

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Motivace studentů ve škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Jitka Hamerníková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Motivace studentů ve škole“ vypracovala samostatně s použitím zdrojů, které uvádím v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 30.3. 2012

.....

Jitka Hamerníková

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc., za jeho ochotu, rady a velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat řediteli Gymnázia v Tišnově a řediteli Střední odborné školy v Brně a výchovným poradcům, kteří mi umožnili provést na jejich školách praktický výzkum. Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Jitka Hamerníková

Obsah

Úvod	2
1. Motivace	4
1.1 Vnější a vnitřní zdroje motivace	5
2. Navozování vnitřní motivace studentů aktualizací jejich poznávacích potřeb 7	7
2.1 Problémové vyučování jako koncepce aktualizující poznávací potřeby studentů.....	8
3. Aktualizace sociálních potřeb.....	9
3.1 Vliv učitele na vytváření motivačního klimatu ve třídě.....	9
3.2 Učitelova potřeba vlivu ve vztahu k motivování studentů.....	10
4. Uplatnění výkonové motivace při vyučování	12
4.1 Možnosti změny sociální vztahové normy učitele na normu individuální .	14
5. Interakce učitel – student jako zdroj motivace.....	15
5.1 Utváření obrazu učitele o osobnosti studenta	15
5.2 Učitelovo očekávání jako motivační činitel studentova výkonu	16
6. Motivační působení odměn, trestů a školních známek	17
6.1 Odměny	18
6.2 Tresty	18
6.3 Pochvala a pokárání ve vztahu ke školnímu výkonu	20
6.4 Negativní účinky odměn	20
6.5 Negativní účinky trestů	21
6.6 Motivační hodnota školních známek	22
7. Motivační vlivy snižující studentův školní výkon.....	24
7.1 Frustrující vlivy.....	24
7.2 Motivační konflikty	25
7.3 Nadměrná motivace	25
7.4 Dílčí závěr	26
8. Úvod do praktické části.....	28
8.1 Stanovení hypotéz	29
8.2 Srovnání úspěšnosti motivačních teorií	31
8.3 Motivační působení známek	33
8.4 Působení motivačních činitelů	36
8.5 Podnětnost výuky	38
8.6 Řešení školního neúspěchu	41
Závěr	44
Resume	46
Anotace.....	48
Seznam použité literatury	49

Úvod

Svoji bakalářskou práci jsem zaměřila na motivaci studentů ve škole, protože motivace je důležitým činitelem, který ovlivňuje školní úspěšnost studentů. Ať už jsou tyto činitelé vnější nebo vnitřní důvody, proč se studenti učí, jsou velmi různorodé. Někdo tak uspokojuje svoji potřebu „obstát“ ve třídě mezi spolužáky, někdo díky dobrým výsledkům ve škole, zaujímá své výsostné postavení v rodině před rodiči, jiný má za dobré školní výsledky slíbený nějaký hodnotný dárek. Někdo se učí proto, že chce rozvíjet svoji osobnost a získat co nejvíce vědomostí a znalostí a tím uspokojuje svoji potřebu dobrého výkonu, který mu dodává pocit hodnoty ve vlastních očích.

Není důležité, který z motivačních činitelů působí na studenta nejvíce, protože všechny mají společný cíl a to vzbudit ve studentovi zájem o učení, o znalosti, o vědění, o touhu zdokonalovat se a tím přispět k rozvoji jeho osobnosti jako celku. Pokud je student motivován především vnitřními činiteli je úspěch jeho činnosti téměř zaručen. Tento ideální stav však nenastává příliš často a proto je v rámci výchovně vzdělávacího procesu nezastupitelná role učitele, který dokáže studenty co nejvíce zaujmout a motivovat. Téma své bakalářské práce jsem si zvolila záměrně, protože v dnešní sociálně nestabilní době je hodnota vzdělávání a studia zatlačena spíše do pozadí a není jednoduché studenty motivovat k lepším výkonům. Proto je nutné otázku motivace nepodceňovat a dále ji rozvíjet.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na dvě části a to na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické jsou popsány teoretické poznatky jako např. základní motivační postupy jak ze strany studenta, tak i ze strany učitele nebo motivační působení odměn, trestů a školních známek, frustrace a nadměrná motivace, které jsou čerpány ze zdrojů uvedených v seznamu použité literatury. V části praktické jsem se zaměřila na sběr dat pomocí dotazníkové metody a pokusila jsem se zjistit, čím se studenti cítí být nejvíce motivováni. Zjištěné výsledky provedeného výzkumu jsem porovnávala s teoretickými poznatky popsanými v části teoretické. Jako zkoumaný vzorek byly zvoleny tři třídy studentů. Třída děvčat a třída chlapců ze střední odborné školy a smíšená třída studentů gymnázia. Získaná data byla zpracována a výsledky porovnávány jak mezi děvčaty, tak mezi chlapci, ale i mezi školami navzájem.

Výsledky provedeného výzkumu jsou uvedeny v praktické části mé bakalářské práce i s vyobrazením grafů pro jejich lepší názornost.

Cílem mojí bakalářské práce je ověření mých teoretických poznatků v oblasti motivace a motivačních postupů, založených na studiu uvedené literatury a jejich porovnání s motivační činiteli zjištěnými v praxi, na základě vyhodnocení provedeného kvantitativního výzkumu.

1. Motivace

Termín motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbati, pohybovati. Velmi obecně formulováno motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje.

V motivaci působí jednak vnější pobídky (incentivy), jednak vnitřní motivy. Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty. Při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídky působit. Motivace se vyjadřuje různými termíny. Tradiční označení pro převážně biologické motivy bylo instinkt nebo pud. Ve druhé polovině dvacátého století se značně rozšířil termín potřeba.¹

Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.

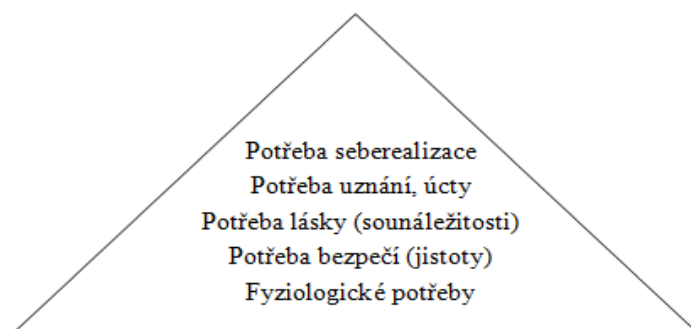
Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování. K tomu, abychom mohli pochopit příčiny chování určitého jedince, je třeba znát obecné motivační zákonitosti.²

¹ Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele, str. 92

² Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele, str. 92-93

V odborné literatuře se setkáváme s řadou různých klasifikací potřeb. Nejznámější je pyramida potřeb dle A.H. Maslowa, která se zakládá na předpokladu, že lidé jsou motivováni řadou základních potřeb a že tyto potřeby vytvářejí hierarchickou strukturu se dvěma hlavními skupinami:

- potřebami plynoucími z nedostatku (tzv. D-potřeby),
- potřebami plynoucími z rozvoje osobnosti jako součástí sociálního bytí (tzv. B-potřeby).¹



Obrázek 1- Pyramida potřeb dle A. H. Maslowa

1.1 Vnější a vnitřní zdroje motivace

Člověk si uvědomuje svoji motivaci někdy více, jindy méně, přičemž plnější poznání uvědomění si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.

Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentive.

Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.

Je-li potřeba vzbuzena, vzniká motiv – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentive.²

¹ Vízdal, F., Základy psychologie, str. 110

² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 16

Vnější podmínky ovlivňující motivaci:

- Rodina
- Vrstevníci, jednotlivci a skupiny
- Škola a školní třída
- Lokalita, národnostní a jiné skupiny ovlivňující rodinu a dítě
- Životní prostředí
- Zprostředkování vlivů širšího prostředí nejbližším prostředím dítěte

Vnitřní podmínky ovlivňující motivaci:

- Biologické podmínky
- Psychické procesy a stavy
- Psychické vlastnosti¹

¹ Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele, str.183

2. Navozování vnitřní motivace studentů aktualizací jejich poznávacích potřeb

V předchozí kapitole jsme se zmínili o potřebách vnitřních a vnějších, které ovlivňují proces motivace. Nyní pomíneme potřeby fyziologické (primární), které ovlivňují studentův školní výkon a tím i jeho úspěšnost ve škole pouze zprostředkovaně a zaměříme se na potřeby sekundární, tj. na ty, které se v plné míře rozvinuly nebo byly získány až během života jedince, v průběhu jeho interakce se sociálním a kulturním prostředím a které hrají rozhodující roli v motivaci ke školnímu úspěchu.

Sekundární potřeby charakterizuje to, že nemají cyklický charakter, podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněné. Ze značného množství sekundárních potřeb člověka jsem vybrala tři skupiny, nejčastěji uváděné v souvislosti se školním úspěchem. Jsou to potřeby kognitivní (poznávací), sociální potřeby a potřeby úspěšného výkonu.

Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání. Aktualizuje a uspokojuje své poznávací potřeby jak v průběhu učební činnosti samé, tak i výsledkem této činnosti tedy získanými poznatky. Jsou-li tyto potřeby poznání řádně rozvíjeny, zejména v období školní docházky, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.

Učení, které neaktualizuje potřeby poznávání, vede ve většině případů k nudě, nezájmu, popř. strachu z vyučování. Podstatu vnitřní motivace poznávací činnosti je možno vidět v „percepčním a konceptuálním konfliktu“.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 134-135

Nastolení takového konfliktu vede k poznávací aktivitě, zaměřené na jeho odstranění. K vytvoření konfliktu, lze využít těchto zásad:

- zásada „překvapivosti“ (aktivizujícím momentem je rozpor mezi očekáváním a skutečností)
- vyvolání „pochybnosti“ (obecný princip nemusí být platný)
- vytvoření kognitivní „nejistoty“ (problém může mít více odpovědí)
- zadání „obtížného“ téměř neřešitelného úkolu (je nutná jistá míra „nápovědi“ učitele v pravou chvíli, jinak by mohlo dojít k negativnímu motivačnímu efektu)
- prezentování očividného rozporu, tzv. tvrzení jdoucí proti „zdravému rozumu“¹

2.1 Problémové vyučování jako koncepce aktualizující poznávací potřeby studentů

Pravidel vytváření „percepčních a konceptuálních konfliktů“ lze užít jednak k situačnímu vzbuzení poznávacích potřeb žáků v učebních úlohách „provokujících“ konflikt, jednak pravidla mohou být zahrnuta do systému problémového vyučování. Problémová úloha se stává problémovou situací pouze tehdy, jestliže vyvolává v žákovi vnitřní konflikt, který ho aktivizuje k poznávací činnosti. Konflikt mezi tím, co jedinec očekává a tím, co je mu předkládáno, činí z objektivního problému problém subjektivní, bez něhož není možné vnitřně motivovanou poznávací činnost aktivizovat. Otázka, kterou učitel vyslovil, není sama o sobě problémovou situací a neaktualizuje vnitřní motivaci studentů. Vyučování, které postrádá incentivy schopné aktualizovat u studentů potřeby poznávání, je odkázáno pouze na utváření vnější motivace učební činnosti.²

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 134-135

² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 135

3. Aktualizace sociálních potřeb

Sociální motivace v jistém smyslu zaujímá mezi ostatními motivačními činiteli studentova školního výkonu výsadní postavení. Je sice vzhledem k učební činnosti motivací vnější, absence sociální motivace však může vést k naprosté samoučelnosti poznávací činnosti. Ovšem také „pouhá“ sociální motivace učebních činností nemusí vytvářet motivaci kontinuální, ale nárazovou.

Významné místo zaujímá sociální motivace v motivační struktuře studenta především proto, že poznání je ve své podstatě jenom sociální. Sociální styk (komunikace) je nejen jedním z prostředků vzniku a předávání poznatků, ale vystupuje i jako důležitá komponenta poznávací činnosti.

Protože sociální motivace vzniká aktualizací sociálních potřeb v sociální interakci a charakter sociální interakce je určován aktualizovanými sociálními potřebami, budeme se nejprve zabývat otázkou klimatu ve třídě, jako důsledku způsobu komunikace učitele se studenty.

3.1 Vliv učitele na vytváření motivačního klimatu ve třídě

Učitel svým stylem vedení ovlivňuje současně motivační klima ve třídě i sociální motivaci studentů. Tato zákonitost jde ještě dále. Ve většině případů je charakter vztahů a sociálních styků mezi studenty určován charakterem vztahů mezi učiteli. Například tam, kde vedení školy má autokratický charakter, přenášel jej třídní učitel do své řídicí práce ve třídě. To má za následek utváření charakteristických interpersonálních vztahů mezi studenty.

Motivační klima má své širší zázemí v klimatu školy a je jednou z nejdůležitějších proměnných, tvořících spoj mezi strukturou třídy, stylem učitelova vedení a motivačními stavy studentů.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 135-136

Motivační klima ovlivňuje učitel a) svým vlastním motivačním zaměřením, tj. chováním odrážejícím úroveň jeho sociálních potřeb, b) jak vědomými, tak zčásti nevědomými „technikami“ interakce motivování výkonu studentů a tím ovlivňuje pozitivně nebo negativně jejich reálný výkon.

Vřelým, emocionálním zájmem o studenty a poskytováním sociální opory, aktualizuje učitel ve větší míře potřebu pozitivních vztahů ve třídě. V takto vedené třídě obvykle převládají pozitivní vztahy a studenti jsou ochotni pracovat pro učitelův dobrý vztah k nim.

Třídy, ve kterých jsou třídní učitelé oblíbeni ve sboru, mají vyšší úroveň vzájemné sympatie mezi studenty.¹

3.2 Učitelova potřeba vlivu ve vztahu k motivování studentů

Ukazuje se, že nejenom učitelovy potřeby pozitivních vztahů mají vliv na vytváření sociální motivace studentova výkonu. Také úroveň jeho potřeby vlivu se odráží v třídním motivačním klimatu.

Individuální charakter uplatňování potřeby vlivu učitele hraje významnou roli, protože se odráží v jeho přístupu ke studentům. Pro učitele s vysokou potřebou vlivu, pozitivně sociálně orientovanou (motivace je zaměřena k formování sociálně hodnotných rysů u studentů), je charakteristické dosahování kázně sociálním tlakem na studenty. Studenti však tento tlak prožívají převážně pozitivně. Jsou ukázněni a mají pocit příslušnosti ke třídě. Pociťují vysoké nároky učitele plynoucí z jeho přesvědčení, že třída, která je mu svěřena, musí být nejlepší na škole, ale většinou je chápou. Zvýšené nároky učitel uplatňuje většinou v oblasti výkonu, pořádku a kázně. Problém při takovém vedení může být zúžení prostoru pro individuální způsoby provádění učebních činností a tedy i pro individuální rozvoj.²

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 138

² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 138-139

Velmi problematické je uplatňování osobního vlivu učitele. Prosazování tohoto vlivu učitele ve třídě, byť i ne zcela záměrně a ne zcela systematicky, vyvolává vždy obranné mechanismy studentů vůči psychickému ohrožení.

Takoví učitelé vycházejí často z premisy, že studenti jsou ve své podstatě líní. Ve svém jednání se zjevně od studentů distancují, používají převážně rozkazovacího způsobu, výhrůžek a prostředků k zastrašení.

Mezi učitelem a studentem by měl být vztah vzájemné úcty. Učitel se musí vystříhat takových situací, ve kterých se student cítí ponížěn, které navozují pocity méněcennosti. Dobrý učitel preferuje kooperaci, vyhýbá se receptivnímu vyučování, rozvíjí iniciativu studentů, umožňuje studentům spoluúčast na rozhodování a to beze strachu, v kooperativní atmosféře. Než použije nátlaku, klade si otázku, zda nejsou k dispozici ještě jiné prostředky, jak dosáhnout svého záměru, tzn. že ve svém jednání využívá sociálního vlivu.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 138-139

4. Uplatnění výkonové motivace při vyučování

Výkonová orientace studenta je taková, při které převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu se projevuje studentovým adekvátním chováním ve výkonové situaci a přiměřenou aspirační úrovní, která odpovídá jeho schopnostem. Z toho lze vyvodit, že výkonově orientovaní studenti budou pracovat na úrovni vlastních schopností a že mezi nimi nebudou studenti tzv. relativně neprospívající (jejichž školní prospěch neodpovídá tomu, jaký by bylo možno předpokládat na základě výsledků testu intelektových schopností).

Při ověřování platnosti tohoto předpokladu bylo zjištěno, že výkonová orientace je skutečně ve srovnání s orientací vyhnout se neúspěchu v pozitivnějším vztahu ke školnímu výkonu (prospěchu, výsledkům didaktických testů), avšak existuje řada studentů, u kterých tento vztah neplatí. Ačkoli mají podle zjištění převahu potřeby úspěšného výkonu, patří tito studenti mezi relativně neprospívající.

Možné vysvětlení je takové, že tito studenti patří ve škole k výkonově nejslabším a jsou tudíž neustále konfrontováni s neúspěchy. Jejich normální výkonové zaměření proto nemůže být ve škole uplatněno.

Jak vytvořit při vyučování takové podmínky, aby studenti obecně adekvátně výkonově orientovaní, nebyli ve škole neustále stavěni do situace konfrontace s neúspěchem a mohli se adekvátně výkonově motivačně uplatnit a rozvíjet i ve škole? Jde především o studenty slabších schopností, kteří ve srovnání se svými schopnějšími spolužáky dostávají úkoly více či méně nad hranici svých schopností. Současně s řešením této otázky vyvstává do popředí problém tzv. vztahových norem.

Učitelé užívající převážně sociální vztahovou normu posuzují studenty ve třídě v časovém průřezu. Při užití této vztahové normy je zřetelné, kdo ve třídě patří do skupiny lepších a kdo do skupiny horších studentů.¹ Není ale zcela patrné, jak dalece se

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 144-145

student zlepšuje, stagnuje nebo zhoršuje. Učitelé s orientací na sociální vztahovou normu vidí výkony studentů především ve srovnání s úrovní výkonu třídy. Aby mohli toto srovnání provést přímo ve vyučování, usilují o standardizované zadávání úloh. Obdobně jako v testových situacích dávají všem studentům ve třídě ve stejnou dobu přibližně stejně obtížné úkoly stejného typu, snaží se o „rovnost nabídky“, což poskytuje možnost přímého vzájemného srovnání a posouzení studentů. Výsledkem je, že výkonově silní studenti pracují z hlediska svých schopností na snadnějších úlohách, výkonově slabší naproti tomu na úlohách pro ně příliš obtížných., Tato skutečnost vede k tomu, že část studentů je stále úspěšná a část téměř stále neúspěšná. Za této situace je pak smysluplné připisovat úspěch či neúspěch stabilním příčinám, především nadání, chování při práci, domácímu prostředí. Tato předpojatost ovlivňuje výkonové očekávání učitele. Chválení jsou studenti podávající výkony, které jsou nad průměrem třídy, a naopak, kárání jsou studenti podávající výkony pod třídním průměrem.

Učitelé využívající individuální vztahové normy posuzují výkony jednotlivých studentů ve srovnání s jejich „výkonovou historií“, tj. v časovém průřezu intraindividuálního vývoje. Takto zaměření učitelé nevolí úkolové situace podobné inteligenčnímu testu, ale volí úlohy přiměřené obtížnosti a poskytují studentům odstupňovanou pomoc. To se projevuje i v jejich způsobu vedení vyučování i používání pochval či pokárání. Individuální vztahová norma zmenšuje strach z neúspěchu a zkoušky a způsobuje, že neúspěchy jsou jen výjimečně připisovány nedostatečnému nadání a obtížnosti úkolů. Zvláště u skupiny výkonově slabších studentů nastupuje víra ve vlastní pokrok.

Základní charakteristiky individuální vztahové normy z pohledu výkonové motivace a atribučního přístupu:

- a) *stanovení cíle a zadávání úkolu* - individualizační tendence při zadávání úkolu (úkoly jsou zadávány podle stavu vědomostí studenta, nejsou příliš obtížné, ani příliš snadné)
- b) *afekty při úspěchu a neúspěchu* – strategie sankcí vede častěji k uznání a pochvale než k nesouhlasu a zahanbení¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 145-146

-
- c) *kauzální atribuce* – příčiny úspěchů a neúspěchu nejsou vysvětlovány časově konstantními faktory, jako je nadání, avšak častěji pílí, zájmem, motivací, obsahem vyučování metodikou vyučování
 - d) *hodnocení výkonu* – výkon je hodnocen na základě individuální vztahové normy, základem srovnání jsou především minulé výkony hodnoceného studenta

4.1 Možnosti změny sociální vztahové normy učitele na normu individuální

Příznivý motivační efekt individuální vztahové normy je zřejmý, avšak v souvislosti s možnostmi změny sociální normy ve prospěch normy individuální se naskýtají dvě otázky:

- a) jak dalece je učitel „bytostně“ orientovaný na sociální vztahovou normu, schopen převzít orientaci na individuální normu (za jakých podmínek);
- b) má-li převzatá orientace na individuální vztahovou normu stejně příznivý efekt jako u učitelů, jimž je tato orientace vlastní.

Lze tedy říci, že využití individuální vztahové normy aktivizuje potřebu úspěšného výkonu studenta s výkonovou orientací. Přejít k individuální vztahové normě však není samozřejmě ve školách našeho typu možný úplně. Významný prvek vzájemného srovnávání vnáší mezi studenty již sama klasifikace. Přesto však zaměření alespoň ústního hodnocení spíše na srovnání studentových předchozích a současných výkonů má značný motivační efekt z hlediska aktualizace výkonových potřeb studenta.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 145-146

5. Interakce učitel – student jako zdroj motivace

Učitel se poprvé postaví před novou třídu, poprvé se podívá na nové studenty a již se otevírá škála nových vztahů od prvních sympatií přes lhostejnost až po antipatie jak vzájemné, tak jednostranné, vztahů dlouhodobých i pomíjivých. Probíhají první interakce ve vyučování, studenti podávají své první výkony. Prvotní vztah může být vystřídán vztahem opačným. Může se vyvinout ve vzájemnou lhostejnost nebo se učitelův pohled na jednotlivé studenty utvrzuje. Učitel si postupně vytváří o svých studentech určité mínění, které ho provází jak ve chvílích, kdy se studenty nezávazně hovoří, tak i ve chvílích, kdy studentům dává úkoly nebo je hodnotí. Vzniklé mínění může být velmi stabilní i méně stabilní, učitel je studentům záměrně i nezáměrně sděluje, studenti je správně nebo nesprávně chápou a interpretují.

Celý tento řetězec vzájemných interakcí, naplněných hodnocením, prožíváním a očekáváním má své zákonitosti, svůj přímý odraz jak v dlouhodobém utváření motivace chování a výkonu studentů, tak i v bezprostředním motivačním působení učitele na studenty.

5.1 Utváření obrazu učitele o osobnosti studenta

Výzkumy ukazují, že posuzuje-li člověk chování druhého má tendenci připisovat příčiny spíše jednajícímu (osobní atribuce), zatímco člověk sám má tendenci vysvětlovat své chování jako určitou reakci na podněty prostředí.

Podobné úvahy jsou založeny na tom, že učitel má k dispozici pouze „časové snímky“ chování studenta, takže reaguje spíše na bezprostřední čin než na jeho historii a dále na tom, že učitel nemůže proniknout přímo do pocitů studenta a usuzuje tak pouze „z logiky“ situace.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 121-123

Existují tři možné zdroje informací na příčiny chování studenta, ze kterých učitel může usuzovat:

- znalost toho, jak se v dané situaci chová většina studentů (konsensus)
- znalost toho, jak se dotyčný student chová v podobných situacích (odlišnost)
- znalost toho, objevuje-li se toto chování u dotyčného studenta v dané situaci pravidelně (stálost).

Učitel nemá většinou dostatečné informace ze všech tří zdrojů a nutně zobecňuje. V mnoha situacích nemá mnoho času analyzovat a soustřeďuje se pouze na analýzu podnětů, které jsou podstatné pro jeho další reakci. Chování učitele jako aktivního pozorovatele má jistě vliv na studenty. Učitel si však málokdy uvědomuje, že jeho chování není vždy standardní nebo objektivní, někdy je dokonce provokativní.

Učitel a studenti jsou jedinci, kteří se setkávají téměř vždy ve stejné sociální roli a v téže situaci (vyučování). Proto je někdy chování vyplývající z role studenta učitelem považována za jeho osobnostní vlastnost.

5.2 Učitelovo očekávání jako motivační činitel studentova výkonu

Učitel očekává od studenta určitý výkon na základě toho, že mu připisuje určitou úroveň schopností a úsilí. Utváří si obraz o studentovi. Svá mínění však v řadě případů studentovi nesděluje, zvláště jsou-li negativní. Učitel svoje očekávání, že student bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému studentovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si student interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je student motivován nebo naopak motivace k učení zbavován.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str. 127-129

6. Motivační působení odměn, trestů a školních známek

Při analýze motivačních charakteristik a při posuzování jejich vlivu na činnost a výkon byl dosud kladen důraz převážně na vnitřní motivační popudy – na potřeby. V této kapitole přesuneme důraz na incentivy a to jen na ty, které zaujímají ve výchovně vzdělávacím kontextu obzvláště důležité místo tím, že jsou schopny aktivizovat více potřeb současně. Jde o odměny, tresty a školní známky.¹

Ve výchovně vzdělávacích situacích, pro něž je charakteristické kladení požadavků na studenta, jsou odměny a tresty převážně chápány v užším smyslu – jako záměrně navozené následky splnění těchto požadavků.

Sféra odměn a trestů je tedy tvořena jednak hodnocením ostatními lidmi, především formou pochvaly a pokárání, jednak vedlejšími efekty, které jsou na výsledek činnosti vázány jako jeho následek v podobě více či méně komplexních incentiv (např. kolo za vysvědčení apod.).

Jako následky dosaženého výsledku činnosti (výkonu určité výše) působí odměny a tresty již v době výkonu a přípravy na něj prostřednictvím očekávání. Jsou tak podstatnou složkou motivace chování. Obecně vzato jsou odměny a tresty očekávanými následky chování, majícími pozitivní nebo negativní incentivní hodnotu pro potřeby, které sama činnost ani její výsledek neaktualizuje. Pochvaly a pokárání uspokojují nebo frustrují především sociální potřeby (potřeba sociálního kontaktu, prestiže apod.), tresty frustrují převážně potřeby fyzické a psychického bezpečí (pocit ohrožení apod.). Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že studentovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat.²

¹ Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.85

² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.147

6.1 Odměny

Ve škole je nejtypičtější odměnou studentova výkonu učitelova pochvala. Pochvalu student nechápe jen jako věcné konstatování určité skutečnosti (informace o správnosti chování či výsledku činnosti). Chápe ji také jako vyjádření osobního vztahu učitele k sobě, případně jako výraz důvěry učitele k jeho schopnostem. Adekvátní pochvala studentovi poskytuje pocit sebeuplatnění, vzbuzuje prožitek úspěchu nebo k jeho vzniku alespoň přispívá. Aby pochvala jako odměna měla zamýšlenou účinnost, je třeba dbát některých důležitých pravidel jejího použití. Protože však jsou tato pravidla obecně známá, uvedeme si pouze ta, která jsou z motivačního hlediska nejdůležitější.

- 1) Bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností
- 2) Frekvence pochval (chválení každého správného kroku na cestě k řešení není neúčinnější strategií, tzn. že zpočátku, když student začíná s něčím novým, je dobré motivovat jej pochvalami častěji a postupně tuto frekvenci snižovat tak, aby chválení udrželo původní přitažlivost)
- 3) Intenzita pochval (může se pohybovat od pouhého souhlasu či projevu sympatie až po vysoké ocenění studentova výkonu či kladného společenského hodnocení. Pokud je učitel zvyklý chválit s vysokou frekvencí, musí intenzitu pochval zvyšovat, aby si udržely dostatečnou incentivní hodnotu a nezevšedněly).¹

6.2 Tresty

Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování studenta. Při výchově v rodině a někdy i ve škole však plní trest ještě jednu funkci. Student je trestán za to, že neuskutečnil požadovanou činnost.

V prvním případě směřuje působení trestu k vytvoření motivačního konfliktu jedné pozitivní a jedné negativní síly, při kterém trest má být rozhodující silou.² Při tomto „uměle“ vytvořeném motivačním konfliktu se student musí rozhodnout, zda mu „stojí za to“ uskutečnit nežádoucí, avšak příjemnou činnost i za cenu následující

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.150

² Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.151-152

nepříjemnosti nebo je-li pro něj výhodnější vzdát se nežádoucí činnosti a předejít tak budoucí nepříjemnosti.

V případě trestu za neuskutečněnou činnost je student trestán „za to“, že neudělal něco, co měl udělat, např. připravit si na příští den domácí úkoly. V tomto případě se předpokládá, že trest povede studenta k tomu, že příště nepříjemnou aktivitu vykoná jako důsledek konfliktu dvou negativních sil – vyžádané aktivity a trestu. Předpokládá se dále, že z těchto dvou alternativ si student vybere tu, která je pro něj méně nepříjemná (to by měla být požadovaná činnost).

Aby účinek trestu odpovídal záměru z hlediska motivačního působení, je třeba obdobně jako u odměn dodržovat při jeho užití určité zásady:

1. přesné stanovení kritéria za co bude potrestán
2. úměrnost trestu míře nevhodného chování
3. výběr formy trestu

Fyzické tresty, zvláště neúměrné, jsou ponižující a zvyšují agresivitu studenta. Některé výzkumy naznačují, že mírné fyzické tresty, při jinak kladném postoji rodičů ke studentovi, tento negativní vliv nemají. Jde především o míru. Jednostranné používání přísných trestů fyzických i psychických vede ke strachu, agresi a poškozují vztahy k druhým lidem.

Trestání prací je další forma trestů, která sice byla již vícekrát hodnocena jako jednoznačně nevhodná, ale je stále aplikována jak v rodinné výchově, tak – bohužel – i ve škole. Nevhodné jsou tyto tresty proto, že nepříjemný pocit z trestu se rychle přenáší na druh práce, který je jako trest ukládán. Negativní postoj může přetrvávat i tehdy, když se od trestání prací upustí.

Zákazy jsou jednou z forem trestů často užívaných především rodiči. Jsou ukládány jak v případě, že student udělal něco nežádoucího, tak i v případě, že student nevykonal to, co měl vykonat.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.151-152

Týká-li se zákaz zájmu studenta, může se stát, že student upadne do apatie a důsledkem je tedy spíše snížení motivace než její zvýšení.

Obecně vzato však jsou tresty spornějším výchovným prostředkem než odměny, zvláště proto, že při nedodržení uvedených zásad mohou vést k řadě vedlejších negativních účinků a to jak bezprostředních, tak dlouhodobých.

6.3 Pochvala a pokárání ve vztahu ke školnímu výkonu

Je zřejmé, že pochvala a pokárání mají motivační vliv jak na chování studenta, tak na jeho výkon. Pochvala se jeví jako zvlášť důležitá a efektivní pro málo výkonné a úzkostné studenty. Učitelovo pokárání má prakticky vždy snižující vliv na výkon studentů.

Míra úzkosti studentů ve škole a postoje studentů k učiteli nejsou závislé na tom, zda jsou studenti za výkony chváleni či káráni. Úzkost studentů a jejich postoj k trestům a k učiteli jsou zřejmě více závislé na dřívějších zkušenostech, takže již vytvořený postoj se nezmění pod vlivem relativně krátkodobé změny ve frekvenci učitelova momentálního pokárání či pochvaly.

O odměnách a trestech je vždy nutné uvažovat nejen ve vztahu k výkonu, ale i v širších výchovných souvislostech. Odměny i tresty mohou s sebou přinášet některé vedlejší účinky negativně ovlivňující celou osobnost studenta.

6.4 Negativní účinky odměn

Negativní účinky, které mohou pochvaly či jiné odměny způsobovat, se projevují především v případě neadekvátního chválení (odměňování) a to jak z hlediska frekvence, tak i z hlediska intenzity. Příliš intenzivní a příliš frekventované chválení studenta může mít za následek návyk na pochvalu, popř. zpochybnění vlastních schopností.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.155

Návyk na pochvalu se může odrážet ve snaze získat pochvalu (odměnu) za každou cenu, bez ohledu na to, jakým způsobem bylo odměny dosaženo.

Pochvala za výkon ve snadných úkolech může mít paradoxně zpochybňující dopad na studenta. Příliš nápadné povzbuzování (chválení) vnímá student proti učitelovu záměru jako důsledek vlastních snížených schopností. Chvála místo povzbuzení informují studenta o snížených schopnostech a stává se negativním motivačním činitelem.

6.5 Negativní účinky trestů

Jsou-li tresty příliš vysoké vzniká strach, který se může vázat na celou situaci, ve které je student trestán – strach ze školy. Může u studenta vyvolávat únikové tendence, snahy vyhnout se škole, kontaktům s učitelem, učivem, školní prací. Nebude-li trest v jednoznačném vztahu k trestané činnosti, bude se student zdržovat takových činností, ve kterých by měl pokračovat, zvláště pak tvořivé spontaneity nebo samostatného hledání méně obvyklých postupů.

Trestem vytvořené konfliktní situace mohou navodit intenzivní úzkostný stav, který může vyvolat i neurotické potíže. Student si navykne chování opakovat, jakmile má možnost nebo příležitost se trestu vyhnout a jestliže se trestem nesnižuje přitažlivost původního nežádoucího cíle. Jeho chování je pak potlačeno pouze dočasně.

V historii evropské výchovy byla velmi těsná vazba výchovy a trestu, velmi často dokonce i fyzického. I když došlo v tomto ohledu ke značnému pokroku je i dnešní výchovná praxe často vázána více na trest než na odměny, přestože zdůraznění odměn nebo naopak trestů a volba jejich druhu je nejen otázkou účinnosti prostředků výchovy, ale také otázkou mezilidských vztahů a otázkou etickou.¹

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.156

6.6 Motivační hodnota školních známek

Školní známky mají značnou motivační hodnotu. Dobré známky jsou jednak sami o sobě odměnou, jednak mohou být prostředkem k získání určitých dalších odměn. Tentýž vztah platí pro špatné známky a tresty. Proto podléhají školní známky do značné míry podobným principům jako odměny a tresty. Můžeme na ně pohlížet obecně jako na incentivy, které jsou pro studenta prostředkem uspokojení takových potřeb, jakou jsou potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů, sympatií učitele apod. U některých studentů jsou na ně dokonce zprostředkovaně i hmotné odměny od rodičů. Školní známka by však neměla být pouze prostředkem k uspokojování uvedených potřeb. Měla by se především stát objektivním ukazatelem studentova výkonu a teprve ve spojení s ním odměnou. Školní prospěch může mít vliv na rozvoj studentovy osobnosti jen tehdy, když se stane pro studenta zážitkem, když ho bude vnitřně prožívat, když svoji výkonnost v učení, učební výsledky bude hodnotit a subjektivně prožívat.

Vliv známek na činnost studenta tedy nemusí být pouze pozitivní. V některých případech nabývají známky naopak velmi záporné incentivní hodnoty, protože jejich prostřednictvím jsou výše uvedené potřeby frustrovány. Přestože existuje obecná snaha učitelů klasifikovat co možná objektivně, je dopad klasifikace na studenty a její motivační hodnoty velmi individuální a závisí na mnoha faktorech.

Vztah mezi hodnotou známky a obtížností předmětu je v podstatě lineární. Čím subjektivně těžší je předmět pro studenty, tím větší váhu má pro něj známka.

Vzhledem k výkonové motivaci studenta má známka charakter cíle. Obecně můžeme předpokládat, že čím orientovanější je student na úspěšný výkon, tím větší váhu v kladném smyslu má pro něj známka, respektive perspektiva klasifikace. U studentů s orientací vyhnout se neúspěchu je závislost opačná. Předzvěst známky je pro ně hrozbou neúspěchu a klasifikace se stává frustračním činitelem.¹

¹ Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.91-92

Vztah motivační hodnoty známky a zájmu o předmět není nikterak jednoznačný. Platí sice obecná tendence, čím větší je zájem o předmět, tím větší subjektivní hodnotu má pro studenta známka. V některých případech je však zájem sám natolik motivující, že se stává téměř nezávislým na úspěchu.

Postoj rodiny ke klasifikaci se přenáší ve větší či menší míře na studenta. V rodinách, kde jsou rodiče zjevně ke klasifikaci lhostejní, lze těžko předpokládat, že pro studenta bude školní výkon vyjádřený v klasifikaci životně důležitou hodnotu. V rodinách, kde vzdělání samo o sobě představuje důležitou hodnotu, uváděnou ve vztahu se školními známkami, musí k nim student vyjádřit vlastní postoj, který je ve většině případů pozitivní. Může se ovšem stát, že student navzdory rodičovskému působení zaujímá postoj negativní. V takových případech to většinou nebývá proto, že by pro něj prospěch neměl hodnotu, ale proto, že tak manifestuje negativismus vůči rodičům.

Atmosféra třídy bývá také jedním z důležitých faktorů ovlivňujících postoj studenta ke klasifikaci. Pedagog sám má možnost ovlivňovat motivační hodnoty známky přísností klasifikace a vlastní oblibou u studentů. Studenti do jisté míry vyjadřují svůj vztah k učiteli také tím, že usilují nebo neusilují v jeho předmětu o dobré známky.

Vzájemným prolínáním těchto naprosto individuálních vlivů a zkušeností studentů vzniká individuální orientace studenta na prospěch. Pro studenty se silnou orientací na prospěch má známka velkou komplexní motivační hodnotu. Dobré známky je povzbuzují k dalšímu úsilí, špatné známky nesou těžce, ale snaží se je napravit. Jsou velmi citliví na klasifikaci a každý neúspěch berou velmi osobně. Naopak studenti se slabou orientací na prospěch, neprožívají špatné známky příliš jako neúspěch a proto jsou jimi velmi slabě motivováni. Existuje však jen málo studentů, kteří by byli vnitřně zcela lhostejní vůči špatnému prospěchu.¹

¹ Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.91-92

7. Motivační vlivy snižující studentův školní výkon

Předchozí kapitoly byly věnovány otázkám motivace a způsobům jejího posilování. Existuje však řada studentů, pro něž motivace představuje nějaký problém.

Jejich postoj ke školní práci je negativní, nejsou ochotni se učit, ve škole se nudí a určité učivo odmítají jako nepotřebné. Proto se nyní zaměříme na analýzu vlivů, které motivaci ve škole snižují a komplikují.

Důvody motivačních problémů ve škole mohou být různé jako např. nedostatečně rozvinuté potřeby u žáků (především nízká úroveň výkonových a poznávacích potřeb), frustrace potřeb (nuda a strach), motivační konflikty, a nebo nadměrná motivace.¹

7.1 Frustrující vlivy

Frustraci chápeme jako psychický stav, který vznikl v důsledku neuspokojení některé aktualizované potřeby člověka.

Škola působí množstvím vlivů a podmínek, které rozvíjejí mnohé z dosavadních potřeb studenta a dávají vznikat i potřebám a motivům kvalitativně novým, které mohou mít na studenta frustrující účinek. Za frustrující vlivy a podmínky lze považovat ty události ve školním prostředí studenta, které v něm navozují více či méně intenzivní pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty tím, že mu blokují možnost uspokojení některé z aktuálních potřeb. Frustrace vede přímo či nepřímo k neúspěchu, ke snížení učeného výkonu i dalším záporným jevům. Pokud působí dlouhodobě vytváří negativní postoje studenta ke škole vůbec. Výše frustrace závisí na síle potřeby a míře možnosti jejího uspokojení. Za následky frustrace potřeb ve školním prostředí bývají považovány nuda a strach.²

¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole, str.158

² Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.107

7.2 Motivační konflikty

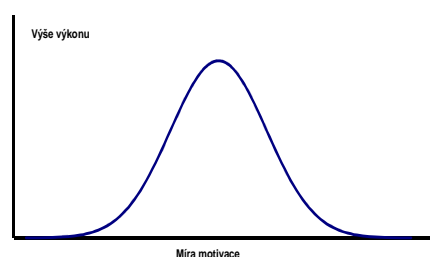
Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje studentův školní výkon, jsou vnitřní motivační konflikty. Jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Jsou-li řešeny bezprostředně, jde pouze o běžné, v mnohém užitečné situace, v kterých se jedinec musí rozhodovat mezi dvěma nebo několika možnými alternativami. V některých případech však vznikají konflikty dlouhodobé nebo neřešitelné, které jsou považovány za jednu z nejzávažnějších příčin vzniku neurotických poruch.

Ve škole se nejčastěji projevují tyto základní typy konfliktů:

- Konflikt dvou pozitivních sil
- Konflikt dvou negativních sil
- Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly
- Konflikt několika pozitivních a negativních sil

7.3 Nadměrná motivace

Vhodnou kombinací motivačního působení (zapojením sociálních, výkonových a kognitivních potřeb, využitím odměn a trestů apod.) má učitel možnost ovlivňovat intenzitu učební činnosti studentů a to jak při vyučování, tak i při domácí přípravě. Bylo by však mylné se domnívat, že optimální výkon nastane při maximalizaci všech motivačních sil vzbuzujících učební činnost. Experimentálně bylo zjištěno, že motivace a výkon nejsou na sobě přímo úměrně závislé.¹ Jejich vztah lze vyjádřit takto:



Obrázek 2- Vztah výše výkonu na míře motivace

¹ Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.108

Z obrázku 2 je zřejmé, že optimální motivace, při které je výkon nejvyšší, má střední hodnotu. Při velké motivaci dochází k přemotivovanosti. Je naprosto neúnosné, snažíme-li se zvýšit motivaci studenta, který je nadměrně motivován už z rodiny a má zájem o předmět. Takto vznikající nadměrná motivace působí spíše destruktivně.

Obecně platí zákon, že čím snazší je úkol, tím větší motivace je potřebná k optimalizaci aktivace. Čím je úkol obtížnější, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu. Totéž by mělo platit i pro učitelovo působení na studentovu školní motivaci. Každý úkol sám o sobě vyvolává ve studentovi určitou úroveň vnitřní motivace, způsobenou zájmem o tuto činnost a obtížností a to ve smyslu rovnice popsané v části o motivaci výkonu (čím větší obtížnost, tím větší je incentivní hodnota úkolu). Učitelem „přidaná“ vnější (incentivní) motivace se projevuje s vnitřním motivačním působením, které plyne z úkolu samého. Je-li výsledná síla nedostačující, nedosahuje výkon požadované úrovně. Způsobí-li však vnější motivace, že celková suma motivace přesáhne optimální úroveň aktivace, nedostaví se očekávaný výkon díky přemotivovanosti rovněž. Je na učiteli, aby v konkrétním případě poznal, jakou a jak intenzívně působící motivaci je třeba vyvolat, aby individuální výkon studenta dosáhl požadované úrovně.¹

7.4 Dílčí závěr

V teoretické části své bakalářské práce jsem se snažila shrnout nejpodstatnější činitele motivace a současně popsat tři základní skupiny sekundárních potřeb nejčastěji uváděných v souvislosti se školním výkonem.

Motivace je něco, co se dá nazvat motorem lidské činnosti. Motivace vzniká v případě, že člověk pociťuje určitou potřebu. Tyto potřeby mohou být různého charakteru, od těch nejzákladnějších až po ty, které uspokojují naši osobnost - naše „ego“ (jako např. uspokojení pocitu z dobře vykonané práce, pocitu dobrého uplatnění, skvělého sportovního výkonu, uznání aj.). Motivační proces a motivace sama je u každého jedince jinak pociťována. Na motivaci má nemalý vliv spousta vnějších podnětů jako je rodina, kamarádi, prostředí, ale i vnitřních podnětů, mezi které řadíme

¹ Helus, Z., Hrabal, V. ml, Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáka, str.109

především psychické vlastnosti a biologické podmínky. Velice těžko se bude motivovat k lepšímu výkonu člověk, který žije v málo podnětném prostředí, okolí samo ho spíše od určitého výkonu zrazuje a on sám nevěří ve svůj úspěch. I s motivací u studentů to není lehké.

U někoho převládá motivace vnější. Ti se pak neučí z vlastního přesvědčení, ale proto, že ho k tomu např. nutí rodiče. Studijní výsledky takových studentů jsou špatné a většinou se neochotně zapojují do školních úkolů, aby své „chabé“ studijní výsledky změnil k lepšímu. Práce učitele s takovými studenty bude jistě vyžadovat značné úsilí v motivaci k dosažení lepších výsledků a tím i zvýšení prestiže třídy mezi ostatními. Jiní studenti se učí z vlastního přesvědčení, mají velmi silnou vnitřní motivaci, což se odráží na jejich studijním úsilí i výsledcích.

Zájem o výuku nebo určitý předmět ze strany studentů ovlivňuje i to, jakým způsobem jej učitel studentům předkládá. Jak dokáže mnohdy i „nezáživnou“ výuku „oživit“. Pokud studenti o daný předmět projeví zájem, je to pro učitele známkou toho, že svoji práci dělá dobře.

Důležitým prvkem v procesu motivace studentů je i hodnocení studentova výkonu. Tímto hodnocením mohou být odměny, pochvaly, ale především známky, které nabízí celé spektrum možného ohodnocení studentova školního výkonu. Od toho nejlepšího až po nejhorší. Stejnou funkci však představuje i negativní hodnocení jako jsou tresty a pokárání. Studium odborné literatury jsem zjistila, že tresty jsou spornějším výchovným prostředkem než odměny, ale i s odměnami se musí šetřit. Protože přemíra odměn může vést k pochybování o sobě samém.

8. Úvod do praktické části

Praktická část mé bakalářské práce je zaměřená na ověření a porovnání vlivu jednotlivých motivačních teorií se skutečnou motivací studentů. K porovnání a ověřování jsem využila dotazníku, pomocí kterého jsem provedla kvantitativní výzkum. Výsledkem výzkumu je porovnání dotazníkem zjištěných poznatků s poznatky popsanými v teoretické části mé bakalářské práce.

Dotazník byl zaměřen na výzkum poznávacích, sociálních a výkonových motivačních teorií. Zvláštní pozornost jsem v dotazníku věnovala podnětnosti výuky, řešení školního neúspěchu a vlivu jednotlivých motivačních činitelů se zaměřením na působení školních známek.

Otázky, které byly dotazníkem kladeny, jsem částečně vytvořila sama a částečně jsem využila otázek zveřejněných na stránkách www.evalvacninastroje.cz (školní výkonová motivace žáků, dotazník pro žáky–V.Hrabal, I.Pavelková). Dotazník se skládal z celkově devatenácti otázek, z nichž osmnáct bylo povinných a jedna nepovinná. Tyto otázky jsem rozdělila do skupin. Každá skupina odpovídala na jinou část zkoumaných problémů. Každé z jednotlivých odpovědí byla přidělena bodová hodnota tak, aby v celkovém součtu bylo možno tyto body srovnávat.

Zkoumala jsem tři skupiny respondentů, které tvořily vzorek celkem 77 studentů. Jednalo se o jednu dívčí a jednu chlapeckou třídu střední odborné školy v Brně a jednu smíšenou třídu Gymnázia v Tišnově. Věkové rozložení jednotlivých studentů bylo stejné, tj. rok narození 1992-1993. Všichni respondenti byli studenti 2. ročníku uvedených škol. Ve třídě děvčat střední odborné školy bylo v době vyplňování dotazníku 24 děvčat a v chlapecké třídě téže školy bylo 27 chlapců. Ve smíšené třídě gymnázia bylo v době provádění výzkumu 17 dívek a 9 chlapců, tedy celkem 26 studentů.

Výsledkem výzkumu bylo vyhodnocení jednotlivých zkoumaných oblastí v uvedených skupinách studentů. Následně jsem provedla srovnání výsledků mezi jednotlivými skupinami. Jednalo se o srovnání skupiny chlapců gymnázia se skupinou

chlapců střední odborné školy, skupiny dívek gymnázia s dívkami střední odborné školy a gymnázia jako celku se střední odbornou školou.

Protože v jednotlivých skupinách nebyl stejný počet respondentů, vyjádřila jsem dosažené bodové hodnocení jednotlivých skupin v procentech tak, aby bylo možno tyto skupiny mezi sebou srovnávat. Výzkumem zjištěné hodnoty srovnání vyjádřené v procentech jsem následně zobrazila do grafů.

Ještě před samotným provedením výzkumu jsem si vytvořila hypotézy, jak by jednotlivé dílčí části výsledků mohly vypadat. Následně zhodnotím výsledky zjištěné výzkumem a zobrazené grafem a tyto porovnam s mojí hypotézou vytvořenou pro jednotlivé oblasti. Základem bude hypotéza pro srovnání jednotlivých motivačních teorií, následně pak hypotézy pro další dílčí části motivačního působení na studenty.

8.1 Stanovení hypotéz

Úspěšnost motivačních teorií

Ve svém dotazníku budu sledovat úspěšnost poznávací, sociální a výkonové motivační teorie. Předpokládám, že u studentů gymnázia bude převládat vliv poznávací motivační teorie, zatímco u studentů střední odborné školy bude mít nejvýraznější vliv výkonová motivační teorie. Je to dáno typem studia, kdy u studentů gymnázia předpokládám větší zájem o vědění z důvodu jejich pokračování ve studiu na vysokých školách. U studentů střední odborné školy naopak praktické zaměření výuky povede k posílení vlivu výkonové motivační teorie. Co se týče sociální motivační teorie očekávám, že její vliv bude u obou typů škol přibližně stejný. Zároveň nepředpokládám výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami v této oblasti u obou typů škol.

Motivační působení známek

U motivačního působení známek očekávám obecně pokles jejich vlivu na studenty. Pro převážnou část studentů bude hlavním motivem postoupit do vyššího ročníku a celé spektrum známek se tak zúží na známky „dostatečná“ nebo „nedostatečná“. Toto vnímání známek bude zřejmě výraznější u studentů střední odborné školy než u studentů gymnázia a výraznější u chlapců oproti dívkám.

Působení motivačních činitelů

Budu zkoumat vliv působení knihy, pochvaly, školní známky, daru, prestiže a strachu na školní výkon studenta. Předpokládám, že nejvyšší vliv na úspěšnost studentů střední odborné školy bude mít „slíbený dar“, zatímco u studentů gymnázia „prestiž“. U děvčat navíc očekávám značný vliv „pochvaly“. Ostatní motivační činitelé jako „strach“, „školní známka“ a „knihy“ budou mít vliv spíše menší.

Hodnocení podnětnosti výuky

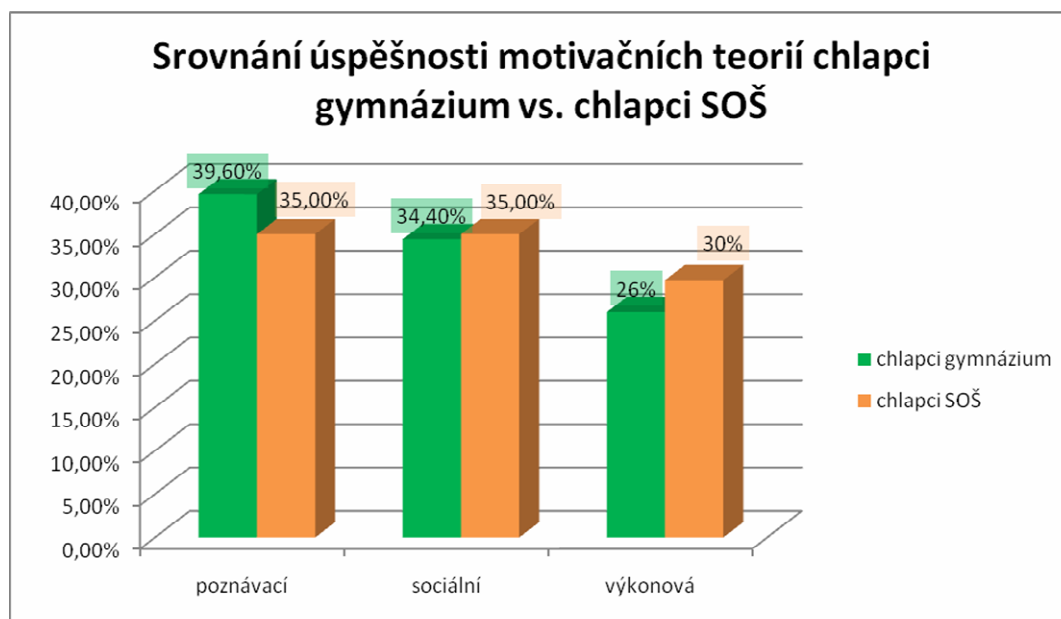
Hodnoceným kritériem bude to, zda je výuka pro studenty zajímavá, málo zajímavá, nezajímavá nebo je dokonce nudí. Očekávám, že pro studenty střední odborné školy bude výuka převážně zajímavá a to jak u chlapců, tak i u dívek. U studentů gymnázia předpokládám, z důvodu větší obecnosti výuky spíše odpovědi typu „málo zajímavá“ případně „nezajímavá“. To, že by výuka někoho vyloženě nudila, spíše nepředpokládám.

Řešení školního neúspěchu

Poslední predikovanou oblastí bude hodnocení reakce studentů na případný školní neúspěch. Budu se ptát, zda se studenti budou více učit a následně se přihlásí nebo zda se budou učit, ale k přihlášení nenajdou odvahu, či zda se i přes neúspěch učit nebudou. U studentů gymnázia předpokládám spíše odpovědi typu „učit – hlásit“ v menší míře „učit – nehlásit“ a to jak u chlapců, tak i u dívek. U studentů střední odborné školy očekávám spíše odpovědi typu „učit – nehlásit“ a „neučit“ a to více u chlapců než u dívek.

8.2 Srovnání úspěšnosti motivačních teorií

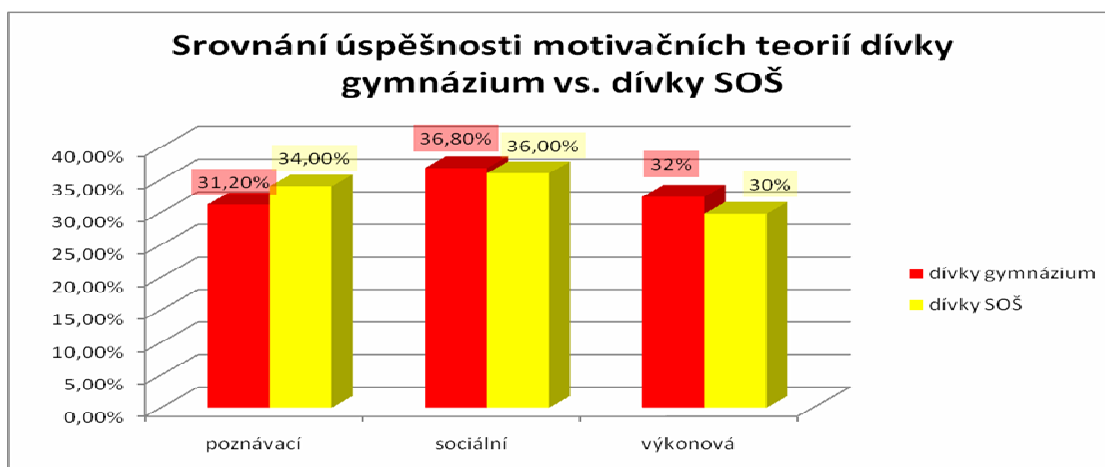
V následujících třech grafech srovnám úspěšnost poznávací, sociální a výkonové motivační teorie mezi jednotlivými skupinami respondentů a zároveň porovnam dotazníkem dosažené výsledky s mojí hypotézou, kterou jsem vytvořila pro tuto oblast. Výsledky byly zpracovány na základě vyhodnocení dotazníkem kladených otázek, které se zabývaly uvedenou problematikou. První graf mezi sebou srovnává působení úspěšnosti motivačních teorií mezi skupinou chlapců gymnázia a chlapců střední odborné školy.



Graf 1 - Srovnání úspěšnosti motivačních teorií chlapci gymnázium vs. chlapci SOŠ

Z uvedeného grafu 1 je patrné, že obecně má u chlapců nejvýraznější vliv poznávací motivace. Další významnou složku tvoří motivace sociální. Nejmenší, i když ne nepodstatný, má vliv motivace výkonové. Co se týče srovnání chlapců gymnázia a chlapců střední odborné školy, u chlapců gymnázia má poznávací motivace výrazně větší vliv než u chlapců střední odborné školy, u nichž naopak převládá význam motivace výkonové. Motivace sociální je pro obě skupiny přibližně stejně důležitá. Z výsledku je zřejmé, že u těchto skupin respondentů došlo k verifikaci mé hypotézy, která předpokládala u studentů gymnázia větší vliv poznávací motivace, zatímco u studentů střední odborné školy, větší vliv motivace výkonové. Vliv sociální motivace je podle mojí hypotézou stanovených předpokladů u obou skupin studentů přibližně stejný.

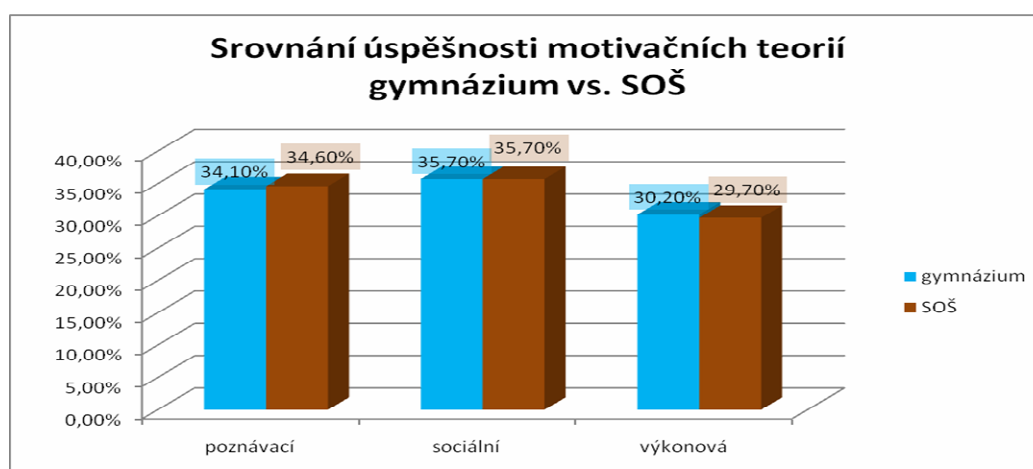
Graf 2 této kapitoly srovnává úspěšnost jednotlivých motivačních teorií mezi skupinou dívek gymnázia a dívek střední odborné školy.



Graf 2 – Srovnání úspěšnosti motivačních teorií dívky gymnázium vs. dívky SOŠ

Zatímco u chlapců měla nejvýznamnější vliv motivace výkonová, u dívek je zřejmé, že výrazně největší význam má motivace sociální a to u obou vyhodnocovaných skupin. U dívek střední odborné školy převažuje vliv motivace poznávací nad motivací výkonovou. Dívky gymnázia naopak kladou větší význam motivaci výkonové. Tento výsledek byl pro mě překvapením. Chlapci gymnázia totiž na rozdíl od děvčat naopak upřednostňovali motivaci poznávací. Zároveň u děvčat obou skupin nedošlo k potvrzení mnou vytvořené hypotézy, ale výsledky jsou zcela opačné. Hypotéza byla potvrzena jen u sociální motivace, u které se její výrazný vliv dal u dívek předpokládat.

Poslední graf, který budu popisovat v této kapitole, je graf 3, srovnávající jednotlivé motivační teorie v rámci škol jako celku.



Graf 3 – Srovnání úspěšnosti motivačních teorií gymnázium vs. SOŠ

Z grafu 3 je zřejmé, že u obou typů škol má nejvyšší vliv motivace sociální, a to hlavně z důvodu vysokého hodnocení této motivace dívkami obou škol. Motivace poznávací je motivací pro studenty také velmi důležitou. Nepatrně nižší význam má motivace výkonová. Co se týče vlivu motivace poznávací a výkonové, díky zcela opačnému postoji dívek a chlapců gymnázia, se tato jeví u obou typů škol přibližně stejně. Celkově tedy nedošlo k potvrzení hypotézou stanovených předpokladů.

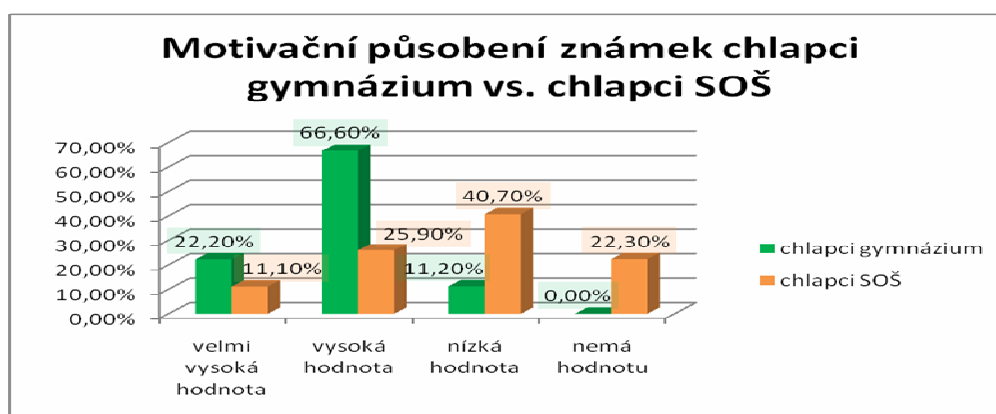
Závěrem je možno konstatovat, že všechny tři typy motivačního působení mají značný vliv na motivaci studentů a to bez ohledu na typ školy.

8.3 Motivační působení známek

Školní známky hrají mezi motivačními vlivy na úspěšnost studentů velmi významnou roli. Je to dáno celým spektrem možností, které známky nabízí. Od známky „výtečné“ až po známku „nedostatečnou“. Známky tedy umožňují motivační působení od silně pozitivní až po negativní motivaci. Zároveň nabízí studentům zpětnou vazbu o tom, jak jejich výkon ve skutečnosti vypadá.

V následujících grafech srovnám jakou hodnotu má školní známka u jednotlivých skupin respondentů. Zda hodnotu vysokou – odpovědi typu „velmi vysoká hodnota“ a „vysoká hodnota“, či hodnotu nízkou – odpovědi typu „nízká hodnota“ a „nemá hodnotu“. Zároveň mezi sebou srovnám jednotlivé skupiny studentů. Dosažené hodnoty zhodnotím a porovnáám se mnou vytvořenou hypotézou.

V grafu 4 mezi sebou srovnávám skupinu chlapců gymnázia se skupinou chlapců střední odborné školy.

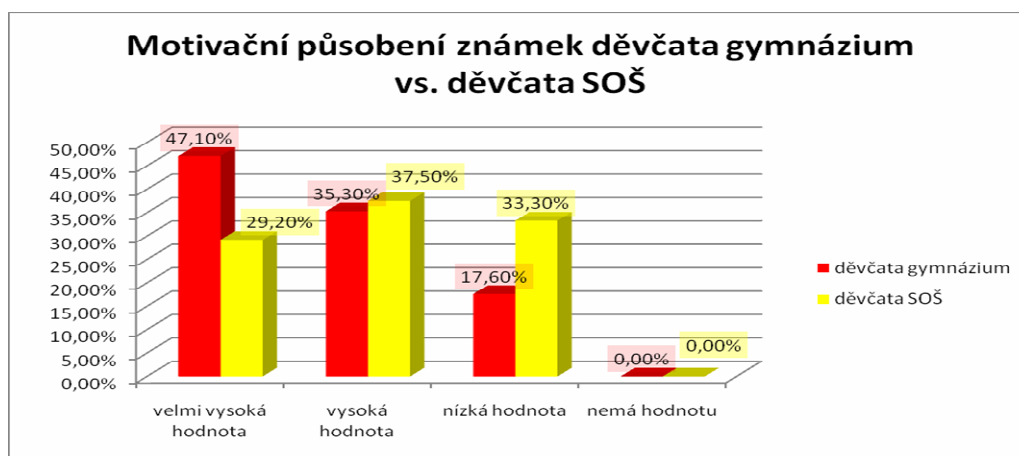


Graf 4 – Motivační působení známek chlapci gymnázium vs. chlapci SOŠ

Již při prvním pohledu na graf 4 je zřejmé, že výsledky zjištěné dotazníkem a zobrazené grafem 4, se u chlapců gymnázia oproti chlapcům střední odborné školy diametrálně liší. Zatímco pro chlapce gymnázia má školní známka téměř v 90% vysokou hodnotu (součet odpovědí „velmi vysoká hodnota“ + „vysoká hodnota“), pro chlapce střední odborné školy naopak školní známka vysokou hodnotu nemá – pouze 37% odpovědí. Většina odpovědí chlapců střední odborné školy totiž byla typu „nízká hodnota“ – 40,7%, či dokonce „nemá hodnotu“ – 22,3%, což znamená, že pro 63% chlapců střední odborné školy má známka nízkou hodnotu. Pro chlapce gymnázia naopak má známka nízkou hodnotu pouze v 11%. Odpovědi typu „nemá hodnotu“ jsem u chlapců gymnázia nezaznamenala vůbec. Tento až překvapivě veliký rozdíl v hodnocení školních známek mezi chlapci gymnázia a střední odborné školy připisují jednak rozdílnému typu studia a jednak nízké úrovni odborného školství a tím i malého motivačního působení školní známky. Celé spektrum známek se u chlapců střední odborné školy opravdu zužuje na „prospěl – neprospěl“= „prošel – neprošel“.

U skupiny chlapců střední odborné školy tedy došlo k potvrzení mé hypotézy, u chlapců gymnázia naopak došlo k jejímu vyvrácení.

Následující graf 5 mezi sebou srovnává motivační působení školních známek u děvčat gymnázia a děvčat střední odborné školy.



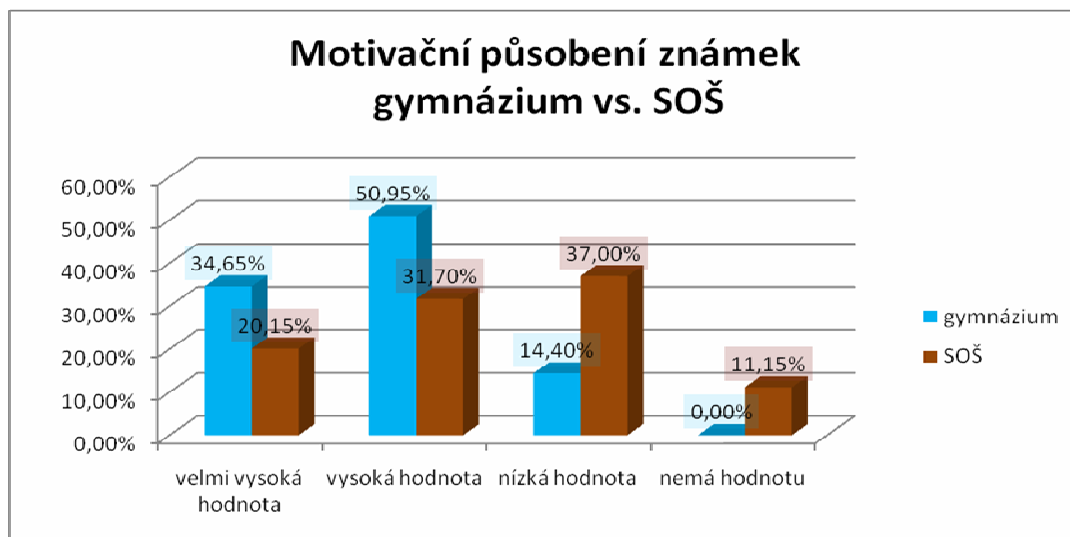
Graf 5 – Motivační působení známek děvčata gymnázium vs. děvčata SOŠ

Při porovnávání výsledků motivačního působení školních známek mezi děvčaty obou typů škol vyšly výsledky obdobně, i když ne tak výrazně rozdílné jako u chlapců. Pro převážnou část děvčat obou škol mají známky vysokou hodnotu. Pro děvčata gymnázia v 82%, ale z toho 47% klade známce „velmi vysokou hodnotu“. U děvčat

střední odborné školy je sice toto procento výrazně nižší (67%), ale pořád zde převažuje počet děvčat, pro něž mají známky vysokou hodnotu. Nízkou hodnotu mají školní známky jen pro 17,6 % děvčat gymnázia 33,3% děvčat střední odborné školy. Odpověď typu „nemá hodnotu“ neoznačila žádná ze studentek.

V této kategorii zkoumaných respondentů tedy nedošlo k verifikaci hypotézy. I když studentky gymnázia kladou známám větší význam než studentky střední odborné školy, stále mají známky značnou hodnotu pro převážnou část děvčat obou typů škol.

Graf 6 mezi sebou srovnává motivační působení školních známek mezi gymnáziem a střední odbornou školou.



Graf 6 – Motivační působení známek gymnázium vs. SOŠ

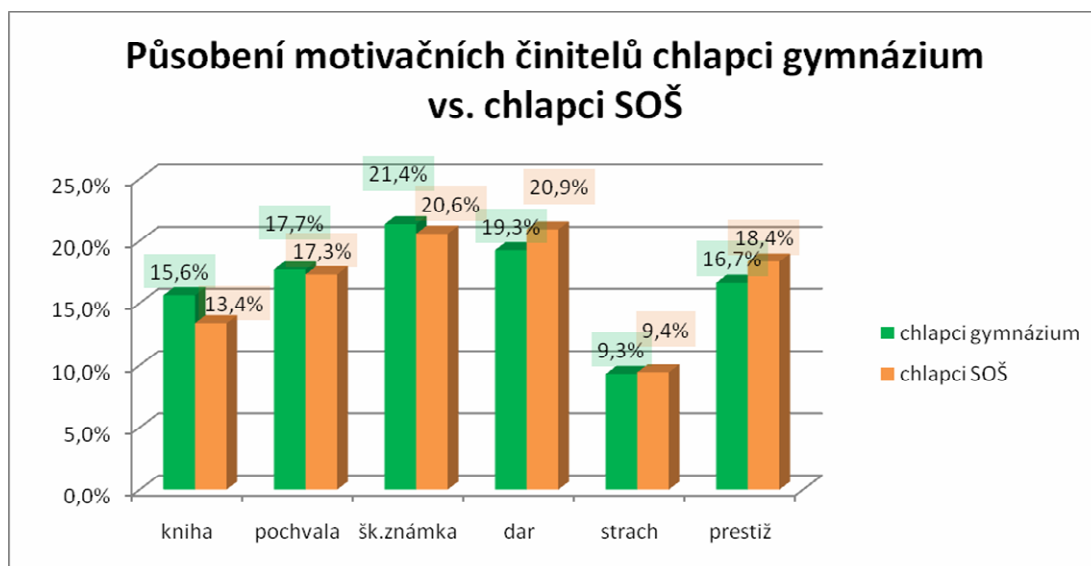
Na výsledcích zobrazených grafem 6 se podílí jak děvčata, tak i chlapci obou typů škol. Z tohoto grafu je zřejmé, že známka má pro studenty gymnázia vysokou hodnotu a to ve více jak v 85% případů. Nízkou hodnotu má známka pouze pro 14% studentů gymnázia. U studentů střední odborné školy je vnímání hodnoty školních známek rozděleno tak, že pro přibližně polovinu studentů má známka vysokou hodnotu a pro druhou polovinu hodnotu nízkou. Výrazně nižší hodnotu má známka pro chlapce střední odborné školy. U studentů gymnázia tedy nedošlo k potvrzení hypotézy, u studentů střední odborné školy se hypotéza spíše potvrdila.

Příčiny tohoto rozdílu je možno hledat v odlivu nejlepších studentů na víceletá gymnázia. Na druhém stupni základních škol pak zůstávají žáci spíše podprůměrní. Studenti gymnázia, kteří jsou zvyklí být mezi nejlepšími už ze základní školy se snaží si toto postavení udržet i na gymnáziu a známka má tak pro ně vysokou hodnotu. Na druhé straně žáci ze základních škol už spíše podprůměrní, zvyklí na horší známky, kteří pokračují ve studiu na střední odborné škole, nemají vnitřní zájem stát se nejlepšími. Tento problém se ještě vyostřuje jejich možností „být přijat“ na střední odbornou školu bez přijímacího řízení.

8.4 Působení motivačních činitelů

Tato oblast hodnocení se zaměřuje na působení jednotlivých motivačních činitelů na vnitřní motivaci studenta. Studenti odpovídali, jak se cítí být motivováni knihou, pochvalou, školní známkou, darem, strachem a prestiží. Každé z uvedených možností studenti přiřazovali body v rozmezí 1-6 (1 největší význam, 6 nejmenší význam). Tento výzkum tedy nesledoval význam každého jednotlivého motivačního činitele, ale spíše poměření důležitosti uvedených motivačních činitelů mezi sebou.

V grafu 7 srovnávám působení jednotlivých motivačních činitelů mezi chlapci gymnázia a střední odborné školy.



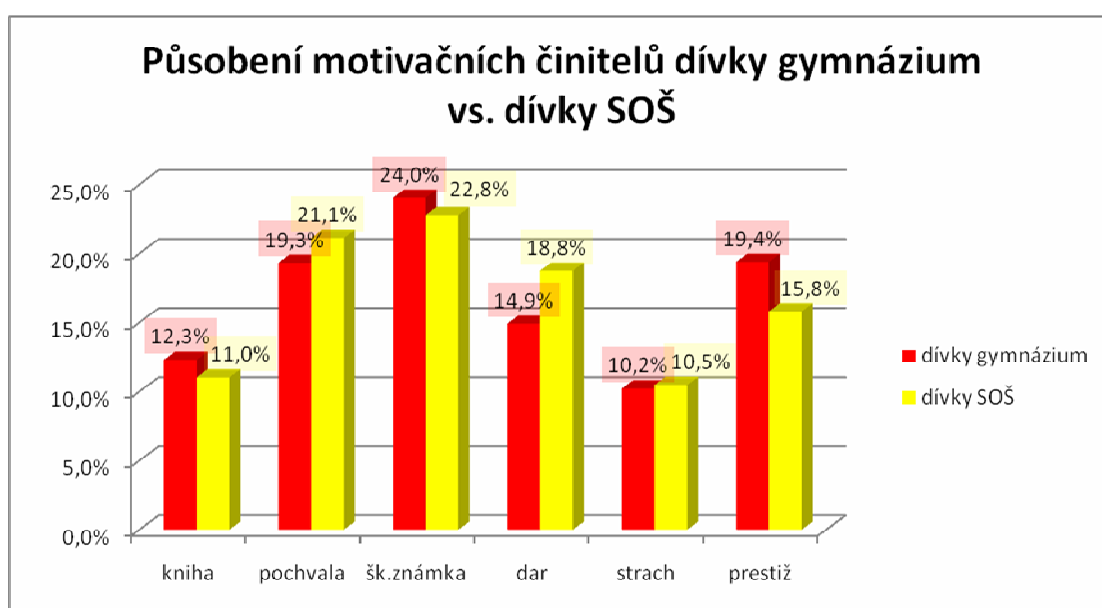
Graf 7 – Působení motivačních činitelů chlapci gymnázium vs. chlapci SOŠ

Z grafu 7 je zřejmé, že v dosažených výsledcích jednotlivých motivačních činitelů se příliš neliší hodnocení u chlapců gymnázia a chlapců střední odborné školy. Nejvýše

z uvedených motivačních činitelů chlapci řadili školní známku, dar, pochvalu a prestiž. Nejmenší význam měl naopak strach. Chlapci gymnázia hodnotili vysoko školní známku a knihu, studenti střední odborné školy naopak dar a prestiž.

Moje hypotéza se v tomto případě potvrdila pouze částečně a to u daru, prestiže a strachu. U ostatních motivačních činitelů se hypotéza spíše nepotvrdila.

Dalším hodnoceným grafem je graf 8, srovnávající působení motivačních činitelů mezi děvčaty gymnázia střední odborné školy.

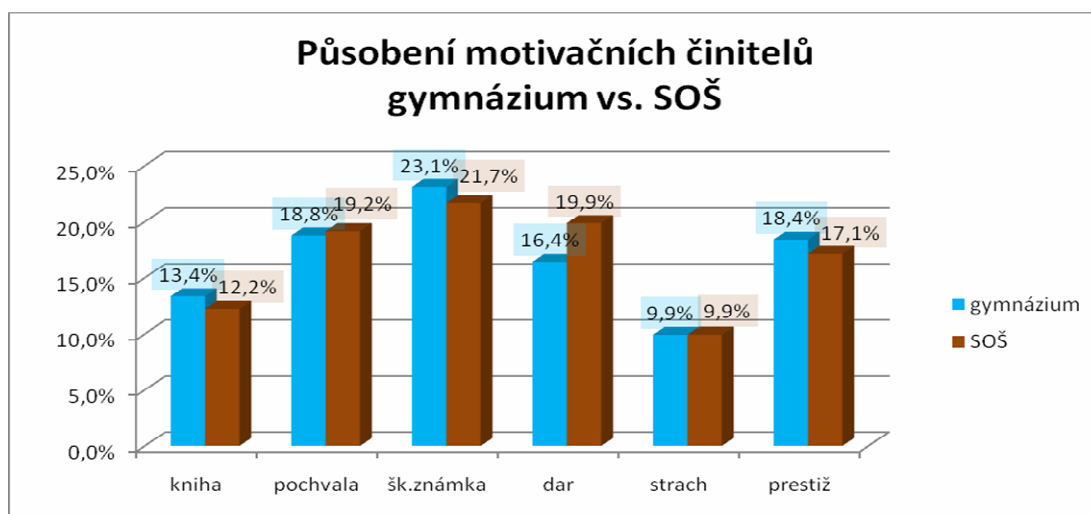


Graf 8 – Působení motivačních činitelů dívky gymnázium vs. dívky SOŠ

U této skupiny respondentů jsou dosažené výsledky obdobné a jejich rozdělení je podobné jako u chlapců. Očekávané je vysoké hodnocení známky a zejména prestiže dívkami gymnázia. Dívky střední odborné školy naopak upřednostňovaly dar a pochvalu. Nejnižšího hodnocení u obou skupin děvčat naopak dosáhla kniha a strach.

Hypotéza se u těchto skupin hodnocených studentek potvrdila u daru, strachu, pochvaly, knihy a prestiže. U školní známky se hypotéza výrazně nepotvrdila.

Graf 9 srovnává jednotlivé motivační činitele mezi studenty gymnázia a studenty střední odborné školy.



Graf 9 – Působení motivačních činitelů gymnázium vs. SOŠ

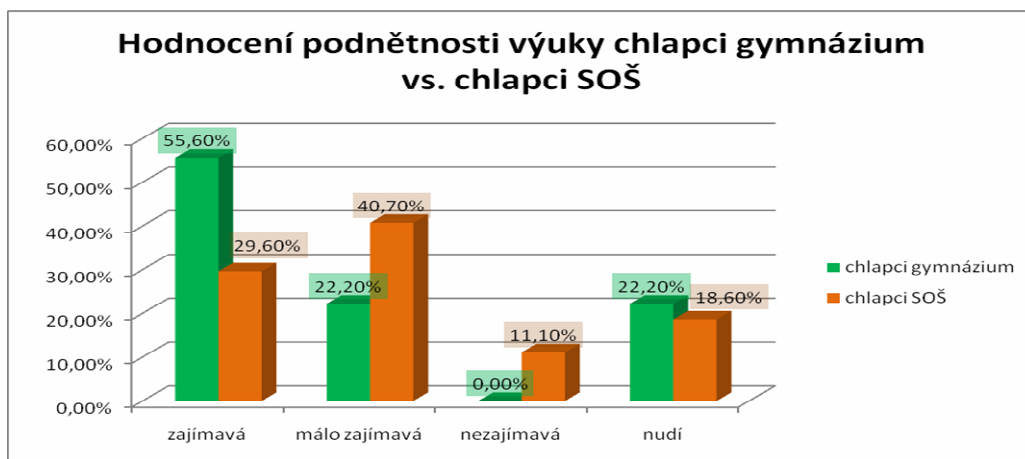
Výsledky obou škol jsou více méně obdobné. Na nejvyšší příčku studenti kladou školní známku, pochvalu, prestiž a dar. Pro studenty gymnázia je nejdůležitější známka a prestiž. Pro studenty střední odborné školy dar, známka a pochvala. Rozdíly v hodnocení jednotlivých skupin motivačních činitelů jsou však mezi školami pouze malé.

Moje hypotéza se potvrdila u významu daru, prestiže, pochvaly, strachu a knihy. U školní známky dosažené výsledky moji hypotézu spíše vyvrací.

8.5 Podnětnost výuky

Podnětnost výuky hraje při motivování studentů velmi významnou roli. Studenti odpovídali na otázky, zda se jim výuka zdá být „zajímavá“, „málo zajímavá“, „nezajímavá“ či zda je „nudí“. Vyhodnocování otázek probíhalo výpočtem, který zobrazil četnost odpovědí v uvedených kategoriích. Následně jsem provedla srovnání četnosti odpovědí vyjádřené v procentech pro jednotlivé kategorie studentů.

První srovnávanou dvojicí respondentů jsou chlapci gymnázia, které srovnávám s chlapci střední odborné školy.

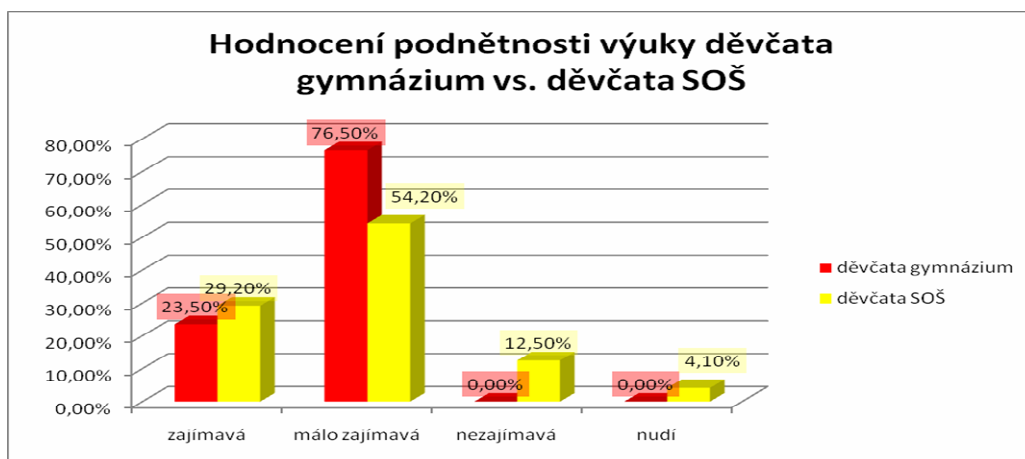


Graf 10 – Hodnocení podnětnosti výuky chlapci gymnázium vs. chlapci SOŠ

Z výsledků zobrazených v grafu 10 je patrné, že pro převážnou část chlapců gymnázia se výuka zdá být zajímavá. Jen menší části chlapců gymnázia se výuka zdá být málo zajímavá nebo je nudí. Na druhé straně se výuka zdá být zajímavá jen necelé třetině chlapců střední odborné školy. Těm se výuka zdá spíše málo zajímavá, nezajímavá a dokonce je nudí.

V této kategorii hodnocení nedošlo k verifikaci mé hypotézy, která předpokládala, že výuka bude zajímavá spíše pro studenty střední odborné školy. Z grafu 10 je patrné, že výsledky jsou zcela opačné. Navíc to, že výuka by někoho nudila jsem nepředpokládala a o to více mě překvapilo, že téměř 20% studentů obou typů škol označilo právě tuto odpověď.

Dalšími dvěma skupinami studentů, které budu srovnávat, jsou dívky gymnázia a dívky střední odborné školy.

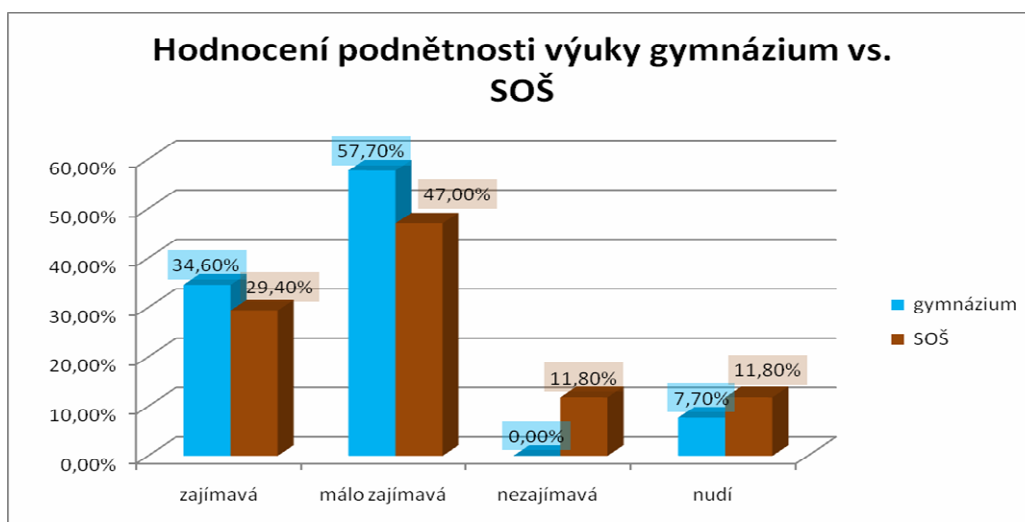


Graf 11 – Hodnocení podnětnosti výuky děvčata gymnázium vs. děvčata SOŠ

Z grafu 11 vyplývá, že u dívek nejsou výsledky tak diametrálně rozdílné jako u chlapců. Pro převážnou část dívek obou škol se výuka zdá být málo zajímavá. Kategorii „málo zajímavá“ totiž označilo 54,2% dívek střední odborné školy a dokonce téměř 77% dívek gymnázia. Jen asi jedné čtvrtině dívek obou typů škol se výuka zdá být zajímavá. Kategorii „nezajímavá“ či „nudí“ označilo jen malé procento dívek. Překvapující je zcela opačný pohled na „zajímavost“ výuky mezi studenty jedné třídy a sice chlapci a dívkami gymnázia.

U dívek opět nedošlo k verifikaci mé hypotézy, i když dosažené výsledky byly mé hypotéze podstatně blíže než u chlapců a to zejména v kategorii odpovědi typu „nudí“.

Graf 12 srovnává podnětnost výuky mezi studenty gymnázia a studenty střední odborné školy.



Graf 12 – Hodnocení podnětnosti výuky gymnázium vs. SOŠ

Ze zobrazeného grafu 12 vyplývá, že většině studentů obou škol se výuka zdá být málo zajímavá a to výrazněji u studentů gymnázia. Zajímavá se výuka zdá být asi jen jedné třetině studentů obou škol. V kategoriích nezajímavá a nudí se studenti střední odborné školy podílí více jak 23%, studenti gymnázia jen asi 7%.

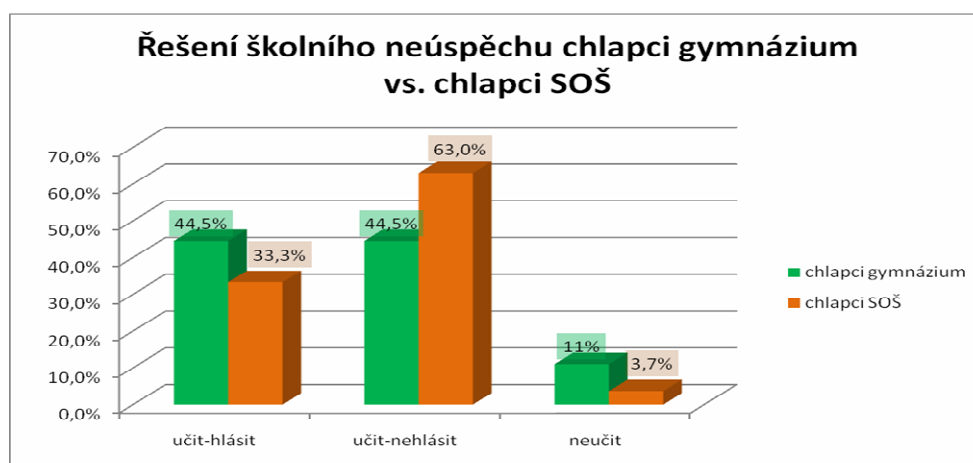
U žádné ze sledovaných odpovědí nedošlo k verifikaci mé hypotézy. Výsledky této kategorie nejsou příliš lichotivé ani pro jednu ze zkoumaných škol. Na zamyšlenou je zejména pro učitele obou typů škol, jak výuku zatraktivnit a tím ji pro studenty učinit zajímavější.

8.6 Řešení školního neúspěchu

Školní neúspěch, tedy dosažení horšího hodnocení, než jaké jsme si přáli, je jednou ze situací, která studentům nastavuje zpětnou vazbu o tom, zda jejich příprava byla vzhledem k očekávaným výsledkům dostatečná. Vyvolává tedy rozpor mezi očekávaným a skutečným. Ve svém dotazníku jsem tedy zkoumala způsob, jak studenti tento rozpor řeší.

Studenti odpovídali, zda se při školním neúspěchu budou víc „učit-hlásit“ nebo „učit-nehlásit“ případně „neučit“. Při vyhodnocení jsem sečetla četnosti uvedených odpovědí pro jednotlivé skupiny studentů a tyto jsem následně vyjádřila v procentech a zobrazila do grafů.

V prvním grafu 13, této zkoumané oblasti, srovnávám reakci studentů gymnázia a střední odborné školy na školní neúspěch.

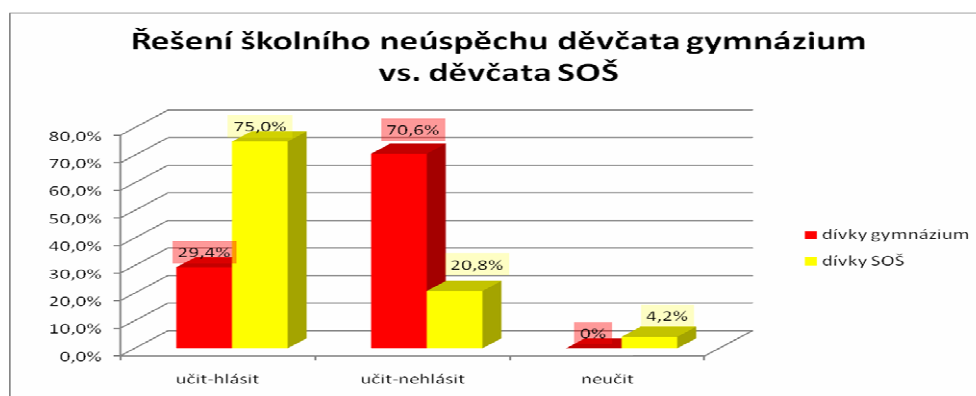


Graf 13 – Řešení školního neúspěchu chlapci gymnázium vs. chlapci SOŠ

U chlapců gymnázia je zřejmé, že převážná část studentů nachází řešení problému školního neúspěchu v odpovědích typu „učit-hlásit“ případně „učit-nehlásit“ (viz graf 13). Jen malé procento chlapců obou typů škol volilo odpověď „nehlásit“. U chlapců střední odborné školy naopak převládá odpověď typu „učit-nehlásit“ a jen jedna třetina těchto chlapců volila odpověď „učit-hlásit“.

V této kategorii srovnání došlo k verifikaci mé hypotézy, pouze u skupiny chlapců střední odborné školy jsem očekávala větší výskyt odpovědí typu „neučit“

Dalšími skupinami respondentů, které budu mezi sebou srovnávat z hlediska způsobu řešení školního neúspěchu, jsou děvčata gymnázia a střední odborné školy.

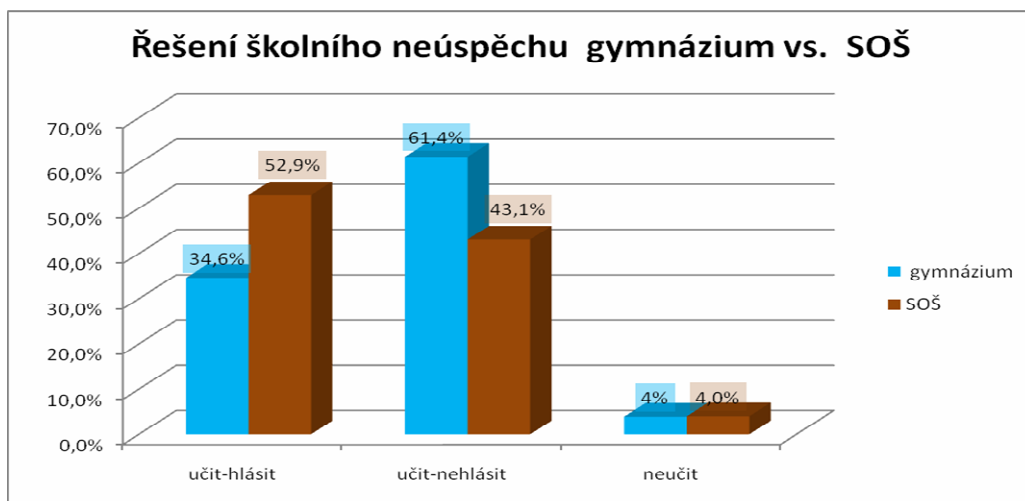


Graf 14 – Řešení školního neúspěchu děvčata gymnázium vs. děvčata SOŠ

U děvčat gymnázia jsou výsledky zcela opačné, než u chlapců stejné třídy gymnázia, jak je patrné z grafu 14 a jsou obdobné jako u chlapců střední odborné školy. Dívky gymnázia totiž ve více jak 70% případů volili možnost „učit-nehlásit“ a jen necelá třetina dívek gymnázia volila možnost „učit-hlásit“. Na odpovědi typu „neučit“ se podílelo jen nepatrné procento dívek obou škol. 75% dívek střední odborné školy naopak volilo možnost „učit-hlásit“ a jen 20% dívek stejné školy možnost „učit-nehlásit“.

Tento diametrální rozdíl u dívek gymnázia vzhledem k chlapcům gymnázia a dívkám střední odborné školy přikládám strachu z dalšího neúspěchu, zatímco dívky střední odborné školy, ale i chlapci gymnázia volí právě možnost „učit-hlásit“. Z výsledků uvedených v grafu 14 je zřejmé, že v kategorii dívek nedošlo k verifikaci mé hypotézy a to téměř diametrálním rozdílem.

Posledním hodnoceným grafem 15 je srovnání řešení školního neúspěchu mezi studenty gymnázia a střední odborné školy.



Graf 15 – Řešení školního neúspěchu gymnázium vs. SOŠ

Z grafu 15 je patrné, že převážná část studentů střední odborné školy preferuje možnost „učit-hlásit“, zatímco velká většina studentů gymnázia volí možnost „učit-nehlásit“. Možnost „neučit“ volilo jen nepatrné procento studentů obou typů škol.

Nedošlo tedy k verifikaci mé hypotézy a to ani v jedné z typů uvedených odpovědí. Příčinu tohoto výsledku je zřejmě možno hledat ve větší náročnosti studia na gymnáziu, kdy se hlavně děvčata gymnázia bojí dalšího neúspěchu a špatné známky, a proto spíše volí možnost „učit-nehlásit“. Dívky střední odborné školy naopak preferují možnost „učit-hlásit“ a tím si opravit svůj předchozí studijní neúspěch.

Závěr

Cíle, které jsem si vytyčila v úvodu své bakalářské práce, se mi podařily splnit. Teoretické poznatky a motivační postupy popsané v teoretické části mé bakalářské práce jsem ověřila výzkumem, který jsem popsala v části praktické. Výsledky výzkumu lze považovat za relevantní, i když pro vytvoření komplexnějšího hodnocení by bylo vhodnější provádět výzkum rozsáhlejší, u většího počtu studentů a na více školách. Takto rozsáhlý výzkum jsem však jak z časových, tak i personálních důvodů nemohla provést.

Výzkumem jsem ověřila, že všechny tři motivační teorie a to jak poznávací, sociální, tak i výkonová mají značný vliv na motivaci studentů. Mezi uvedenými teoriemi nebyly praktickým výzkumem zjištěny výraznější rozdíly a každá z nich se na motivačním působení podílela přibližně stejným dílem. Výzkum tedy potvrdil jejich značný vliv popsaný teoretickou částí.

U motivačního působení známek výzkum potvrdil jejich značný vliv na motivaci studentů a to hlavně u studentů gymnázia a dívek všeobecně. U chlapců střední odborné školy má naopak školní známka vliv podstatně menší. Tento značný rozdíl si vysvětluji tím, že hlavní snahou většiny chlapců střední odborné školy je postoupit do vyššího ročníku a to bez ohledu na dosaženou známku.

U ostatních motivačních činitelů se kromě známek potvrdil velký význam pochvaly, prestiže, daru tedy pozitivní motivace. Negativní motivace jakou je trest a strach má motivační vliv podstatně nižší.

Vliv učitele na motivaci studentů, který jsem popsala v teoretické části, se prokázal při výzkumu podnětnosti výuky, kdy pro převážnou část studentů obou typů škol se výuka zdá být málo zajímavá. Zde se zcela jednoznačně potvrdila významná role učitele a nutnost výuku zatraktivnit a tak ji pro studenty učinit zajímavější.

Při řešení školního neúspěchu se opět potvrdil značný vliv pozitivní motivace jakou je pochvala, povzbuzení při interakci učitel-student. Většina studentů totiž, i když

se připraví a naučí, v obavě před dalším neúspěchem nemá odvahu se přihlásit a opravit si tak předchozí školní neúspěch. I zde je patrný značný vliv jak učitele, tak i rodiče.

S výsledky svého výzkumu jsem seznámila výchovné poradce a to jak gymnázia, tak i střední odborné školy. Tyto informace pomohou učitelům uvedených škol, vytvořit si zpětnou vazbu, která bude sloužit k zefektivnění jejich motivačního působení na studenty.

Resume

Svoji bakalářskou práci jsem zaměřila na motivaci studentů ve škole. Motivace je důležitým činitelem, který ovlivňuje školní úspěšnost studentů. Toto téma jsem si zvolila záměrně, protože v dnešní sociálně nestabilní době je hodnota vzdělávání a studia zatlačena spíše do pozadí a není jednoduché studenty motivovat k lepším výkonům.

Moje práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Část teoretickou jsem rozdělila na 7 základních kapitol a každá kapitola má několik podkapitol.

Kapitola první se věnuje objasnění termínu motivace, rozdělení na vnější a vnitřní činitele motivace a popsání pyramidy základních potřeb dle A. H. Maslowa. Ve druhé kapitole je popsán jeden ze způsobů navozování vnitřní motivace studentů aktualizací jejich poznávacích potřeb. Je to jedna z množství sekundárních potřeb, které jsou uváděny v souvislosti se školním úspěchem. Tato kapitola se věnuje také pravidlům vytváření percepčních konfliktů, které lze využít k vzbuzení poznávacích potřeb studentů. Třetí kapitola popisuje další z motivačních teorií a tou je aktualizace sociálních potřeb studentů. Sociální styk-komunikace je jedním z prostředků vzniku a předávání poznatků. Charakter sociální interakce je určen mimo jiné i způsobem komunikace učitele se studenty, které vytváří motivační klima ve třídě. Čtvrtá kapitola se věnuje poslední motivační teorii, která je uváděna v souvislosti se školním výkonem a tou je výkonová motivace. Popisují zde potřebu studentů úspěšného výkonu a současně potřebu studenta vyhnout se neúspěchu. Dále je v této kapitole řešen problém vztahových norem. Kapitola pátá se věnuje interakci učitel-student jako zdroj motivace. Popisují zde náhled na způsob vytváření obrazu učitele o svých studentech a také jaký výkon učitel od svých studentů očekává a na základě čeho tak usuzuje. Tato vzájemná interakce mezi učitelem a studentem může vést k motivaci nebo demotivaci. Kapitola šestá se zabývá motivačním působením odměn, trestů a školních známek. Jedná se vnější pobídky, které mají ve výchovně vzdělávacím procesu důležité místo. V šesti podkapitolách jsem popsala odměny a tresty, dále jejich negativní účinky a také jsem se zde snažila popsat motivační hodnotu známek, která může představovat pro jednoho studenta cíl a pro jiného se může stát frustračním činitelem. Poslední sedmá

kapitola mé práce se věnuje motivačním vlivům, které snižují studentův školní výkon. Mezi tyto vlivy řadím frustraci, motivační konflikty, ale i nadměrnou motivaci. Teoretickou část mé bakalářské práce uzavírá dílčí závěr, který představuje shrnutí všech teoretických poznatků, které jsem čerpala z odborné literatury. Zdrojem pro vypracování teoretické části bakalářské práce byly především tyto knihy: **Čáp, Mareš - Psychologie pro učitele**, **Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš - Psychologie školní úspěšnosti**, **Hrabal, Man, Pavelková - Psychologické otázky motivace**, doplněné o další zdroje, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V praktické části mé bakalářské práce jsem ověřovala a porovnávala jednotlivé motivační teorie se skutečnou motivací studentů. K porovnání a ověření jsem použila dotazníku, pomocí kterého jsem provedla kvantitativní výzkum. Dotazník byl zaměřen na výzkum poznávacích, sociálních a výkonových motivačních teorií. Zvláštní pozornost jsem v dotazníku věnovala podnětnosti výuky, řešení školního neúspěchu a vlivu jednotlivých motivačních činitelů se zaměřením na působení školních známek. Otázky, které byly dotazníkem kladeny, jsem částečně vytvořila sama a částečně jsem využila otázek zveřejněných na stránkách www.evaluacninastroje.cz (školní výkonová motivace žáků, dotazník pro žáky – V.Hrabal, I.Pavelková). Zkoumala jsem tři skupiny respondentů, které tvořily vzorek celkem 77 studentů. Jednalo se o třídu dívčí a třídu chlapeckou střední odborné školy a smíšenou třídu gymnázia. Všichni respondenti byli studenti 2. ročníku. Před samotným provedením výzkumu jsem si vytvořila hypotézy, jak by jednotlivé dílčí části výsledků mohly vypadat. Tyto hypotézy byly pak provedeným výzkumem v některých případech potvrzeny a někdy vyvráceny.

Anotace

HAMERNÍKOVÁ, Jitka. Motivace studentů ve škole. Bakalářská práce. Brno, 2012.

Bakalářská práce se zabývá motivací studentů ve škole. Motivace hraje důležitou roli při realizaci školní úspěšnosti. Snahou bude praktickým výzkumem zjistit míru vnější a vnitřní motivace a popsat působení motivačních činitelů. Dále bych se chtěla věnovat podílu učitele na motivačním procesu tak, abych čtenáři poskytla stručný a srozumitelný výklad fungování motivace při výchovně vzdělávacím procesu.

Klíčová slova

motivace, motivační teorie, motiv, teorie potřeb, incentive

Annotation

HAMERNÍKOVÁ, Jitka. Motivation of students in school. Thesis work. Brno, 2012.

This thesis deals with the subject of students` motivation during their studies. Motivation is very important if a person wants to be successful. A great deal of my effort will be put in carrying out an applied research involving the internal and external motivation and in describing their influence on students. The following aim is to find out to what extent a teacher might influence this motivating process in order to provide a reader with a straightforward interpretation concerning the influence of motivation on students` education.

Key words

motivation, motivational theory, motive, theory of needs, incentive

Seznam použité literatury

Knihy:

1. BAKOŠOVÁ Z., *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Public promotion, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3
2. BAKOŠOVÁ, LUBELCOVÁ, POTOČÁROVÁ, *Sociálna pedagogika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2005. ISBN 80-10-00485-5
3. ČÁP, MAREŠ, *Psychologie pro učitele*. Portál s.r.o., Praha 2001
4. HELUS, HRABAL ml., KULIČ, MAREŠ, *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Státní pedagogické nakladatelství, n.p., Praha 1979
5. HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ, *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství, n.p., Praha 1989. ISBN 80-04-23487-9
6. PAVELKOVÁ I., *Motivace žáků k učení – perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002. ISBN 80-7290-092-7

Skripta:

7. VÍZDAL F., *Základy psychologie*, vydal Institut mezioborových studií v roce 2009
8. SÝKORA F., *Pedagogická psychologie v učitelské praxi*, vydal Institut mezioborových studií v roce 2003.
9. SÝKORA F., *Vybrané metody výuky všeobecně vzdělávacích předmětů*, vydal Institut mezioborových studií v roce 2003.

Novinový článek:

10. mladá fronta dnes (příloha C) čtvrtek 20.10.2011

Internetové odkazy:

11. www.nuov.cz
12. www.ucitelskenoviny.cz
13. www.evaluacninastroje.cz