému přístupu, najdeme také vysoké skóre týkající se všech třech aspektů morálky, ale ne nezbytně emoční domény motivace. Využívání povrchového přístupu může být spojeno s vysokou úrovní školní motivace, avšak pro některé žáky to je způsob, jak dojít k pochopení látky (skóre pro hloubkový přístup jsou průměrná nebo nadprůměrná). Žáci s nízkou motivací vykazují nízká skóre jak v hloubkovém, tak strategickém přístupu k učení.

Využití rozšířeného výzkumu pro učitele vidí autoři v příležitosti lépe pochopit chování třídy a přístupy žáků ke studiu ve vztahu k jejich motivům. Také nabízí možnost hodnocení, která přesahuje kognitivní kritéria a přináší informace o tom, na jaký druh odměny budou nejpravděpodobněji reagovat jednotliví žáci, aby jim učitelé mohli co nejefektivněji pomáhat na jejich cestě k dospělosti a zodpovědnosti.

7.5 Výzkum č. 5: Vztahová norma hodnocení učitelů a žákovská motivace k učení

V roce 2000 Falko Rheinberg působící na univerzitě v Postdamu v Německu uskutečnil experiment, který popisují dále (Rheinberg, 2001). Zabýval vlivem typu vztahové normy používané učiteli k hodnocení žáků na motivaci, studijní výsledky a aktivitu žáků ve třídě. Tímto experimentem navazoval na výzkum, který uskutečnil v letech (1975–2001) a v posledním roce výzkumu byla získána data od reprezentativního vzorku německého školního systému, který skýtal 4 200 studentů sedmých a devátých tříd a do výzkumu bylo zapojeno také 230 jejich učitelů. V rámci tohoto výzkumu v roce 1979 uskutečnil Rheinberg měření obavy z neúspěchu.

Experiment uskutečněný v roce 2000 probíhal tak, že v průběhu šesti týdnů učitel trénovaný jak v sociální referenční normě hodnocení, tak v individuální vztahové normě, učil dvě třídy žáků dějepisu. V jedné třídě aplikoval sociální referenční normu, ve druhé individuální vztahovou normu. Za účelem hodnocení výzkumu byly výsledky žáků rozděleny do třetin podle úrovně studijních výsledků. Byla hodnocena aktivita ve třídě, vývoj studijních výsledků žáků a obava z neúspěchu.

Aktivita žáků ve třídě byla hodnocena počtem hlášení se zvednutou rukou. Ve třídě se sociální vztahovou normou na začátku experimentu vykazovali průměrní a slabí žáci 4 hlášení a výborní 4,8 hlášení. Po pěti vyučovacích hodinách slabí žáci vykazovali 2,5 hlášení, průměrní 4,5 a výborní 4,6.

Na počátku experimentu ve třídě, kde byla aplikována individuální vztahová norma, se nejčastěji hlásili žáci s průměrným prospěchem a to 4,1 krát za hodinu. Žáci s výborným a slabým prospěchem vykazovali stejnou aktivitu, na začátku hodiny se hlásili 3,9 krát. Během první vyučovací hodiny, kdy učitel používal individuální vztahovou normu se nejprve aktivita průměrných žáků lehce zvýšila ze 4,1 na 4,3 hlášení, u výborných žáků a slabých žáků se snížila ze 3,9 hlášení na 1,5.

Ve druhé vyučovací hodině se u průměrných a výborných žáků počet hlášení vrátil na jejich původní hodnotu. U slabých žáků na konci vyučovací hodiny dosáhl průměrného počtu 3,4 hlášení. Po pěti hodinách výuky se nejslabší žáci hlásili 5,1 krát za hodinu, průměrní 5,2 krát za hodinu a výborní 5,3 krát za hodinu. Zajímavost vyučování v pěti týdnech experimentu vnímali žáci následovně: Ve třídě se sociální vztahovou normou u slabých žáků vnímaná zajímavost výuky klesla o 20 %, u průměrných žáků narostla o 15 % a u výborných žáků se

zvýšila vnímaná zajímavost výuky o 10%. Ve třídě s individuální vztahovou normou u slabých žáků vzrostla vnímaná zajímavost výuky o 30 %, u průměrných o 40 % a u výborných žáků o 30 %.

Žákům byly v průběhu experimentu zadávány testy, které byly hodnoceny standartně známkou. Výsledky v testech měly následující vývoj: ve třídě se sociální vztahovou normou slabí žáci měli výchozí průměrnou známku 4 (hodnocení 1 až 5, 1 bylo nejlepší hodnocení). Po pěti týdnech experimentu měli téměř stejné výsledky – průměrná známka u slabých žáků v testu byla 3,9. Průměrní žáci měli na začátku experimentu průměrnou známku 3, po pěti týdnech 2,9. Výborní žáci měli na začátku experimentu v testu průměrnou známku 2, po pěti týdnech 2,7.

Ve třídě s individuální vztahovou normou začínali slabí žáci také na průměrné známce 4, po pěti týdnech byla u slabých žáků průměrná známka 2,3. Průměrní žáci začínali se známkou 3 a na konci experimentu bylo jejich hodnocení v průměru 3,1. Výborní žáci začínali na průměrném hodnocení 2, na konci experimentu byla jejich průměrná známka 1,7.

Ve třídě s individuální vztahovou normou se u slabých žáků snížila obava z neúspěchu o 30 %, u průměrných žáků o 10 % a u výborných žáků o 5 %. Ve třídě se sociální vztahovou normou narostla u slabých žáků obava z neúspěchu o 3 %, u průměrných narostla o 1 % a u výborných žáků se snížila o 5 %.

Na závěr článku autor zmiňuje některé své obavy. Za nejobtížnější problém vnímá přesvědčit učitele, aby individuální vztahovou normu začali systematicky používat. Očekává, že někteří učitelé stále budou vnímat potřebu porovnávat žáky mezi sebou. Zároveň poukazuje na fakt, že i žáci ve třídách, kde byla používána výhradně individuální vztahová norma měli stále zájem o vzájemné porovnání a dotazovali se na něj. Uvědomuje si, že sociální srovnávání je důležité pro vytvoření reálného sebekonceptu žáků o vlastních schopnostech. Řešení vidí v rozdělení hodnocení na informace a evaluaci, v rozlišování toho, jak si stojí mé studijní výsledky v současné době v návaznosti na osobní studijní historii a zároveň, jak si stojím ve zvládnání látky. Vidí jako nutnost předávat žákům poselství, aby neignorovali, zda dosáhli lepších či horších výsledků než okolí, ale aby si uvědomili, že každý je sám pro sebe standardem a důležité pro něj je, zda úkol vykonal lépe či hůře než minulý úkol. Proto by žáci měli sledovat své vlastní výkonové cíle a pokud jich dosáhnou, mají právo být na sebe patřičně hrdí, ať už ostatní dosáhli svých cílů či ne.

8 Výsledky výzkumu této bakalářské práce

8.1 Odpovědi na výzkumnou otázku

Které z faktorů ovlivnitelných učiteli při výuce působí pozitivně na motivaci žáků? Z výzkumů vyplývá následující:

Výzkum č.1.: Na vnitřní motivaci pozitivně působí moderní vyučovací metody, které zahrnují vztahování nových znalostí k reálným situacím a aplikacím, vysvětlování odpovědí žáky, práce na zadaných úkolech společně v menších skupinkách. Tohoto výzkumu se zúčastnili kromě žáků 3. a 4. tříd také žáci 5. tříd.

Výzkum č.2.: Pozitivní vliv na zájem žáků o výuku mělo, když vnímali chování učitelů k nim jako vstřícné. Pokud má učitel žáka rád, komunikuje tyto pocity směrem k žákovi, což má všestranný efekt na to, jak žák zažívá svoji interakci s učitelem.

Emocionalita, naladění, obětování vlastních zdrojů a spolehlivost vyjadřované učiteli působí na to, v jakém rozsahu žáci vnímají uspokojování svých potřeb nejen v oblasti vztahovosti, ale také kompetencí a sebeurčení, které vedou ke zvyšování motivace a tím angažovanosti ve vyučování. Angažovanost ve vyučování zpětně ovlivňuje vstřícný přístup učitelů k žákům. To platí i pro žáky ve věku odpovídajícím druhému stupni ZŠ v ČR.

Výzkum č.3.: Školní motivaci ve školním prostředí ovlivňují přijetí učitelem a vrstevníky, uvědomění si důležitosti školy, zajímavá výuka, osobní zodpovědnost a pozitivní motivace v oblasti „vyhovění rozumným požadavkům“, které charakterizuje sdělení: „Když udělám něco špatně, tak jsem klidný, až když to napravím.“ Těchto zjištění bylo dosaženo i u žáků ve věku, kdy v České republice navštěvují základní školu.

Výzkum č.4.: Na motivaci ve škole pozitivně působí kvalitní sociální vztahy, osobní nezávislost a zodpovědnost. To platí i pro žáky na druhém stupni ZŠ.

Výzkum č.5.: U žáků osmých ročníků působí hodnocení individuální vztahovou normou na zvyšování aktivity při vyučování, zlepšování výsledků a snižování úzkostnosti. Tyto faktory mají pozitivní vliv na motivaci, jak je zmíněno ve výzkumech popsaných v této práci.

8.3 Zhodnocení výzkumu a diskuse

Svůj výzkum jsem započala s přesvědčením, že existují přístupy využitelné ve vyučování, které působí pozitivně na motivaci žáků, potažmo na jejich zájem o vzdělávání, tedy nové poznatky získávané ve škole.

Vycházela jsem ze svého dosavadního porozumění způsobu fungování motivace. Po systematickém zpracování teoretického úvodu jsem se ujistila, že mé dosavadní znalosti a pochopení fungování motivace směřovaly správným směrem.

V průběhu shromažďování anglických odborných článků popisujících výzkumy z oblasti školní motivace jsem díky četným citacím některých autorů zmiňovaných v článcích, zvláště Bély Kozékiho, dospěla ke zjištění, které práce ovlivnily další vývoj výzkumů v oblasti motivace. Rozhodla jsem se, že bych velmi ráda Kozékiho výzkumy zpracovala. Velmi dlouho se mi nedařilo dostat se k jeho práci, přestože jeho práce jsou zmiňovány i v českých a slovenských výzkumech a v knihách týkajících se motivace v pedagogickém procesu. Bohužel jsou často zmiňovány v maďarském originále. Jsem ráda, že se mi nakonec podařilo dohledat anglické články, na kterých Kozéki sám spolupracoval a popisuje v nich své původní práce. Na podobný problém jsem narazila u Rheinbergova experimentu, neboť autor primárně publikuje v němčině, avšak podařilo se mi dohledat text z jeho vystoupení na konferenci v Seatlu, kde o svém experimentu referoval.

Po shromáždění odpovídajících výzkumů nebylo jednoduché uchopit zpracování bakalářské práce při zvoleném výzkumu narativním přehledem. Nikde se mi nepodařilo dohledat detailnější informace o tom, jak by koncept celé práce měl vypadat. Všichni dostupní autoři zmiňují pouze to, že narativní přehled je akceptovatelná výzkumná metoda, jež se používá.

Do přehledu výzkumů jsem chtěla zařadit více českých výzkumů. Bohužel výzkumy, které se mi podařilo dohledat, měly z mého pohledu pouze hodnotící přístup bez pro mě zřetelné vize sledovat cíl zvyšovat školní motivaci, kromě výzkumu zmiňovaného v této práci. A to i přesto, že v dostupné české literatuře, jsou všechny aspekty zvyšování motivace zmiňovány. Některé výzkumy využívaly jen část původních dotazníků. V jedné magisterské práci se kupodivu ani nepotvrdila funkčnost individuální vztahové normy s odvoláním na to, že je

možné, že učitelé nepochopili, co měl výzkumník individuální vztahovou normou na mysli. Zde jsem začala tušit eventuální příležitosti pro české školství.

Zpracování textů o výzkumech pro mě bylo činností, která mne velmi bavila, protože jsem se dozvíдалa mnoho překvapujících informací o tom, jak funguje školní motivace žáků. Nejnáročnější pro mě byl přepis z angličtiny do českého jazyka, přestože originálům rozumím velmi dobře. Bylo pro mě náročné hledat výstižná slova v češtině a formulovat věty ve slovosledu odpovídajícím české gramatice poté, co jsem pochopila smysl v anglickém textu.

Byla bych velice ráda, kdyby moje práce přispěla k praktickým úvahám o tom, jak bychom mohli začít českým žákům pomáhat chodit do školy s větším potěšením.

Ve své práci jsem narazila na několik výsledků, které by mohly při opakování v České republice dosahovat poněkud jiných hodnot z důvodu místa výzkumu, výzkumného vzorku a také časové vzdálenosti od doby uskutečnění výzkumu.

Ve své práci vycházím z předpokladu, že zjištění zahraničních výzkumů jsou platná i v České republice, kromě výzkumu Výzkum č.1: Dopady vzdělávacích metod na výsledky a sociálně-emoční schopnosti žáků: klasika vs. moderna, který se uskutečnil v České republice. V tomto směru jsem u dalších čtyř výzkumů mohla navázat pouze na výzkumy Kozékiho, který svoje prvotní výzkumy ověřoval i v České republice.

V článku o výzkumu Učebních stylů a motivace jsou publikovány převážně výsledky ze škol, které připravují žáky pro navazující střední vzdělávání, tedy mohu pouze předpokládat, že závěry tohoto výzkumu jsou platné pro všechny žáky. I přes tato zmíněná místa vidím pozitivní příležitosti pro využití této práce.

Závěr

Dosavadní výzkumy přinášejí velké množství informací o tom, jaké vlivy působí na školní motivaci žáků a studentů a jak ji můžeme v rámci výchovně vzdělávacího procesu ovlivňovat. Stěžejní výzkumy byly uskutečňovány již od počátku poslední třetiny minulého století.

Výsledky výzkumu č.1.: „*Dopady vzdělávacích metod na výsledky a sociálně-emoční schopnosti žáků: klasika vs. moderna*“ uskutečněného v České republice ukazují, že pokud by

učitelé při vyučování používali moderní vyučovací metody o 10% více, budeme mít v Čechách o 7 % motivovanější žáky se sebedůvěrou vyšší o 4%.

Výzkum „*Motivace ve třídě: Vzájemný efekt učitelova chování a angažovanosti žáků v průběhu školního roku*“, kterého autory jsou Ellen A. Skinner and Michael J. Belmont, zjistil, kromě jiného, že u žáků s počáteční pozitivní motivací se díky interakcím učitele motivace ještě zvyšuje, ale bohužel žáci, jejichž počáteční motivace je nízká, budou zažívat snižování motivace i nadále, pokud budou učitelé reagovat tak, jak přirozeně reagují. Přirozená reakce učitelů je nereagovat pozitivně na žáky s malou angažovaností, potažmo motivací.

„*Popis a využití motivačních stylů ve vzdělávání*“ autorů Bély Kozékiho a Noela Entwistla ukázal, jaké motivy ovlivňují pozitivní účast žáků na studiu a z jakých osobnostních charakteristik vycházejí. Díky tomuto výzkumu byly připraveny rozšiřující možnosti výchovně-vzdělávacího přístupu jak pro učitele, tak pro rodiče, aby mohli pomoci žákům rozvíjet sociální vztahy, nezávislost a osobní zodpovědnost a tím přispěli k vyšší motivaci dětí.

V článku „*Hodnocení učebních stylů a motivace*“ se dozvídáme, že v psychologii i pedagogice je již akceptovaná důležitost předmětu „jak se učit“. Jak vyplývá z tohoto a pozdějších výzkumů, nejlepší žáci bývají již nasměrováni ke své cestě k nezávislosti a mívají vytvořenou potřebu dalšího poznávání. Avšak bylo by zásadní, aby se učitelé soustředili na podporu motivace hlavně u žáků, kteří dosahují horších školních výsledků, aby naplňovali jejich potřebu někam patřit a být akceptován a pomáhali zvláště jim aktualizovat poznávací potřeby. Často, pokud se žáci snaží a nedosahují nejlepšího výsledku, mají většinou obavu z neúspěchu a cítí se pod tlakem dospělých. Tedy by bylo dobré se soustředit na jejich vnímání tlaku a podpory, a tudíž na poskytování hodnocení individuální vztahovou normou. Individuální vztahová norma působí na pozitivní zájem o výuku, aktivitu ve vyučování, i na zlepšování výsledků nejen u slabých žáků, ale zároveň u průměrných a výborných žáků.

Výzkumné šetření přineslo mnoho zjištění, která nastiňují možnosti pro zvyšování školní motivace u žáků základních škol. Jako nejpodstatnější vystupuje přijetí žáků učiteli, akceptování aktuální úrovně jejich motivace a výsledků s důrazem na nejslabší žáky se zaměřením na individuální práci s každým žákem. Zjištění aktualizují pohled na učitelské povolání nejen jako na poslání předávat žákům znalosti, ale zároveň, hned po rodičích, jako druhý nejdůležitější, a pro žáky znevýhodněné svým rodinným prostředím, jako první zdroj

srdečnosti, sebevědomí, pochopení sebe-účinnosti a příležitostí k socializaci. Učitelé by také měli být pramenem, který žákům pomůže dospět k autonomii, nezávislosti a osobní zodpovědnosti za svoje chování.

Všechny tyto zdroje vedou ke zvýšení motivace žáků, k hloubkovému a strategickému přístupu k učení, tedy chápání souvislostí a tím navození motivačního stavu, kdy by žáci měli v co nejvyšším počtu i po ukončení školní docházky potřebu se dál zajímat o souvislosti dění kolem nich. Pokud bychom chtěli směřovat k tomuto cíli, je nutné nejprve analyzovat, proč dnes 50 let po uskutečnění prvních výzkumů na téma školní motivace, tyto přístupy ještě nepomohly většině žáků českých škol k zájmu o získávání nových poznatků a zažívání školy, jako přínosného místa, které je může i bavit.

Víme již, jak autorka uvádí v úvodu, že čeští učitelé vědí, co jsou moderní metody a jak se používají v praxi. Dalším poznatkem, který máme je, že učitelé vnímají, že žáci nedosahují ideální úrovně motivace. Také víme, že učitelé vidí, že nejsou spokojeni ani rodiče, kterým připadají jejich požadavky na žáky buď příliš vysoké nebo příliš nízké.

Pokud bychom chtěli pracovat na zlepšování motivace žáků, musíme nejprve zjistit, jakým způsobem pracují učitelé ve školách a zda se zaměřují na metody zvyšující motivaci žáků. Pokud by tomu tak bylo, museli bychom se zaměřit na výzkum toho, proč tyto metody v praxi nefungují. Někteří učitelé se při osobních rozhovorech vyjádřili, že buď nemají na moderní přístupy čas pro velké množství administrativy a z toho důvodu nemají kapacitu, se na nové metody připravovat. Jiní učitelé se vyjádřili, že by byli rádi, kdyby věděli, jak na žáky působit ve směru dosahování vyšší motivace a často se v tomto směru cítí bezradní.

Pokud by se tato sdělení jednotlivých učitelů potvrdila, autorka míní, že by se jednalo o velmi komplexní úkol pro celé naše školství, který by se neobešel bez intenzivní podpory odborné veřejnosti a získání politického konsensu. Pak teprve by bylo možné nastavit systém vzdělávání tak, aby se učitelé tak často necítily při svém poslání bezradní.

Pro komplexní a zodpovědnou pedagogickou činnost učitelé potřebují nejen kvalitní a komplexní mezioborové vzdělání, ale také by měla být učitelům během výkonu jejich povolání zajišťována průběžná podpora, další vzdělávání a seberozvoj. Zároveň autorka vidí nutné učitelům zajišťovat takové podmínky, kdy by měli možnost co nejlépe využívat přínosné poznatky nejen z pedagogiky, ale i psychologie.

Zdroje

1999 – 2019 MAFRA a.s., (2019). *Rodiče dostali za tři, učitelům se nelíbí, jak s nimi jednají.* (website). Získáno z webu: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ucitele-skoly-odchod-mladi-pedagogove-rodice-zaci-vyzkum-spokojenost.A190103_100645_ekonomika_pmk

Ames, C. & Ames, R. E. (1984). *Research on motivation in education: Student motivation.* San Diego, CA: Academic press.

Atkinson Richard, C. ; Herrnstein Richard J. ; Lindzey Gardner & Luce Duncan R. (1988). *Stevens' handbook of experimental psychology*, 2.vyd., New York: Chichester & Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley and Sons.

Ball, S. (1977), *Motivation in Education*, p.2., New York: Academic Press.

Bandura, A. (1973). *Aggression, A Social Learning analysis*, New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action, A social cognitive theory*, New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, Vol. 44, No. 9, s. 1175 – 1184.

Belmont, J. M. & Skinner, E. A. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 1993, Vol. 85, No. 4, 571-581

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Volume 1 – Theoretical Studies towards Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Berlyne, D. E.: Notes on Intrinsic Motivation and Intrinsic Reward in Relation to Instruction, In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Hebbrens, W. A. (1977). *Contemporary Issues in Educational Psychology*, London.

Božovič, L. I. (1951), Blagonaděžina, L.V. (1972). Izučenije motivaciji poedženija dětej i podrostopkov. In Hrabal V., Man, F. & Pavelkov,á I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*, 2.vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Buss, A. R. (1978). Causes and reasons in attribution theory: A conceptual critique, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, s.1311-1321.
- Connel, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life - span. In Cicchetti, D. (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connel, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, s. 749-761.
- Connel, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In Gunnar, M. R. & Sroufe, L. A. (Eds.), *Self - processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corno, L. & Rohrkemper, M. M. (1985), The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames, R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (pp. 53-90). Sand Diego, CA: Academic Press.
- Costello, C. G. (1964). *Ego-Involvement, Succes and Failure: Eysenck, Experiments in Motivation*, London: Pergamon Press.
- Crasce, M. L. (1988). Learned helplessness, self - worth motivation and attribution retraining from primary school children, *British Journal of Educational Psychology*, 58, s. 152-164.
- De Charms, R. (1996): *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*, New York, Irvington Publishers.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Duffy, E. (1962). *Activation and Behavior*, New York: John Wiley and Sons.
- Durič, L. a kol. (1986). *Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. Psychológia a škola, Bratislava: SPN.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In Mussen, P.H. (Series Ed.) & Hetherington, E. M. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., pp. 643-691). New York: Wiley.

- Eisenberger, R. & Selbst, M. (1994). Does Reward Increase or Decrease Creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, s. 1116-1127.
- Entwistle, N. & Kozéki, B. (1983). Describing and utilizing motivational styles in education, *British Journal of Educational studies*, 31:3, 194-197.
- Entwistle, N., Kozéki, B. & Pollitt, A. (1987). Measuring Styles of Learning and Motivation, *European Journal of Psychology of Education*, Vol.II No. 2, 183-203.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). Understanding student learning, London: Croom Helm. In Entwistle, N., Kozéki, B. & Pollitt, A. (1987). *Measuring Styles of Learning and Motivation*, European Journal of Psychology of Education, Vol.II No. 2, 183-203.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Homola, M. (1972), *Motivace lidského chování*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V.: Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáků z hlediska pedagogické psychologie, *Pedagogika*, 1981, č. 4, s. 443-462.
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*, 2.vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hvozdík, J. (1986), *Základy školskej psychológie*, Bratislava: SPN.
- Chan, L. K. S. (1993). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7 and 9, *Journal of Experimental Education*, 62, s. 319-339.
- Chapman, M., Skinner, E. A. & Baltes, P.B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 23, 246-253.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28, s. 107-128.
- Knausová, I. (2002). Ověření platnosti Bernsteinovi teorie jazykové socializace v českém prostředí, *Pedagogická orientace*, 2, 99 – 107.
- Korbel, V. & Paulus, M. (2017). Dopady vzdělávacích metod na výsledky a sociálně-emoční schopnosti žáků: klasika vs. moderna. *Národohospodářský ústav AV ČR, Studie 16/2017*.

Kozéki, B. (1975), Motivating and motivation (In Hungarian), Budapest: Tankonyukiado. In Entwistle, N. & Kozéki, B. (1983). *Describing and utilizing motivational styles in education, British Journal of Educational studies*, 31:3, 194-197.

Kouzéki, B. (1979). Investigations in the pupil motives underlying school activities, Magyar Pszichologiai Szemle, 39, pp 129-140. In Entwistle, N. & Kozéki, B. (1983). *Describing and utilizing motivation styles in education, British Journal of Educational Studies*, 31-3, 184-197.

Kozéki, B. (1980), Assessing the Motivation of Hungarian and American Students (High School Journal, 64, pp. 5-7. In Entwistle, N. & Kozéki, B. (1983). *Describing and utilizing motivation styles in education, British Journal of Educational Studies*, 31-3, s. 184-197.

Kozéki, B. (1981), Motives and motivational styles in education. In Entwistle, N. J., *New directions in educational psychology - learning and teaching*. Lewes: Falmer Press.

Kozéki, B. (1985). Dynamic factors determining academic achievement, Magyar Pedagogia, 25, pp. 258-367. In Entwistle, N. & Kozéki, B. (1983). *Describing and utilizing motivation styles in education, British Journal of Educational Studies*, 31-3, 184-197.

Lokša, J & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, Praha: Portál.

Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*, Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

Marton, F. (1976). What does it take to learn? In Entwistle M. J., *Strategies for research and development in our higher education*, Amsterdam: Wets and Zeitlinger/Council of Europe.

Marx, M. H. & Tombaugh, T. N. (1967), *Motivation*, San Francisco: Chandler.

Maslow, A. H. (1954). *Toward a psychology of being*, New York: Van Nostrad.

McIver, D. J., Stipek, D. J. & Daniels, D. H. (1991). Explaining Within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, 83, 201-211.

Nakonečný, M. (2004). *Motivace chování*, Praha: Triton.

- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nuttin, J. (1968). *Reward and Punishment in Human Learning*, New York: Academic Press.
- Pask, G. (1976), Learning styles and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4 – 12. In Entwistle, N., Kozéki, B. & Pollitt, A. (1987). Measuring Styles of Learning and Motivation, *European Journal of Psychology of Education*, Vol.II No. 2, 183-203.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte* (E. Vyskočilová překl.), Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1966 pod názvem *La psychologie de l*).
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-206.
- Rheinberg, F. (2001), *Teachers Reference-Norm Orientation and Student Motivation for Learning*. Conference AERA-conference in Seattle, April 2001, at Seattle. Získáno 1.6.2019 z https://www.researchgate.net/publication/301356902_Teachers_Reference-Norm_Orientation_and_Student_Motivation_for_Learning
- Seznam a.s., (2016), České děti a učitele škola nebaví nejvíc ze všech vyspělých zemí (website). Získáno 15.6:2019 z <https://www.novinky.cz/veda-skoly/423352-ceske-deti-a-ucitele-skola-nebavi-nejvic-ze-vsech-vyspelych-zemi.html>
- Schiefele, U. (1991). Interest learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-324.
- Schunk, D. H. (1991). Introduction to the special section on motivation and efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Skinner, E.A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), s. 571-581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

- Šimíčková-Čížková, J. a kolektiv (2008). *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thórová, K. (2015). *Vývojová psychologie*, Praha: Portál.
- Tomaszewski, T. (1971). *Wstep do psychologii*, Varšava: PWN.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*, Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, New York: Springer – Verlag.
- Weisz, J. R. & Cameron, A. M. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In Ames, C. & Ames, R. E. (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (pp. 93-140), San Diego, CA: Academic press.
- White, R. W. Motivation considered: A Concept of Competence. In Kozéki B. & Entwistle N., (1983). Describing and utilizing motivation styles in education, *British Journal of Educational Studies*, 31-3, 184-197.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who Am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.

Bibliografické údaje

Jméno a příjmení autora/ky: Monika Malíková Bhalla

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Motivace žáků na druhém stupni základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Počet znaků hlavního textu práce (včetně literatury): 118 859

Přímé citace: 1 523

Ostatní text: 2 596

Celkový počet znaků:122 878

Název souboru umístěného na doprovodném CD. Text práce ve formátu Pdf:

bakalarska_prace_malikova_bhalla

**Posudek vedoucího bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta: Monika Malíková Bhalla

Obor studia: Psychologie

Název práce: Motivace žáků na druhém stupni základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 64

Počet stránek příloh: 0

Počet zdrojů: 69

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		x		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

			x	
--	--	--	---	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		x		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

			x	
--	--	--	---	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlete vztah incentívů a vnitřní motivace v pedagogickém procesu.
- 2) Jaký je rozdíl mezi sociální a individuální vztahovou normou?
- 3) Zhodnoťte kritické momenty Vašeho výzkumu.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka se zaměřila na téma motivace u žáků druhého stupně základních škol. V teoretické části nejprve uvádí vývojová specifika staršího školního věku, zabývá se významem sociálních vztahů a příslušnými rolemi specifickými pro tuto vývojovou životní etapu člověka. Dále definuje pojem motivace a předkládá vybrané významné teorie motivace, které jsou relevantní zaměření daného textu. Charakteristikou motivace ve vzdělávacím procesu uzavírá závěrečnou kapitolu teoretické části. V praktické části pak předkládá narativní přehledovou studii pěti výzkumů na téma motivace žáků základních škol.

Téma odpovídá studovanému oboru. Oceňuji velké množství zahraničních zdrojů, z nichž autorka čerpala a také autorčinu snahu přispět ke zlepšení situace v oblasti pedagogicko-psychologické praxe.

Kriticky hodnotím gramatickou stránku textu (překlepy, stylistické nedostatky), obsahovou dezorganizovanost (přestože jsem autorku upozorňovala, aby přesunula některá sdělení do oddílů, kam logicky patří, viz finální podoba závěru, který se tak stal kombinací zhodnocení a diskuse, nestalo se tomu tak).

Dále doporučuji autorce, aby další případné texty konzultovala s vedoucím práce odpovědněji, tedy v dostatečném časovém předstihu.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře - dobře

Datum, podpis: 5/9 2019 Mgr. Lucie Vacková, Ph. D.



**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Monika Malíková Bhalla
Obor studia: Psychologie
Název práce: Motivace žáků na druhém stupni základních škol
Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 54

Počet stránek příloh:

Počet titulů v seznamu literatury:

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

x				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Je Freudova teorie motivace podle Vás použitelná i v otázce studijní motivace dětí?
2. V závěru práce zmiňujete psychologii, jakožto potřebný zdroj poznatků pro učitele při snaze zvyšovat motivaci žáků. Které konkrétně máte na mysli?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka zvolila jako téma své bakalářské práce motivaci žáků na 2. stupni základních škol, přesněji řečeno motivaci k učení. Toto téma je vzhledem k studovanému oboru relevantní a dostatečně závažné. Nepříliš častá je u bakalářských prací zvolená výzkumná metoda – metoda narativního přehledu. Na základě jasně stanovených kritérií došlo k výběru pěti výzkumů týkajících se studijní motivace žáků (ne vždy se ovšem jednalo o žáky stanoveného věku). Výzkum je zpracován poctivě, interpretace jednotlivých výzkumů je srozumitelná, závěry s přesahem do praxe jasně formulované. Kromě volby netradiční výzkumné strategie oceňuji i poctivou práci při výběru výzkumů a jejich zpracování (všechny kromě jednoho jsou cizojazyčné). Mou výhradou je fakt, že zcela stranou nechala autorka význam postojů rodičů ke vzdělání na motivaci jejich dětí, přičemž zvláště u dětí se sociokulturním znevýhodněním se tyto jeví jako zásadní. Další výhrada se pak týká výběru odborné literatury, ve kterém chybí větší zastoupení současných děl.

Teoretickou část považuji za poměrně zdařilou, zcela nerozumím jen tomu, na základě jakých kritérií vybrala autorka zmíněné čtyři teorie motivace, zatímco jiné vynechala. Práce je dobře zvládnutá rovněž po formální stránce.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně/velmi dobře dle obhajoby

5.9. 2019

Joh K