

Self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ

Sabina Zrníková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Sabina Zrníková
Osobní číslo:	H17069
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ.

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice self-efficacy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti self-efficacy žáka.
Příprava a vypracování projektu kvantitativního výzkumu.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím tří výzkumných nástrojů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich interpretace.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

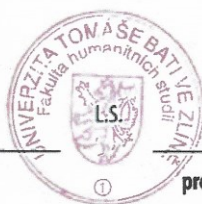
Seznam doporučené literatury:

- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (Eds.). (2012). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum-teorie-praxe-profesní příprava = Evaluation and self-evaluation of pupils in primary education-current issues, perspectives and challenges: research-theory-practice-training*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rakhmawati, Y., & Mustadi, A. (2019). Self-efficacy in primary schools students as potential characters: from the perspective of students' self-ability and interest. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 55-67. <https://doi.org/doi:10.17509/mimbar-sd.v6i1.15221>
- Smetáčková, I. & Vozková, A. (2016). Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie*, 10(1), 18-33.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14. 4. 2022

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá konceptem self-efficacy pro učení se u žáků 1. stupně základní školy. Teoretická část objasňuje teoretická východiska a vymezuje tento pojem. Dále je zaměřena na školní výkonovou motivaci, která je nedílnou součástí této práce a rovněž tak objasňuje její vymezení a teoretická východiska. Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaká je úroveň self-efficacy pro učení se žáků 1. stupně základní školy, za pomoci dílčích cílů. A odhalit vztahy mezi self-efficacy a školní výkonovou motivací žáků. Jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum. Výzkumný soubor je tvořen žáky 4. a 5. ročníků. Zvolené metody jsou výzkumný nástroj zjišťující self-efficacy pro učení se matematiky, výzkumný nástroj zjišťující self-efficacy pro učení se českého jazyka a výzkumný nástroj zjišťující školní výkonovou motivaci žáka. Hlavním zjištěním je, že žáci z našeho vzorku mají poměrně vysokou úroveň self-efficacy pro učení se. A vztah mezi self-efficacy a jejich školní výkonovou motivací je převážně pozitivního charakteru.

Klíčová slova: self-efficacy, učební self-efficacy žáka, školní výkonová motivace, školní prospěch

ABSTRACT

This thesis deals with the concept of self-efficacy for learning in primary school pupils. The theoretical part explains the theoretical background and defines the concept. It also focuses on learning motivation, and also clarifies its definition and theoretical background. The aim of the research part of this thesis was to assess the level of self-efficacy for learning of primary school pupils and to reveal the relationships between self-efficacy and pupils' learning motivation. The research sample consists of pupils in grades 4 and 5. The methods are a research instrument to assess self-efficacy for learning mathematics, a research instrument to assess self-efficacy for learning Czech language and a research instrument to assess pupils' learning motivation. The main finding is that pupils in our sample have relatively high level of self-efficacy for learning. The relationship between self-efficacy and their learning motivation is positive and statistically significant.

Keywords: self-efficacy, academic self-efficacy, school performance motivation, school achievement

Chtěla bych moc poděkovat především prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení, za pomoc a cenné připomínky při tvorbě diplomové práce. Dále děkuji také školám, učitelkám a žákům, kteří mi umožnili realizovat výzkum v jejich třídách.

"To succeed, one cannot afford to be a realist."

~ Albert Bandura ~

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

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY	12
1.1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE	12
2 SELF-EFFICACY	16
2.1 CHARAKTERISTIKA POJMU SELF-EFFICACY	16
2.2 PŘEKLAD TERMÍNU SELF-EFFICACY	17
2.3 SOUVISEJÍCÍ PSYCHOLOGICKÉ POJMY SE SELF-EFFICACY	19
2.4 SELF-EFFICACY UČITELE	22
2.5 SELF-EFFICACY ŽÁKA	23
2.5.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ ŽÁKA VE STŘEDNÍM ŠKOLNÍM VĚKU	24
2.6 MÍRA SELF-EFFICACY	25
2.6.1 ZDROJE SELF-EFFICACY	28
2.7 ZDROJE ROZVOJE SELF-EFFICACY VE VÝVOJI DÍTĚTE	29
2.7.1 RODINA	29
2.7.2 VRSTEVNÍCI	29
2.7.3 ŠKOLA.....	30
3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	31
3.1 MOTIVACE	31
3.1.1 MOTIVACE ŽÁKA PŘI UČENÍ.....	33
3.1.2 VÝKONOVÉ POTŘEBY	34
3.1.3 POTŘEBA ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU (PÚV).....	36
3.1.4 POTŘEBA VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU (PVN)	37
3.2 VÝKONOVÁ MOTIVACE	37
3.2.1 VÝKONOVÁ MOTIVACE V KONTEXTU ŠKOLY.....	38
3.2.2 MATEMATIKA.....	40
3.2.3 ČESKÝ JAZYK	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 REALIZACE VÝZKUMU	44
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44

4.3	HYPOTÉZY.....	45
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
4.5	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	47
4.6	VÝZKUMNÉ NÁSTROJE	47
4.6.1	JAKÝ/Á JSEM V MATEMATICE	48
4.6.2	JAKÝ/Á JSEM V ČESKÉM JAZYCE	49
4.6.3	MOJE UČENÍ	49
4.7	PŘEDVÝZKUM.....	51
5	ZPRACOVÁNÍ DAT	52
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	53
6.1	SELF-EFFICACY PRO UČENÍ SE MATEMATIKY A ČESKÉHO JAZYKA.....	53
6.2	ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	58
6.3	POLOLETNÍ ZNÁMKY Z MATEMATIKY A ČESKÉHO JAZYKA	61
6.4	VZTAHY MEZI SELF-EFFICACY, VÝKONOVOU MOTIVACÍ A PROSPĚCHEM.....	66
7	SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	71
8	DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
	ZÁVĚR.....	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM TABULEK	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá konceptem self-efficacy. Jeho autorem je Albert Bandura, který vychází ze své sociálně kognitivní teorie. Koncept vnímané vlastní zdatnosti čili self-efficacy je založen na tom, že každý člověk je schopen řídit svou činnost tak, aby dosáhl určitých výkonů a došel ke stanoveným cílům.

S termínem self-efficacy jsem se na začátku psaní diplomové práce setkala vůbec poprvé díky panu prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., protože v nabídce jeho témat pro diplomovou práci bylo pro mě nejatraktivnější, a jelikož jsem o něm nikdy předtím neslyšela, byla to pro mě výzva a zároveň hlavní impulz si toto téma vybrat. Byla jsem tak zároveň motivována novým poznáním pojmu, o kterém jsem věděla, že znát jej pro budoucí praxi bude výhodou, stejně jako hlubší proniknutí do problematiky školní výkonové motivace žáků. Rovněž pro mě bylo rozhodující, oslovit prof. PhDr. Petera Gavoru, CSc., a psát diplomovou práci pod jeho vedením.

V teoretické části bude přiblížena sociálně-kognitivní teorie, ze které klíčový pojem self-efficacy vychází. Poté představíme samotný koncept self-efficacy, ukážeme možné české překlady tohoto pojmu a uvedeme související psychologické pojmy k pojmu self-efficacy. Zaměříme se na, pro nás stěžejní, self-efficacy žáka a jeho učební self-efficacy. Též okrajově nastíníme a představíme podstatu učitelovy self-efficacy. A závěrem o self-efficacy si představíme to, jakým způsobem self-efficacy reguluje naše chování z hlediska čtyř psychických procesů a na jakých zdrojích stojí teorie self-efficacy s počátečními zdroji rozvoje self-efficacy ve vývoji dítěte. Druhá část teoretické části bude zaměřena na školní výkonovou motivaci, kde nejdříve objasníme samotnou motivaci, tu rozvedeme na výkonovou motivaci a zaměříme se obzvláště na výkonové potřeby, jako potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Také objasníme, co motivuje žáka při učení v kontextu školy se zaměřením na vyučovací předměty matematika český jazyk, které jsou stěžejní pro praktickou část diplomové práce.

V praktické části se budeme snažit naplnit vytyčené cíle odpovědět na naše výzkumné otázky a hypotézy prostřednictvím vhodně zvolené metodologie. Výsledky dat budou interpretovány a porovnány s již uskutečněnými výzkumy v daných oblastech. Závěrem rozvedeme diskuzi s možnými doporučeními pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY

Než přejdeme k samotnému charakterizování pojmu self-efficacy, je důležité objasnit sociálně kognitivní teorii Alberta Bandury, ze které tento pojem vychází. Albert Bandura je považován za zakladatele této teorie. Více o jeho životě a osobnosti je uvedeno v příloze P I.

1.1 Sociálně kognitivní teorie

Sociálně kognitivní psychologie vznikla v 60. letech 20. století. Je spojena se jmény Alberta Bandury a W. Mischela, v té době ale byl jejich přístup označován za teorii sociálního učení. Teprve v 60.-70. letech došlo k rozpracování kognitivní části teorie, a tak již můžeme mluvit o sociálně-kognitivní psychologii. V druhé polovině 80. let vyšlo stěžejní dílo od A. Bandury, kde poprvé označil svou teorii jako sociálně-kognitivní. Poslední fázi vývoje sociálně-kognitivní teorie představují 70. – 90. léta 20. století (Blatný, 2010).

Jak je již zmíněno, pojmenování sociálně kognitivní teorie vychází ze sociálního učení. Bandura tak učinil, protože se mu označení sociální učení zdálo zavádějící vůči jiným teoriím, a taky se jeho teoretizování a výzkum rozšířil nad rámec pojmu sociálního učení (Pajares, 2004). Sociálně kognitivní teorie tak je bez konkretizace na učení, jak tomu bylo u samotného sociálního učení (Mareš, 2020).

Dle Pajarese (2004) Bandurovo rozhodnutí přejmenovat svůj teoretický přístup ze sociálního učení na sociálně kognitivní, bylo způsobeno tím, že jeho teoretizování a výzkum se rozšířil za rámec sociálního učení. Zároveň se toto původní označení stalo zavádějícím, protože se vztahovalo na několik teorií založených na odlišných principech (např. Millerova a Dollardova teorie pohonu, Rotterova teorie očekávání, Gewirtzova operantní teorie...).

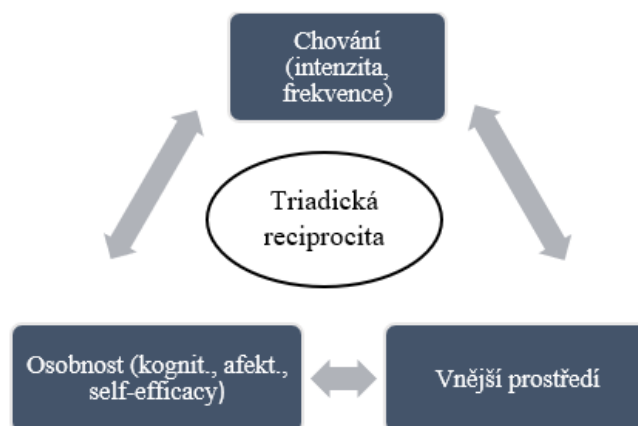
„Sociálně kognitivní psychologie integrovala poznatky behaviorismu a od něj odvozených teorií sociálního učení na jedné straně a poznatky kognitivní psychologie na straně druhé. Historicky je tak zakotvena, jednak v behaviorální teorii učení (C. L. Hull, E. C. Tolman a B. F. Skinner), a jednak v kognitivně orientovaných teoriích osobnosti – gestalt psychologii podle K. Lewina a osobních konstruktů G. Kellyho.“ (Blatný, 2010, s. 106)

„Ústřední myšlenkou sociálně kognitivní teorie je, že existují tři základní faktory, které spolu interagují a navzájem působí. Pro označení tohoto vzájemného působení se v literatuře používají výrazy typu: reciproční interakce, triadická reciprocita či reciproční determinismus a jsou chápána jako synonyma. Determinismus označuje výsledný efekt

celého souboru vzájemně propojených vlivů. Zmíněné tři faktory jsou: **chování člověka, osoba a její charakteristiky, vnější prostředí**. Nemají stejnou váhu, ale stává se, že v určitém časovém období vystoupí jeden ze tří faktorů do popředí výrazněji.“ (Mareš, 2020, s. 13)

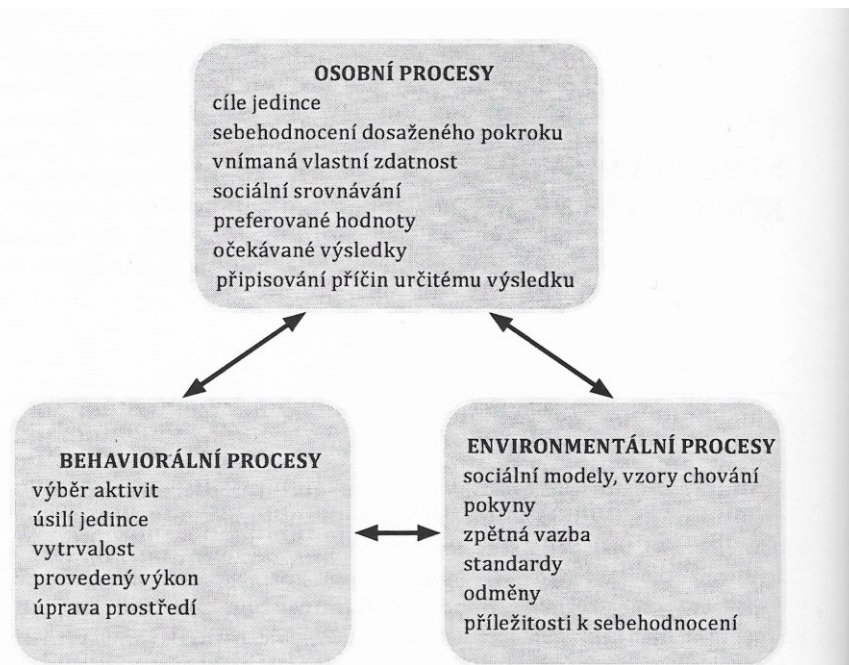
Tyto faktory mají široký rozsah, například chování člověka se chápe jako určitá činnost v jeho životě a v životních situacích. Osoba a její charakteristiky zahrnují jak kognitivní, tak i biologické činitele a prostředí zahrnuje celkové vnější prostředí člověka. Tyto faktory a jejich existence ale nejsou Bandurovým objevem, byly objeveny a probádány již dávno před tím, než Bandura se svou teorií přišel. Ovšem jeho přínosem je to, jak už výše zmiňujeme, že tyto tři faktory dávají do vzájemného vztahu a ten nazývá **reciproční determinismus**. Tímto modelem se Bandura vzdálil od předcházejících psychologických teorií, které vysvětlovaly činnost člověka zjednodušeně, a to na základě dvouprvkového modelu, a to jednostranně jako působení osobnostních vlastností člověka a prostředí, které jsou buď na sobě nezávislé nebo navzájem se ovlivňující (Gavora & Mareš, 2012). V rámci osobnostních vlastností člověka hraje v Bandurově modelu velkou roli self-efficacy, kterému bude věnována samostatná kapitola.

Interakčnost Bandurova modelu je důsledná v tom směru, že i chování samo interaguje a ovlivňuje osobní a situační faktory, a není jejich pouhým produktem. „Model dále počítá s tím, že kromě průběžného vzájemného ovlivňování může v různých časových momentech vystupovat jeden faktor výrazněji do popředí. Když si člověk volí televizní program podle osobního zájmu, je v popředí osobní faktor. Když člověk hraje na klavír pro vlastní potěšení, je v popředí chování jako takové. Když si člověk volí studium podle přání rodiny, vystupuje do popředí vliv prostředí.“ (Janoušek, 1992, s. 387)



Obrázek 1: Bandurův model chování člověka (Gavora & Mareš, 2012, s. 11)

Dle Mareše (2020) vývoj teorie nezůstává pouze u samotných tří faktorů chování člověka (behavior), u osoby a její charakteristiky, prostředí (environmental), jak je tomu na obr. 1. Ale v poslední době se objevují snahy, jednotlivé složky faktorů více dopodrobna specifikovat viz. obr. 2.



Obrázek 2: Podrobněji rozvedený Bandurův model reciproční interakce (Mareš, 2020, s. 14)

Dle Hoskovcové (2006) Bandura ve své teorii odmítá humanisticko-existencialistický názor, že člověk je svobodná osoba, odmítá také behavioristický názor, že chování je kontrolováno prostředím.

Gavora a Mareš (2012) taktéž tvrdí, že v Bandurovém pojetí není člověk pouze pasivní bytostí, která je utvářena jen vnějšími silami a pudy. Je to osoba, která uvažuje o své činnosti, ovlivňuje ní i své okolí a toto okolí zpětně ovlivňuje člověka a jeho osobnostní vlastnosti.

„Externí determinanty chování (jako odměny a tresty) a interní determinanty (jako ideje, očekávání, postoje) jsou součástí systému vzájemně propojených determinant, které ovlivňují každou další část. Lidé nejsou svobodnými hybateli prostředí, ale ani pasivně nereagují na jeho tlaky. Prostřednictvím seberegulačních procesů jsou lidé schopni do určité míry kontrolovat své vlastní akce. Mohou ovlivnit své chování určením cíle, upravovat

podněty z prostředí, generovat kognitivní strategie, zhodnotit úspěšnost cíle a předvídat důsledky svého chování.“ (Hoskovcová, 2006, s. 57-58)

Podle Mareše (2012) existuje psychologicky zajímavá kategorie, která propojuje tři aspekty o učitelích, ale i o žácích, a zmiňuje, jak o nich uvažuje pedagogická psychologie. Tyto aspekty jsou: 1. zvláštnosti osobnosti (jejich „já“); 2. předpoklady k vykonávání určitých činností (studium schopností, vzdělání, dosavadních zkušeností...); 3. aspekt sleduje, jak úspěšně činnosti v realitě vykonávají (například se zajímá o vyučovací činnost učitele, a učební činnosti žáků). Kategorie, která je propojuje je „obraz sebe sama“. Ten si vytváří každý člověk o sobě samém, o svých vlastnostech, schopnostech a výkonech. Ovšem, že člověk získává zkušenosti sám ze sebou z vlastních a různých životních situací, nesmíme ale taky opomenout, že tyto informace získává taky zpětnou vazbou od druhých lidí. Co si o něm myslí, jaké si myslí, že podává výkony a podobně. *„Toto označení je celkem obecné a jeho součástí je jedincovo subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama, svých předpokladů k výkonu a svých očekávaných výkonů. Z toho, co jedinec ví sám o sobě, předpovídá, jak si obstojí v budoucnu, na co on sám má a na co nemá, jak náročné úkoly si může vybrat a jak v nich asi bude úspěšný. Pro tuto psychologickou kategorii učení zvolil A. Bandura obtížně přeložitelný termín self-efficacy.*“ (Mareš, 2012, s. 18)

2 SELF-EFFICACY

Self-efficacy je anglický odborný pojem, který je definovaný Albertem Bandurou v rámci jeho sociálně-kognitivní teorie. Tento pojem bude nejdřív obecně charakterizován, další kapitola bude zaměřena na možné české překlady pojmu self-efficacy. Následně budou představeny psychologické pojmy, které se self-efficacy souvisí a mezi nimi uvedené shody podobnosti, či rozdíly. V dalších kapitolách bude konkrétně vysvětleno self-efficacy učitele a pro tuto práci klíčové self-efficacy žáka. Bude představena míra self-efficacy a zdroje self-efficacy. Závěrem kapitoly o self-efficacy budou do hloubky rozebrána témata o zdrojích rozvoje self-efficacy v rámci vývoje dítěte.

2.1 Charakteristika pojmu self-efficacy

Tento anglický pojem vysvětluje ve svých publikacích hodně autorů, ti ale převážně vychází z originálního objasnění od A. Bandury, co tento pojem obsahuje a jak je koncipován, jak ho chápat. Tato kapitola ukáže pár z nich včetně toho od samotného Bandury.

Bandura (1997) tvrdí, že lidé samotní mají vliv na to, co dělají, a sami taky určují co se s nimi stane. Je to tedy přesvědčení člověka o svých schopnostech vyvolávat činnosti a vykonávat je, přičemž jejich prostřednictvím člověk dosahuje vymezených cílů. V konceptu self-efficacy jsou důležité kognitivní procesy, které jsou důležité pro celkovou seberegulaci jedince. Self-efficacy také souvisí s motivací člověka. Člověk s nízkou úrovní self-efficacy nevydrží u aktivity dlouho, nebo ji nedokončí a vzdá se, pokud při své práci nevidí výsledky, nebo dosažení těchto výsledků je spojeno s množstvím překážek. Když ale tento člověk zaznamená neúspěch, nebo jinou komplikaci trvá mu delší dobu, než se jeho úroveň self-efficacy vrátí do normálu. Tito jedinci bývají náchylní k depresím a stresu.

Hoskovcová (2006) zmiňuje totéž co Bandura, že self-efficacy se vztahuje k přesvědčení jednotlivce, že může mít kontrolu nad svým životem, který může ovlivňovat a také má kontrolu nad událostmi. Self-efficacy je také blízce sepnuté s motivací, protože úsudek člověka o vlastních schopnostech pravděpodobně ovlivní jeho očekávání z hlediska budoucího chování.

Dle Gavory a Mareše (2012, s. 11) Bandura definuje self-efficacy jako „*úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji, přičemž jeho prostřednictvím dosahuje vymezený cíl.*“

Mareš (2020, s. 17) také uvádí, že: „podle Bandury představuje *self-efficacy* přesvědčení lidí o svých schopnostech/způsobnostech dosahovat určitých úrovní výkonnosti.“ Kde je tato definice, též vycházející od Bandury, doplněna o termín „úroveň výkonnosti“.

Na těchto základech *self-efficacy* funguje ve všech činnostech člověka a je tedy univerzálním pojetím a považuje se za důležitý faktor, který ovlivňuje činnosti lidí. Lidé mohou mít své vlastní přesvědčení o tom, že mají silné schopnosti danou činnost vykonávat, přičemž se mohou od reálných schopností lišit a mohou tak být slabší, což je potřebné vnímat pozitivně, protože *self-efficacy* umožní lepší využití schopností člověka. Naopak jsou ale i lidé, kteří mají silné potenciality, ale jejich *self-efficacy* je nízké, což má opačný účinek, než tomu je u prvního případu (Gavora & Mareš, 2012).

A podle studie Barinkové a Mesárošové (2011) je *self-efficacy* vnímáno jako víra člověka v jeho schopnosti organizovat a vykonávat aktivity, které jsou potřebné k dosažení vytyčených cílů jako daných výsledků, a tím se stává důležitým faktorem lidských výkonů.

Často je v této práci uváděn pojem přesvědčení, ten se častěji používá ve svém anglickém znění (*belief*), než v českém. Důvodem je obtížnost překladu. Přesvědčení je základní idea o tom, co je podstatou jedincovy reality, tudíž by se dalo říct, že řídí jedincovo chování. Různá přesvědčení jsou utvářena od dětství jako výsledky zkušeností, učení a kultury člověka. Přesvědčení žáka vzniká na základě jeho osobních zkušeností se situacemi ve škole i doma. Vzniká přejímáním a obměňováním názorů, které mnohdy slyší u rodičů, učitelů, vrstevníků, spolužáků atd. Přesvědčení je tedy osobním názorem o svých schopnostech, postoj žáka, ale ve výsledku je přesvědčení vlastně namíchané s tím, co žák zažil a co převzal od druhých (Mareš, 2012).

2.2 Překlad termínu *self-efficacy*

V této kapitole bude ukázáno a vysvětleno, jak se pojem *self-efficacy* překládá do českého jazyka, aby se předešlo chybným konotacím a byl pochopen hlubší význam pojmu *self-efficacy* v českém kontextu překladu. Bude také objasněno, proč je tomuto překladu důležité věnovat jistou pozornost.

Dle Gavory a Mareše (2012) je anglický odborný termín *self-efficacy* těžké přeložit do českého jazyka, jako dva stěžejní důvody uvádí: zaprvé věcným důvodem je to, že je pojem vázán na specifickou psychologickou teorii a nejde tedy o pouhý lingvistický překlad sousloví z anglického jazyka do českého. A jako druhý, praktický důvod uvádí, že český

výraz by měl i lidem, kteří nespádají mezi odborníky této problematiky, umožnit, co si mají pod tímto pojmem představit. A učinit možným, aby tento výraz správně používali v takových souvislostech, které jsou vhodné, a které mu odpovídají. Jde o to, aby tento termín lidé používali ve správných souvislostech a správném významu. Díky tomu, si každý autor tento pojem vykládá jinak, ale s neměnným významem.

Anglický termín	Základ českého překladu	Český překlad	Autor/autoři
Self-efficacy	sebedůvěra	sebedůvěra ve vlastní schopnosti	(Urbánek, Čermák, 1997)
	uplatnění	sebeuplatnění	Janoušek (1992), Vymětal (1996)
		vnímané sebeuplatnění	Janoušek (2005)
	účinnost/efektivita	sebeúčinnost	Janoušek (1992), Binarová, Dařílek (1996)
		vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová (2009), T. Mertin (2007)
		vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová (2009)
		percipovaná autoefektivnost	Janoušek (2005)
		obecná vlastní efektivita	Křivohlavý (1993)
	úspěšnost	přesvědčení o vlastní úspěšnosti	T. Mertin (2007)
	zdatnost	osobní zdatnost	Mareš, Gavora (1999)
		vnímaná osobní zdatnost	Mareš (1997)

Obrázek 3: Varianty českých překladů pojmu self-efficacy (Gavora & Mareš, 2012, s. 14)

Zde na obr. 3 můžeme vidět, že všechny pojmy vychází ze základních slov sebedůvěra, uplatnění, účinnost/efektivita, úspěšnost a zdatnost. Jak autoři Gavora & Mareš (2012) vysvětlují, zvolili a upřednostnili pro používání základ českého překladu „zdatnost“, protože dle jejich názoru toto vzbuzuje i pro neznalé lidi jisté dosažení nějaké úrovně, že si člověk věří, a že je takového výkonu schopen i opakovaně. Také toto rozhodnutí obhajují tím, že výraz „zdatnost“ se v pedagogické psychologii používá dlouho, kdy se pracuje s pojmem

„školní zdatnost žáka“. Rovněž i Mareš (2020) je nakloněn k používání překladu vnímaná osobní zdatnost.

V této kapitole bylo přiblíženo jak si pojem self-efficacy můžeme přeložit do českého jazyka. Ovšem pro účely této práce bude nejlepší možný způsob nazývat vnímanou vlastní zdatnost originálním anglickým pojmem self-efficacy i nadále.

2.3 Související psychologické pojmy se self-efficacy

Tato kapitola bude zaměřena na shody a rozdíly mezi self-efficacy a příbuznými psychologickými pojmy. Zaměříme se na pojmy, které jsou často v rámci konceptu self-efficacy zmiňovány, a které mají v rámci tohoto tématu svou úlohu. Nejdříve bude každý pojem krátce charakterizován, poté bude porovnán se self-efficacy a bude také charakterizován v rámci školního prostředí.

Sebepojetí (self-concept)

Jako první se zaměříme na sebepojetí. K jehož výzkumu výrazně přispěla sociálně-kognitivní teorie. Obecně používaná definice zní, že je to souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě má (Blatný, 2010).

Podle Lemrové (2019) v sobě sebepojetí zahrnuje ještě postoje, přání a pocity. Je to faktor, který ovlivňuje odlišnosti mezi žáky ve škole. Jde tedy o to, co si žák o sobě myslí, jak si sebe představuje a co k sobě cítí. Sebepojetí se utváří a vyvíjí postupně, a je formováno z reakcí a chování druhých lidí v interakci s prostředím. S věkem se upravuje a mění.

Podobnost sebepojetí a self-efficacy vidí Bong a Skaalvik (2003) v tom, že oba konstrukty vycházejí z podobných zdrojů, jsou specifické a jsou dobrými ukazateli u motivace a výkonu.

Mezi novějším a osobitějším pojmem self-efficacy a sebepojetím je podle Gavory a Mareše (2012) hned několik rozdílů. Sebepojetí dokáže předvídat budoucí chování na základě výkonů z minulosti, kdežto self-efficacy se orientuje na budoucnost. Dalším rozdílem je převažující pohled, kdy u self-efficacy je deskriptivní, kdežto u sebepojetí je jak deskriptivní, tak i hodnotící. Sebepojetí bývá ovlivňováno sociálním kontextem, kde spadá i hodnocení druhými lidmi, a self-efficacy se vztahuje pouze k tomu, jak si jedinec vede sám při řešení úkolu.

A jelikož se tato práce zabývá žáky středního školního věku, je s tímto obdobím úzce spojená škola. Tu dítě navštěvuje minimálně devět let, a tudíž musíme brát v potaz i školní

sebepojetí. To Krejčová (2016, s. 203) charakterizuje jako „*způsob, jak žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky v uvedených vyučovacích oblastech*“. A Vágnerová (2012, s. 358) tvrdí, že: „*Dětské sebepojetí vyplývá ze zkušeností se sebou samým a zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti*.“ Jak již zmiňujeme výše i u školního sebepojetí je jeho rozvoj a formování ovlivněn srovnáváním s druhými, tedy se spolužáky.

Sebeúcta (self-esteem)

Další psychologický konstrukt, který souvisí se self-efficacy je sebeúcta. Lemrová (2019) uvádí, že sebeúcta je odrazem citového vztahu k sobě samému. Jak je se sebou jedinec spokojený a jak si sám sebe váží. Míra sebeúcty se vyjadřuje tím, za koho se jedinec považuje a kým, nebo jaký by chtěl být. Sebeúcta tedy vyjadřuje vědomí o tom, že je jedinec dobrý a že zná svou cenu, kterou znají i ostatní.

Gavora a Mareš (2012, s. 15) vysvětlují rozdíl mezi sebeúctou a self-efficacy takto: „*Výzkumy ukazují, že sebeúcta jako obecná afektivní proměnná nesouvisí přímo s úspěšností jedince při provádění konkrétních úkolů. Tím se podstatně liší od self-efficacy, ve které je naopak velmi dobrým prediktorem úspěšnosti v konkrétních úkolech*.“

Tyto citové prožitky tak pomáhají se sebepoznáním a uvědoměním si své individuální osobité specifičnosti a také odlišnosti od ostatních. Pro dítě je důležité vědět, jaký má k němu daný člověk vztah, u žáka jde především o vrstevníky. To mu dává jistotu, že je akceptováno a dodává mu jistou míru sebevědomí a podporuje jeho sebeúctu (Vágnerová, 2012).

Ve středním školním věku je sebepojetí žáků stabilizováno, a je integrovanější, komplexnější a přesnější. Žáci znají své silné a slabé stránky, své schopnosti a výkony. Sebepojetí žáka výrazně souvisí se školní výkonností a vzájemně se ovlivňují. Tím vstupuje do popředí školní sebepojetí, a to se vyvíjí pod vlivem poznatků o vlastním výkonu žáka. Sebepojetí provází žáka během celé školní docházky a ovlivňuje také jeho přístup k učení a školním povinnostem. (Lemrová, 2019).

Lokalizace rozhodujícího vlivu (locus of control)

Základní myšlenky o lokalizaci rozhodujícího vlivu jsou, kam člověk situuje příčiny svých úspěchů nebo neúspěchů. A zdali jsou to příčiny, které může člověk sám ovlivnit, anebo jsou podle něho neovlivnitelné (Mareš, 2020).

Lokalizace osobního vlivu rozlišuje lidi na ty, kteří vnímají život jako kontrolovatelný vnějšími vlivy mimo náš dosah (externí kontrola). Tito lidé s převažující externí lokalizací kontroly, jsou přesvědčeni, že je jejich život určován vnějšími vlivy jako např. osudem, přírodou nebo vůlí jiných lidí. A dále rozlišuje na ty lidi, kteří lokalizují moc nad svým životem do svých rukou (interní kontrola). Takoví lidé věří, že jejich život závisí na jejich schopnostech, vůli a úsilí. Že na situace, do nichž se dostávají mají sami významný vliv. Ti, co lokalizují moc, do svých rukou mají vyšší odhad self-efficacy (Hoskovcová, 2006; Zvírotský, 2020).

Od self-efficacy se různí tím, že se netýká člověkem vnímaných vlastních schopností, ale jeho přesvědčení, zda jsou výsledky jeho činnosti předurčené jednáním nebo vnějšími silami, okolnostmi, které nemůže sám nijak ovlivnit (Mareš, 2020).

Odolnost člověka (resilience)

Pojem odolnost (resilience) je široký pojem, který nemá jednotnou definici, a tak zde budou uvedené pouze takové, které nám pomohou lépe objasnit jeho podstatu. Předpokládá se, že jde o dispoziční jev, který je vícerozměrný, komplexní a mnohostranně podmíněný. Tento jev umožňuje účinnou adaptaci¹ a osobnostní rozvoj i za nepříznivých podmínek. Obecně se pojem odolnost týká zvládnání zátěže či nároků, a celkově i zvládnání stresových, náročných, nebezpečných situací. Takové pojetí odolnosti odpovídá terminologicky pojmu resilience podle Paulíka (2010).

O resilienci, podle Šolcové (2009), většina autorů uvažuje jako o procesu interakce mezi dítětem a prostředím, kterým je obklopeno. Proces, který je spíše charakterizován proměnlivostí, jak stabilitou. Původní termín odolnost, který byl spíše statický se nahradil pojmem resilience, který navozuje jistou dynamičnost, pružnost pohledu na něj.

Spolu se self-efficacy souvisí tak, že self-efficacy ovlivňuje schopnost člověka přizpůsobit se i nepříznivé životní situaci a vypořádat se s těžkými životními situacemi. Ovlivňuje také jeho snahu o dosažení určitých cílů tváří v tvář neúspěchu. Platí tak, že pokud člověk nevěří, že může dosáhnout určitých svých cílů, má pak malou motivaci se s nimi vypořádávat dál (Mareš, 2020).

¹ Adaptace je proces, při němž se člověk přizpůsobuje podmínkám. V psychologii je to přizpůsobení v oblasti chování, myšlení, vnímání a postojů (Zvírotský, 2020).

Z hlediska školního prostředí, nastávají náročné a stresové situace pro žáka, jako jsou např. zkoušení, psaní testu či vznikají při řešení vzniklých konfliktů (Hoskocová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Motivace

A jako poslední pojem, kterému bude tato kapitola věnována, je motivace, která souvisí a je často zmiňována se self-efficacy. Tento pojem je velice obsáhlý a motivaci bude věnována samostatná kapitola této práce, tudíž zde bude uvedena pouze v souvislosti se self-efficacy.

Podle Zimmermana (2000) je jedním ze zdrojů školní motivace právě self-efficacy. A žáci s vyšší mírou self-efficacy se spíše pouštějí do náročnějších úkolů. Toto tvrzení dále rozvádí Irwine (2018), který identifikuje dvě z hlavních teorií motivačních konstruktů, se kterými lze srovnávat jiné teorie i self-efficacy. První je teorie očekávaných hodnot. Ta má za to, že výběr úkolů, vytrvalost a úspěch žáků závisí na dvou faktorech jako přesvědčení studentů o pravděpodobnosti úspěchu a na hodnotě, kterou danému úkolu připisují. Žáci si vybírají úkoly na základě jejich obtížnosti a na břemena spojené s jejich výběrem. Zde lze tedy vidět vzájemný vztah mezi teorií očekávaných hodnot a self-efficacy. Druhá teorie vnitřní – vnější motivace popisuje vnitřní motivaci, jako něco, co člověk dělá proto, že ho samotného to zajímá je a je mu to příjemné.

2.4 Self-efficacy učitele

Podle Záleské a Leix (2018, s. 332) je v zahraničí self-efficacy učitele vnímána jako: „*víra ve vlastní schopnosti organizovat a vést výuku s cílem splnit specifický úkol v konkrétním kontextu.*“ Nejde o to, jak se učitelé v dané situaci chovali v minulosti, ale o to, jak se v dané situaci zachovají v budoucnu.

Morris, Usher & Chen (2017) definují self-efficacy učitele jako přesvědčení učitele, že je schopen, nebo že je způsobilý být kvalitním, efektivním učitelem.

Gavora (2008) ve svém článku popsal self-efficacy učitele jako to, jak učitel posuzuje své potenciality při plánování a realizování vyučování. A také jako to, jak působí na žáky. Což znamená, jak vnímá učitel svou zodpovědnost za rozvoj žáků a jak vnímá způsoby, kterými řeší problémy ve třídě. Jak učitel zvládá řešení konfliktů, přemrštěnost učiva, zvládání překážek, které brání žákům v učení a podobně. Úsudek o sobě je silný regulující faktor, který hovoří o přesvědčení učitele o sobě, nikoli o jeho názorech o něčem.

Self-efficacy konkrétního učitele tak nemůžeme vidět a posoudit externě z venku, a to ani při pozorování jeho výuky. My vidíme totiž, konkrétní činnost učitele. Self-efficacy působí jako vnitřní regulátor učitelovy činnosti (Mareš, 2020). Nemůžeme ho posoudit externě z venku, protože je to přesvědčení učitele o sobě samém (Gavora, 2008).

Taktéž podle Gavory (2012) je self-efficacy představa učitele o svých učitelských kompetencích. Upozorňuje ale, že to nejsou skutečné kompetence učitele, které mohou být horší nebo lepší než učitelovo sebehodnocení. A Mareš (2020) uvádí, že self-efficacy učitele se vytváří už v době jeho pregraduálního studia, kdy se na povolání učitele teprve připravuje.

Proběhlo již mnoho výzkumů v rámci self-efficacy učitele, které potvrdily prvotní Bandurovu domněnku, která byla, že self-efficacy učitele je dobrým prediktorem toho, jak učitel při vyučování koná a jak se rozhoduje (Mareš, 2020). Výzkumy tak ukázaly, že učitel, který má vyšší míru self-efficacy, vynaloží větší snahu a úsilí do přípravy vyučování a vyučuje náročnějším způsobem. To se děje, protože si učitel více věří a lépe dokáže odolávat překážkám a stresu. Pokud je jeho self-efficacy nízké, nedokáže správně aktivovat své kompetence a dobře je při vyučování využít. Self-efficacy je proto rozhodujícím faktorem úspěšnosti učitele (Gavora, 2012).

V roce 2012 Gavora a Majerčíková zkoumali vztah mezi self-efficacy učitele ve vyučovací oblasti a jako druhou oblast zkoumali self-efficacy ve spolupráci s rodiči na Slovensku. Tento vztah se mezi nimi ukázal jako těsný. Což znamená, že učitel, který si věří v první oblasti, má tendenci si věřit i v druhé. A to je proto, že obě tvoří důležitou součást práce učitele a jejich vliv přispívá k rozvoji učení a výchovy dítěte.

2.5 Self-efficacy žáka

Z hlediska self-efficacy žáka bude vymezen pouze jeho konkrétní koncept, a to učební self-efficacy, které je specifické pro žáka a jeho dosahování úspěchů ve škole. Tato kapitola bude zaměřena také na kognitivní procesy žáka, které jsou charakteristické pro dané vývojové období.

Podle Mareše (2012) má učební self-efficacy anglický ekvivalent *academic self-efficacy*, pro sjednocení kontinuity tohoto pojmu budeme používat zmíněný český překlad, u nás používaný – učební self-efficacy. Jde o jedincovo přesvědčení, že je schopen si zorganizovat učební aktivity tak, aby dosáhl požadované úrovně výkonu ve škole. Je to jedincova vnímaná self-efficacy zvládat školní povinnosti. A jeho úsilí ve škole vede k jeho školním úspěchům.

Urbánek a Čermák (1996) uvádějí vztah self-efficacy ke škole. Kdy self-efficacy žáků reguluje a usměrňuje jejich vlastní učení a zvládání požadavků, které jsou na žáky v rámci školy kladeny. Self-efficacy zvyšuje žákům jejich aspirace, úroveň výkonu ve škole a úroveň motivace. Také tvrdí, že se výzkumně předpokládá a prokazuje, i když ale velmi málo, že na žákovo self-efficacy má podíl self-efficacy rodičů a učitelů.

Učební self-efficacy je u každého žáka jiné, tedy individuální a může se taky lišit mezi předměty ve škole. To znamená, že žák může mít vysoké self-efficacy v matematice ale v jazykových předmětech může vykazovat nižší úroveň self-efficacy (Foglová, 2018).

Učební self-efficacy lze rozdělit podle Krejčové (2011) do několika dimenzí. Například do dimenze obtížnosti úloh, při kterých si žák věří, že je zvládne. Jako další je dimenze rozsahu žákovo učební self-efficacy v kontextu celkové školní self-efficacy nebo v kontextu jednoho předmětu, kde je žák přesvědčený ve svou self-efficacy nebo dokonce v kontextu jen jedné oblasti předmětu.

Podle Foglové (2018) je nejdůležitější a nejpodstatnější zdroj pro učební self-efficacy vlastní zkušenost žáka. Na učební self-efficacy se podstatně podílí zprostředkované zkušenosti a verbální i neverbální informace od vrstevníků, spolužáků či učitelů.

V turecké studii od Arslana (2012) byl zkoumán vztah mezi zdroji self-efficacy žáků základních škol a jejich self-efficacy v učení a výkonu, kdy bylo zjištěno, že verbální přesvědčování a výkony u žáků zlepšují žákovské self-efficacy. A faktor, který nejvíce koreluje se self-efficacy je faktor výkonu, který je nejsilnější. Jako další faktory, které ovlivňují self-efficacy jsou nepřímě zkušenosti a verbální přesvědčování.

Podle Barinkové a Mesárošové (2011) je důležité zjišťovat kompetence, které jsou důležité a potřebné pro další výkon, též tak znalosti, které můžou ovlivnit předpovídající sílu self-efficacy v oblasti výkonu.

2.5.1 Kognitivní vývoj žáka ve středním školním věku

Jelikož je výzkum v praktické části zaměřen na žáky 4. a 5. třídy základní školy, je nutné objasnit některé náležitosti sociálního a kognitivního vývoje dětí v tomto věku. Helus (2004) nazývá období dítěte ve věku 6. – 11. let jako raný školní věk. Tento název odkazuje na sociální zařazení dítěte, tedy na skutečnost, že se dítě stalo školákem. Vágnerová (2012), podle které budeme věkové období dítěte/žáka dále nazývat, zařazuje žáky 4. a 5. třídy do středního školního věku. Ten trvá od 9 let do 11-12 let, zkrátka do doby, než žák přestoupí

na druhý stupeň případně na víceleté gymnázium. To věkovou hranici zužuje a zpřesňuje pro potřeby této práce.

Žák v tomto věku začíná pomalu dospívat, a dochází tak v této fázi školního věku k různým méně nápadným změnám. Ty lze považovat za začátek přípravy na dobu dospívání. Žák si vytváří určitou pozici ve škole, postavení ve vrstevnické skupině, což ovlivňuje jeho budoucí sociální postavení a ovlivňuje jeho budoucí osobnostní vývoj. V tomto období nedochází k žádným výrazným změnám, ať už oblastech sociálních či biologických. Jde o období relativního klidu a pohody, toto může narušovat pouze sociální tlak vycházející z rodiny, školy nebo od vrstevníků. V tomto období probíhají, zatím jen na psychické úrovni, předpoklady pro budoucí proměnu a žák se rozvíjí ve všech oblastech (Vágnerová, 2012).

Kognitivní schopnosti a jejich rozvoj ve středním školním věku se dle Vágnerové (2012) projevují přesnějším odhadem, větší kritičností a přiměřenějším sebehodnocením. Začíná docházet k porovnávání se spolužáky, ti slouží jako referenční skupina, tj. určitý standard hodnocení vlastního chování, postojů a tak dále, se kterými se žák porovnává. Chápe, že jejich výkon má podmíněnou hodnotu, která závisí na tom, jak byli úspěšní druzí. Lépe zvládnou odhadnout, jak se jejich chování jeví druhým lidem, včetně učitele. Začínají si uvědomovat podle čeho a jakých kritérií posuzují druzí jejich výkony i chování. Podle Pugnerové (2019) jsou v tomto období výkony dětí závislé na motivaci, obtížnosti úkolů a dalších faktorech.

2.6 Míra self-efficacy

Self-efficacy určuje, jak se člověk cítí, jak myslí, jak se chová a jak sám sebe motivuje. Self-efficacy mívá rozličné důsledky, a na tom se podílejí čtyři hlavní procesy: kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. (Mareš, 2020). Následně bude upřesněno, jakým způsobem self-efficacy reguluje naše chování z hlediska těchto čtyř psychických procesů. Zaměříme se také na zdroje informací self-efficacy, které ovlivňují tyto psychické procesy a psychické fungování člověka.

Kognitivní procesy jsou myšlenkové procesy důležité pro zpracování informací. Přesvědčení o vlastní zdatnosti vytváří dva druhy anticipovaných scénářů. První je, že člověk s vysokou mírou self-efficacy si představuje úspěšné scénáře, které pro něj jsou pozitivní, a tak i zvyšují jeho výkon. Zatímco člověk, který o své self-efficacy pochybuje a představuje si svůj neúspěch, tak těžce něčeho dosáhne, když bojuje s pochybnostmi o sobě samém. I když člověk zažívá tíživé situační požadavky, neúspěch a překážky, tak aby zůstal zaměřený

na úkol, je zapotřebí aby měl vysokou míru self-efficacy. Tudíž ten, který má pochybnosti o své self-efficacy snižuje své snahy a jeho kvalita výkonu klesá. Oproti tomu ten, který si udrží pocit vysoké self-efficacy si klade náročnější úkoly a chce dosáhnout náročnějších cílů, což se mu k jeho dosaženému výkonu vyplatí (Bandura, 1994, podle Ramachaudran, 1994).

Motivační procesy a jejich úroveň se odráží v tom, jaký postup si volíme a jaká je intenzita našeho úsilí danou činnost vykonávat. Většina lidské motivace se vytváří kognitivně, tedy produktem přemýšlení. Lidé si vytvářejí přesvědčení o tom, co můžou dělat a předvídají pravděpodobné výsledky tohoto jednání. Stanovují si cíle a plánují postup realizace.

Motivace, která je založená na cílech nebo subjektivních normách je řízena třemi druhy seberegulace. Náleží zde sebeuspokojující a neuspokojivé reakce na vlastní výkon, self-efficacy ve vztahu k dosažení cílů a úprava osobních cílů ve vztahu ke svému pokroku. Self-efficacy k motivaci přispívá tak, že určuje cíle, které si člověk stanoví, kolik úsilí vynaloží k jeho dosažení, jak dlouho vydrží, pokud se vyskytnou potíže a je spojeno také s odolností vůči neúspěchům. Člověk, který čelí pochybnostem o svých schopnostech, čelí překážkám a neúspěchu, ve svém úsilí povolí nebo ho rychle vzdá. Ten, který svým schopnostem důvěřuje vynaloží větší úsilí i po nezvládnutí náročného úkolu (Bandura, 1994, podle Ramachaudran, 1994). Motivační procesy ovlivňují rozdíl mezi tím, co se lidé naučí, a co skutečně vykonávají (Janoušek, 1992).

Afektivní procesy regulují nebo vyvolávají naše emoční reakce. Self-efficacy ovlivňuje zvládání stresu či depresí, zažívá-li člověk ohrožující nebo obtížné situace. Ovlivňuje také úroveň jejich motivace. Lidé, kteří věří, že můžou vykonávat kontrolu nad hrozbami a ovlivnit je, si nevyvolávají znepokojivé myšlení. Zatímco ti, kteří si myslí a domnívají se, že hrozby nedokážou zvládnout, prožívají vysokou míru úzkosti. Podrobně přemýšlí nad svými nedostatky při zvládání obtíží či problémů. Mnoho aspektů ze svého prostředí vnímají jako nebezpečné, zveličují často závažnost určitých hrozeb a často se znepokojují událostmi, které se stanou pak jen zřídka. Prostřednictvím takového myšlení se člověk trápí, zhoršuje své myšlení, je neefektivní a zhoršuje také své fungování. Self-efficacy při zvládání těchto situací reguluje vyhybavé chování i vyvolání úzkosti. Čím vyšší je self-efficacy, tím odvážnější jsou lidé při vstupování do náročných nebo ohrožujících situací. Self-efficacy je při ovládání myšlenkových procesů klíčovým faktorem v regulaci stresu a deprese, které jsou vyvolané vlastními myšlenkami. Hlavními zdroji nepohody ale nejsou samotné myšlenky a jejich četnost, ale vnímaná neschopnost je zastavit. Zkušenosti se zvládáním

situací jsou členěny tak, aby si člověk osvojil dovednosti zvládat situace a měl přesvědčení, že může potencionální hrozbu ovládat (Bandura, 1994, podle Ramachaudran, 1994).

Co se **selektivních procesů** týče, člověk je tak trochu produktem svého prostředí. Self-efficacy proto může formovat životní cestu člověka tím, že ovlivňuje prostředí a druhy činností, které si sám vybírá. Právě svojí volbou si člověk rozvíjí různé schopnosti a zájmy, které určují jeho životní cestu. A tyto faktory, které mají na chování při volbě vliv mohou ovlivnit směr osobnostního vývoje. Takovým typickým příkladem je volba povolání, kdy člověk, který má vysokou míru self-efficacy má širší škálu možných povolání, zájem člověka o tato povolání je větší a lépe se tak připraví formou vzdělávání na cíle, které si při volbě profese volil (Bandura, 1994, podle Ramachaudran, 1994).

Podle studie Draberové (2018) se z hlediska prožívání a motivace ukazuje, že žáci s nízkou úrovní učební self-efficacy mají častěji pochybnosti o svých schopnostech řešit úkoly, pracují s menším nasazením a pokud se objeví nějaká překážka, ta se velmi často vzdávají a nemají snahu danou činnost dokončit. To v nich může vyvolávat pocity strachu a zoufalství. Zato žáci s vysoce vyvinutou učební self-efficacy se často pouštějí do složitějších a těžších úkolů, překážky se jim jeví jako výzvy, což je pro ně, do značné míry, jako adrenalin.

Urbánek a Čermák (1996) uvádějí dva extrémní póly self-efficacy a popisují je následovně:

Slabě pocit'ované self-efficacy je takové, kdy člověk, který má v dané oblasti self-efficacy nedostatečně rozvinuté, tak se častěji vzdává při řešení náročnějších úkolů, protože je vnímá jako subjektivní ohrožení. Mívá nízké aspirace a potíže při dosahování stanovených cílů. Těžké úkoly v něm vyvolávají subjektivní bloky a zabývá se převážně překážkami, místo toho, aby se soustředil na to, jak úkol úspěšně zvládnout či dokončit. Při výskytu překážek se rychle vzdává. Po nějakém neúspěchu nebo selhání své self-efficacy pomalu obnovuje. Přitom nepotřebuje příliš moc zkušeností s nezdarem, aby ztratil víru ve své schopnosti, neboť nazírá na neuspokojivý výkon právě jako na deficit svých schopností. Tento člověk tak snadno podlehne stresu a depresi

Silně pocit'ované self-efficacy zvyšuje výkony lidí a pocity osobní pohody. Člověk přistupuje k obtížným úkolům jako k výzvám, které může splnit, uskutečnit, přijmout než jako k hrozbám, kterým by se měl vyhnout. Jedinec s vysokým self-efficacy se s hlubokým zájmem pouští do obtížných úkolů a ty řeší s velkým zainteresováním. Pokud selže, tak své selhání vysvětluje jako nedostatek znalostí, dovedností nebo úsilí pro zvládnutí úkolu. Ohrožující situace řeší s jistotou, že je zvládne a získá nad nimi kontrolu. Tento přístup vede

k lepším výkonům jedince, redukuje jeho stres a člověk není tak zranitelný vůči depresi (Urbánek & Čermák, 1996).

2.6.1 Zdroje self-efficacy

Bandurův model self-efficacy stojí na čtyřech zdrojích informací.

Podle Blatného (2010) je self-efficacy založeno primárně na osobní zkušenosti, přičemž k vysokému self-efficacy přispívá zážitek mistrovství. **Zážitek mistrovství** (*mastery experience*) je autentická zkušenost se zvládnutím úkolu a je to nejefektivnější zdroj. Jde o to, že pokud člověk už obtížný úkol či situaci sám a s vytrvalým úsilím zvládl, tak mu tato zkušenost dodá víru, že uspěje znovu. Předchozí úspěch mu dodá sebedůvěru, a tak zvýší self-efficacy (Lysáková, 2014).

Self-efficacy může být posilováno nebo ovlivňováno druhými lidmi a upevňováno prostřednictvím tzv. zástupné zkušenosti (Blatný, 2010). **Zástupná zkušenost** (*vicarious experience*) je dle Lysákové (2014) druhý zdroj informací o self-efficacy. To znamená, že když člověk viděl někoho druhého danou činnost zvládnout či v něčem uspět a ho to teprve čeká, tak vědomí, že to odkázali i jiní lidé před ním, mu pomůžou zvládnout stres a vnímat danou překážku jako snadněji zdatelnou. Zkrátka jde o to, že si člověk řekne: „*Když to dokázali druzí, dokážu to i já.*“

Jako třetí zdroj self-efficacy je **přesvědčování** jedince **druhými** lidmi o tom, že má potřebné schopnosti. Podpora z okolí je tak pro člověka velmi důležitá. Zpravidla nestačí jedince jen pozitivně oceňovat, ale je zapotřebí, aby zvládal úkoly od jednodušších po obtížnější, které mu samotnému přináší úspěch. Pokud jedinec zažije neúspěch na začátku, může ho to velmi rychle srazit k zemi. Může také dojít k zpochybnění toho, kdo jedince přesvědčuje o jeho schopnostech (Janoušek, 1992; Lysáková, 2014).

A posledním zdrojem self-efficacy je dobrý **fyzický stav člověka**. Jde o to, že pokud se člověk cítí fyzicky dobře, je větší pravděpodobnost, že uspěje. Naopak, když má člověk nějaký fyzický diskomfort, necítí se dobře, má bolesti či cítí únavu, tak se dá předpokládat, že spíše neuspěje. Zejména v úkolech, které žádají fyzickou sílu a vytrvalost. A proto se dá self-efficacy zvýšit do určité míry prostřednictvím zlepšování kondice (Lysáková, 2014).

Tyto zdroje self-efficacy, ve své studii Usher a Pajares (2009) ověřovali spolu s matematickou self-efficacy. Matematická self-efficacy je důvěra člověka ve své vlastní schopnosti úspěšně pracovat v matematice (Burnham, 2011). A to tak, že je zajímavé, jestli jsou shodné i u matematické self-efficacy. Jde o to, že tyto zdroje utváří self-efficacy

(Barinková & Mesárošová, 2011). A všechny tyto čtyři zdroje byly potvrzeny jako zdroj pro utváření matematické self-efficacy. A nejsilnějším zdrojem self-efficacy byl zážitek mistrovství (svá úspěšná zkušenost se zvládnutím úkolu).

2.7 Zdroje rozvoje self-efficacy ve vývoji dítěte

V následujících podkapitolách budou více specifikovány zdroje rozvoje self-efficacy ve vývoji dítěte (žáka). Půjde o tři skupiny jako je rodina, vrstevníci a škola, kde se setkáváme s prvotními zdroji rozvoje self-efficacy. Kapitola školy bude zaměřena především na žáka středního školního věku.

2.7.1 Rodina

Prvním zdrojem informací pro dítě je rodina. V raném období života dítěte se zprostředkovávají myšlenkové operace dítěte s prostředím rodiče. A vzhledem k tomuto vztahu se děti rychle naučí, jak ovlivňovat chování těch, kteří se o ně starají a pečují. Rodiče dítěte, kteří jeho druh komunikace vnímají, vytvářejí příležitosti pro účinné jednání a nabízejí množství pozitivních zkušeností se zvládnutím těžších situací, přičemž si na tomto základě dítě rychle osvojí jazykové, sociální a kognitivní dovednosti. Zážitek úspěchu dítěte přispívá k budování pocitu self-efficacy. Za to zážitek neúspěchu může self-efficacy dost brzdit, zpomalovat nebo ničit (Pastorelli et al., 2001).

V rámci socializace je rodina ve školním věku dítěte důležitá i pro jeho osobnostní rozvoj. Představuje pro dítě sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i uplatnění dítěte v činnostech konaných mimo rodinu, a to například svými platnými hodnotami a normami, nároky na školní výkon a jeho hodnocením. Rodina je pro školáka důležitá a zároveň je součástí jeho identity (Vágnerová, 2012).

2.7.2 Vrstevníci

Druhým zdrojem rozvoje self-efficacy je vrstevnická skupina. Tím, jak se dítě vyvíjí a rozšiřuje se jeho sociální svět, se vrstevníci stávají důležitým zdrojem informací o vlastních schopnostech. V tomto kontextu vrstevníků, a i nového prostředí, děti prožívají nové vztahy, které mohou rozšířit a potvrdit jejich self-efficacy (Pastorelli et al., 2001).

V rámci socializace se dítě s vrstevnickou skupinou postupně a stále více ztotožňuje. Rozvíjejí se zde souměrné vztahy a vrstevníci jsou pro žáka dostupným modelem chování i

výkonu. Žák se s nimi může snažit srovnávat a snažit dosáhnout stejné úrovně, zároveň ale musí řešit konflikty, které ve skupině vzniknou (Vágnerová, 2012).

Žáci si navíc mají tendenci vybírat za kamaráda, v rámci vrstevníků, toho, kdo má podobné chování, motivy a podává obdobné výkony ve škole jako on sám a taky toho, kdo má stejné zájmy. Také zde ale vstupují do situací rodiče, kteří mohou ovlivňovat chování k vrstevníkům. To tak, že pořádají nějaké akce, nebo pomáhají svým dětem řešit konflikty a odolávat nevhodnému nátlaku vrstevníků (Thorová, 2015).

2.7.3 Škola

Třetím zdrojem rozvoje self-efficacy je podle Pastorelliho (2001) škola. Během formativního období vývoje dítěte fungují učitelé jako důležitý činitel ve vytváření self-efficacy. A hodnocení vlastních schopností dítětem je silně ovlivněno tím, jak je ve škole hodnocen výkon dítěte učitelem a jak mu učitel pomáhá rozvíjet seberegulační dovednosti v řízení činností spojených s učením.

Prostřednictvím školy získává žák předpoklady do budoucnosti, může zde zažít i první neúspěch, který se musí naučit zvládnout. Škola, stejně jako rodina, ovlivňuje rozvoj školákovy identity. Jde především o sebeúctu a hodnocení, ale i o další očekávání. Dítě musí plnit určité požadavky, a tak potvrdit svou hodnotu. Jeho postoj ke škole vzniká na základě míry toho, jak školu zvládá. Míra školní úspěšnosti se tak projeví i v žákovském sebepojetí. Různý význam může mít tzv. *vlastní výkon* žáka, který vede k prožitku úspěchu či neúspěchu. Stává se tak základem sebehodnocení, které je součástí celkového sebepojetí žáka. V této podobě spoluvytváří základní strategie chování a upravují potřebu seberealizace z hlediska představy o jejím uspokojujivém naplnění (Vágnerová, 2012).

Ve středním školním věku si žáci uvědomují, jací a kdo jsou a jak se od ostatních liší. V tomto období se tedy dětské sebepojetí už nějak zásadně nemění, a tak je chápáno jako důležitý osobnostní aspekt. Školáci si uvědomují stálost své osobnosti a v deseti letech si také uvědomují jedinečnost sebe sama (Vágnerová, 2012).

3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE

Než se bude kapitola věnovat přímo problematice školní výkonové motivace, je důležité se podívat do hloubky na motivaci jako takovou. Poté pro nás bude klíčové charakterizovat samotnou výkonovou motivaci, včetně výkonových potřeb jako je potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu, které jsou pro naši práci stěžejní. Také jako výkonová motivace v kontextu školy, které bude rovněž věnována samostatná kapitola. Z hlediska zaměření naší práce bude taky stěžejní krátce představit vyučovací předmět matematika a český jazyk.

3.1 Motivace

Než se budeme věnovat výkonové motivaci, je důležité si teoreticky zakotvit samotnou motivaci. Ta představuje v rámci obecné psychologie, psychologie osobnosti, ale i v lidském chování, velmi širokou oblast, která zahrnuje mnoho teorií. Tato kapitola se bude věnovat především definicím motivace a pojmům jí příbuzným.

Jak zmiňuje Nakonečný (1996) i Mareš (2020), není pojmu motivace v psychologii, věnován jednotný obsah, jako tomu je i u jiných důležitých psychologických pojmů a nelze tento pojem jednoznačně definovat, proto uvedeme pouze pár příkladů.

Plháková (2004, s. 319) motivaci definuje jako: „*Souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“

Podobně definuje motivaci Prukner (2014), a dodává, že je to proces, který vede organismus k energetizaci. Usměrnjuje jedincovo chování a jednání pro dosažení cíle. A obsahuje všechny skutečnosti jako jsou zvědavost, radost, pozitivní pocity, radostné očekávání, které podporují nebo tlumí člověka, aby něco dělal či nedělal.

Čáp (2007, s. 145) chápe motivaci jako: „*Souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal nebo co mu v tom zabraňuje.*“ A stejně jako Prukner (2014) a Plháková (2004) zmiňuje, že termín motivace je odvozen z latinského slova *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. „*Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje.*“ (Čáp, 2007, s. 92)

Mnoho autorů se zaměřuje v rámci motivace na motivy případně jiné faktory. V motivaci působí vnější pobídky (incentivy), těmi jsou např. jídlo pro hladového, voda pro žíznivého nebo povzbuzování sportovce při jeho výkonu. Jako další v motivaci působí vnitřní motivy

těmi jsou např. hlad, žízeň, sportovcovská potřeba výkonu, jeho potřeba vyniknout, dosáhnout uznání či pochvaly. Vnější pobídky i vnitřní motivy jsou spolu těsně spjaty a to tak, že při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit, ale často pobídka zvenčí zesiluje vnitřní motiv (Čáp, 2007).

Motiv je podle Blatného (2010) chápán jako předurčená síla, která se aktivuje aktualizací fyziologických či psychogenních potřeb, nebo silovou pobídkou situace. Prukner (2014) doplňuje že motivy jsou subjektivní příčiny určitého chování – jsou to pohnutky, psychologické příčiny reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb.

Motivy určují, zda bude člověk směřovat k určitému cíli (k určitému objektu či mentálnímu stavu), nebo se mu bude vzdalovat. Motivy se tak projevují tím, že buď chceme něco získat nebo se chceme něčemu vyhnout. Kvalitu a intenzitu chování ovlivňuje síla motivu. A ta se projevuje například jeho důkladností či vytrvalostí. Velká intenzita pohnutek chování někdy dokáže zcela ovládnout prožívání člověka. Například pokud má člověk velkou žízeň, není schopen myslet na nic jiného. Síla motivů určuje, kterou činnost člověk provede jako první a kterou může odložit na později (Plháková, 2004).

Motivace je tedy podle Nakonečného (1996) proces, který je zahájen počátečním výchozím motivačním stavem. V jeho obsahu se zrcadlí nějaký fyzický či sociální deficit jedince a pokud člověk směřuje k odstranění tohoto deficitu, prožívá to jako určitý druh uspokojení. Výchozí motivační stav je charakterizován nějakým deficitem a ten je označován jako potřeba, protože něco potřebovat znamená, že má člověk určitý nedostatek něčeho. Chování člověka je pak nápomocná aktivita zprostředkující vztah mezi uspokojením a potřebou. A motiv vyjadřuje obsah daného uspokojení. Motivy i potřeby jsou vnitřní psychické stavy, které se navzájem doplňují.

Čáp (2007) taky definuje potřebu, a to prvotně, jako stav organismu, kterému chybí něco životně důležitého. Později se termín potřeba rozšířil a označuje se jím různé motivy, od potřeby potravy až po potřebu poznávací, estetickou, potřebu kladných emočních vztahů k lidem (afiliace), potřebu seberealizace a tak dále.

Na teorii motivace ještě nahlédneme z hlediska humanistické psychologie. Zde je důležité zmínit humanistického psychologa Abrahama Harolda Maslowa, tedy spíše jeho teorii potřeb, které nás motivují k našemu chování a jednání. Podle Maslowa má každý člověk předpoklady k tomu, aby dosáhl uspokojení potřeb a životního naplnění. K tomu, aby toho

dosáhl musí překonat překážky, které jsou nazývány jako „nižší potřeby“ a ty musí být taky naplněné. Maslow tyto potřeby rozdělil do pyramidy, kdy ve spodní části pyramidy jsou potřeby nižší (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a jistoty, potřeba sounáležitosti a lásky, potřeba uznání a sebeúcty) a na vrcholu pyramidy potřeby vyšší (potřeba seberealizace) (Procházková, 2018).

Potřeba seberealizace je označována taky jako růstová, tzn., že směřuje k překročení aktuálního stavu a k nadosobním cílům (Čáp, 2007). Procházková (2014) ji popisuje jako růstovou, protože dává člověku možnost přesáhnout sebe-sama. Kdy dochází k rozvoji potencionálu, touhy po vědění a duchovnu.

Nižší potřeby jsou označovány také jako nedostatkové a jejich neuspokojení může ohrozit biologickou a psychologickou existenci člověka (Čáp, 2007). Neboli ty, díky kterým si člověk uchovává psychickou a fyzickou pohodu (Procházková, 2014).

Nakonečný (1996) zmiňuje, že motivace vyjadřuje druh žádané nezávislé proměnné, která zahrnuje energii a vzrušení, zaměření zmíněné energie na určitý cíl, selektivní pozornost a změněnou vnímavost pro určité nebo jiné podněty, organizování aktivit v jejich sekvenci, a udržování aktivity, dokud se nezmění dané výchozí podmínky. V tomto smyslu pojem motivace vysvětluje psychologické chování jedince a jeho důvody a osobní význam. Také vysvětluje proměnlivost chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Různí lidé se, ale také chovají různě ve stejných situacích podle toho, jak se v nich naučili dosahovat cílů. Toho je příkladem různý způsob, jakým lidé uspokojují své potřeby třeba aby dosáhli obdiv, uznání, souhlas druhých a podobně.

3.1.1 Motivace žáka při učení

Tato kapitola bude zaměřena na žákův proces učení ve škole, a jakou roli v něm zastává motivace. Lemrová (2019) uvádí, že učení je ovlivňováno motivací. Existuje ale celá řada motivačních faktorů, které ovlivňují chování a jednání žáků. Některé mohou učitelé ovlivňovat více, některé méně, některé také vůbec. Každý žák prožívá a reaguje na motivační faktory různě, a tudíž jsou tyto faktory dobrými indikátory odlišností mezi jednotlivými žáky. Ve středním školním věku se u žáků objevuje výrazný vliv vnitřních motivů, například jeho zájmy nebo potřeby. Učitel by tak měl u žáka rozvíjet tyto vnitřní motivy i v oblasti zájmu o učení. A to nejlépe tak, aby se žák rád učil sám a měl učení rád. I když ve škole přece jen převažuje četnost vnějších motivačních faktorů. Je důležité i zmínit, že tato znalost motivačních faktorů pomáhá učiteli porozumět chování či jednání žáka.

Pokud není u žáka známa dostatečná motivace, pravděpodobně tak neproběhne uspokojivý proces učení (Fontana, 2003). Vágnerová (2005) kromě toho tvrdí, že pokud nemá žák dostatečnou motivaci, nebude ve škole pracovat tak dobře, jak by se svými schopnostmi mohl. Ve školním kontextu lze motivaci chápat jako zaměření na dosažení určitého cíle, ve školním prostředí je to k výkonu ve škole. Motivace ke školní práci může být vyvolána různými způsoby, ať vnějšími prostřednictvím rodiny, učitelů, vrstevníků, tak vnitřními. Jako vnitřní jsou myšleny postoje, hodnoty žáka ke škole a s nimi vyplývající osobní motivy. Motivace ke školní práci závisí na úspěšnosti žáka, a může vyplývat z různých potřeb jako z potřeby nových podnětů, potřeby přijatelného hodnocení nebo z potřeby výkonu a potřeby úspěchu.

Podle Mareše (2013) je zrovna jeden z možných pohledů, pohled na motivaci prostřednictvím potřeb. Člověk jedná tak, aby uspokojil své potřeby. Potřeba je jedincovo nutkání získat něco, co mu chybí, co je mu příjemné. Nebo z druhé strany se naopak zbavit něčeho co ho tíží a je mu nepříjemné. Potřeba může být plně uspokojena, anebo částečně uspokojena či neuspokojena. Pokud je jen částečně uspokojena, tak u jedince nastupuje nepříjemná deprivace a pokud není uspokojena vůbec, tak se u člověka objevuje nepříjemná frustrace.

Potřeba být úspěšný je osobnostní charakteristika, která souvisí s výkonovou motivací. Ta se projevuje snahou jedince dosáhnout vysokého výkonu. Výkonová motivace v sobě zahrnuje naději na úspěch, ale i obavu či strach z neúspěchu, který může u jedince způsobit tendence vyhýbat se situacím spojeným s výkonem, jako jsou například zkoušení či písemné zkoušky (Lemrová, 2019).

Mareš (2013) uvádí základní typy potřeb, které motivují žáka k jeho učení. Jsou jimi: poznávací (kognitivní) potřeby, sociální potřeby, výkonové potřeby a potřeby perspektivy. Následující kapitoly budou tak pojednávat o výkonových potřebách, které jsou pro naši práci klíčové.

3.1.2 Výkonové potřeby

Výkon jako samotný je podmíněný u každého člověka určitými vědomostmi, zručnostmi a schopnostmi, ale především motivačními činiteli. Ty tvoří energizující faktor, který podněcuje ostatní činitele, a ty působí na výkon člověka. Vnímání výkonových potencialit je to, jak jedinec hodnotí a oceňuje své schopnosti v dané činnosti. Vyjadřuje, jak je jedinec přesvědčený podat optimální výkon za daných podmínek. Jestliže má jedinec potenciality

pro svůj výkon vysoké, tak má tendenci podávat dobrý výkon. Jestliže ale posuzuje své potenciality nízko, málo nebo dokonce negativně, tak bývá jeho výkon slabý. Lidé, kteří vnímají lépe své potenciality mají snahu vykonávat náročnější úkoly a nastavovat si vyšší cíle, kromě toho tak déle setrívají ve snaze jich dosáhnout. (Gavora & Majerčíková, 2012).

Potřeba výkonu je rozvíjena na základě zkušenosti. Předchozí zkušenost určuje, jaký výkon žáka bude hodnocen pozitivně či negativně. Na tomto základě vlastních minulých výkonů a jejich sociálního ocenění si žák stanovuje své budoucí cíle. *Představa o budoucím výkonu (tj. úroveň osobní aspirace), bude determinována představou o jeho dosažitelnosti (na základě minulé zkušenosti), úrovní sebehodnocení (člověk s nízkým sebehodnocením si zvolí raději nižší hodnotu, bez ohledu na skutečné výsledky) a intenzitou potřeby dosáhnout určitého výkonu a jeho prostřednictvím i úspěchu, ten funguje jako potvrzení vlastní hodnoty.*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 21)

Do typu výkonových potřeb podle Mareše (2013) patří: potřeba být kompetentní, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu, potřeba vyhnout se úspěchu. Stěžejní pro tuto práci je potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu, kdy každé bude věnována samostatná kapitola.

Výkonové potřeby jsou sekundární, tedy získané a aktualizují se v každé situaci, jejímž cíleným výsledkem je určitý hodnotitelný výkon. Tento výkon hodnotí buď někdo druhý nebo člověk sám. Pro rozvoj výkonových potřeb je důležité, jaké jsou na dítě od útlého věku kladené nároky. Je-li na dítě kladeno přiměřenými požadavky, je-li dítě vedeno k samostatnosti, k přesnému výkonu a pokud je tento výkon oceněn, je pravděpodobné že se u dítěte bude rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Na dítě jsou tedy kladeny přiměřené nároky, které jsou spojovány s příjemným. Dítě si tak osvojuje úroveň nároků na sebe sama. Pokud je, ale naopak, dítě přetěžováno a je kritizováno okolím za neúspěchy, je pravděpodobnější, že se začne více vyvíjet potřeba vyhnout se neúspěchu. Vývoj výkonových potřeb nezáleží jen na nárocích na dítě, ale i na výkonové orientaci rodičů nebo na subjektivní zkušenosti dítěte s úspěchem či neúspěchem (Pavelková & Škaloudová, 2008).

Podle Stuchlíkové (2010) je potřeba výkonu snahou k usilování o obdivuhodnost jedince. Tato potřeba dává energii jedinci k usilování o úspěch, ať skrz soupeření, nebo individuálním překonáním standardů, nebo je vyjádřen dlouhodobým vytrvalým postupem k danému cíli.

„Dítě uspokojuje dožení určitého výkonu, protože potvrzuje jeho osobní kvality. Má takovou hodnotu bez ohledu na to, zda jej může někdo jiný vidět nebo ne. Význam tohoto motivu vzrůstá s věkem. Pozitivní výsledek slouží jako podpora sebeúcty a sebejistoty.“ (Vágnerová, 2005, s. 128)

Škola měla, má a bude mít do značné míry výkonový charakter. Do školy dítě přichází s určitým výkonovým zaměřením. Ve škole dochází také ke srovnávání s druhými čili vrstevníky – spolužáky. Dítě je taky vystaveno novým úkolům, které musí plnit. Postupem času se tak žák setkává s úspěchy a neúspěchy, čímž si vytvoří subjektivní specifické školní výkonové potřeby. Výkonové potřeby procházejí různými změnami během vývoje jedince (Pavelková & Škaloudová, 2008).

Zmíněná potřeba vyhnout se úspěchu znamená, že jedinec se vyhýbá úspěchu ze strachu ze zodpovědnosti a zátěže, případně z odmítnutí druhými lidmi. Například ve třídě, kde je většina žáků průměrných, se nadaný žák může stát terčem posměchu nebo i šikany (Plháková, 2004). Mít potřebu být kompetentní znamená, že jedinec chce být alespoň v jedné oblasti uznávaný druhými, věřit si že v dané oblasti dokáže uspět (Mareš, 2013).

3.1.3 Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Tato potřeba je důležitá po celý školní věk žáka a nezáleží v jaké oblasti ho zažije. Jeho úspěšnost mu posiluje sociální prestiž, a proto je pro žáka významná. Žák může mít i skromný cíl, který když úspěšně splní, tak mu stačí, když všem dokáže, že není ze všech nejhorší (Vágnerová, 2005).

Z hlediska motivačních faktorů bývá úspěch pro žáky vnímán jako odměna. Protože je žáky vnímán jako dobrá zpětná vazba o jeho schopnostech, dovednostech, výkonech a o správném řešení úkolů. Úspěch je odměna sama o sobě, protože vyvolává příjemné pocity a emoce. Úspěch posiluje žákovu jistotu v daném předmětu ve školním prostředí, a také jeho sebevědomí. S jeho prožitkem stoupá také síla motivu. Díky němu zesiluje počáteční motivace k plnění úkolů. Rovněž tak i zlepšuje a posiluje vztahy mezi žáky a učiteli. Což můžeme také přirovnat k oblibě učitele díky němuž, může úspěch v jeho předmětu, vést k oblibě předmětu žákem (Lemrová, 2019).

Žák s převažující potřebou úspěšného výkonu je pracovitý, umí si práci naplánovat a netrpí úzkostmi. Taky se nevzdává a vytrvá, i když se objeví překážky. Vybírá si středně těžké úkoly a bývá orientován na budoucnost. Touží po uznání a úspěchu, v rámci soutěže si

nejradši volí stejně silného soupeře. Svůj úspěch připisuje svým schopnostem a úsilí, kdežto neúspěch spíše svému nedostatečnému úsilí (Pavelková, 2002).

3.1.4 Potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)

Podle Vágnerové (2005) by měl každý žák být alespoň někdy hodnocen pozitivně nebo alespoň oceňován. Učitel by měl dát šanci i neúspěšnému žáku, aby prožil úspěch. Zkušenost žáka s neúspěchem obvykle ovlivňuje jeho motivaci ke školní práci, a to negativně. Neúspěch představuje negativní motivační podnět a posiluje negativní očekávání, které když se naplní, a spolu s ním následují další, tak tím posilují potřebu vyhnout se neúspěchu a zároveň snižují pozitivní motivaci. Žák přestává věřit, že by mohl něco dokázat. Školní selhání žáka může dojít až ke snížení motivace a žák přestane na školních povinnostech pracovat, protože je přesvědčený, že stejně nemůže dosáhnout lepšího nebo dobrého výsledku.

Neúspěch taky velmi ovlivňuje žákovo sebehodnocení a sebeobraz. A právě opakovaný zážitek neúspěchu může mít následek, že se utvoří stav naučené bezmocnosti², a jak hovoří i předchozí autorka, je důležité, aby dítě zažívalo i úspěch, a to i převážně, i když je jasné, že mnohdy není pro učitele zrovna jednoduché najít zrovna to, v čem byl daný žák úspěšný. Žák při opakovaných neúspěších často přestává věřit, že je v jeho silách situaci změnit, což vede až k demotivaci, která se může projevat například vyhýbáním se školním aktivitám a úkolům, a především vyhýbáním se situacím, které jsou spojené s výkonem. Žáci se těžce s touto situací smířují a bývají tak smutní a zároveň sociálně vyhýbaví se ztrátou sociální interakce (Lemrová, 2019).

Žák s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je úzkostný, v případě neúspěchu nerad soutěží a jeho hlavním motivem je strach. Ze situací, kde mu hrozí neúspěch uniká, například když se má psát písemka nedojde do školy. A svůj neúspěch připisuje vnitřním příčinám a svým schopnostem, kdežto úspěch vnějším příčinám (Pavelková, 2002).

3.2 Výkonová motivace

Výkonovou motivací se zabývají zahraniční výzkumníci jako např. Atkinson, Heckhausen nebo McClelland. V Českém prostředí se na motivaci k výkonu soustředili především Pavelková, Man a Hrabal. Od Hrabala a Pavelkové, kteří též vychází ze zmíněných zahraničních autorů, byl pro potřeby praktické části této práce ve výzkumu adaptován jejich

² Naučená bezmocnost je přesvědčení žáka, že neexistují možnosti pro zlepšení jeho výkonů (Lemrová, 2019).

standardizovaný výzkumný nástroj, který zjišťuje školní výkonovou motivaci žáků (Hrabal & Pavelková, 2011).

Podle Mareše (2013) si pod pojmem výkonové motivace laik dokáže představit, co se jí rozumí. Předpokládá, že jde o motivaci, která u jedince dokáže navodit snahu dosáhnout vysokého výkonu nebo soutěžit s ostatními, jde ale o mnohem složitější jev.

Nakonečný (1996, s. 225-226) výkonovou motivaci definuje jako: „*Očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle; konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strachu z neúspěchu, závislý na zkušenostech jdoucích až k výchově v rodině, na kauzálních atribucích, a dalších činitelích.*“

Plháková (2004) zmiňuje, že se výkonová motivace projevuje tím, že každý člověk dělá a plní úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí osobními standardy dobrého výkonu. Je hodně samostatných motivů, které různými způsoby ovlivňují chování a jednání jedince ve výkonových situacích. Zde autorka hovoří o potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu.

Podle Pavlase (2015) pomáhá výkonová motivace vysvětlit rozdíly v chování a jednání jednotlivců v různých oblastech života jako např. ve studijních aktivitách nebo i v pracovních výsledcích. Když je výkon stabilní a dobrý, tak je spojen nejen s úspěchem, ale i s obdivem druhých lidí. To se následně pozitivně odráží v jedincově sebepojetí a sebevědomí.

Z již provedených výzkumů v oblasti výkonové motivace se zjistilo, že jedinci se silnou potřebou výkonu jsou realističtější a dávají přednost úkolům střední obtížnosti. Tím vylučují možnost neúspěchu nebo příliš jednoduchého úspěchu. Naopak osoby se slabou až malou potřebou výkonu dávají přednost buď velmi lehkým úkolům, protože mají strach z neúspěchu, nebo velmi těžkým úkolům, pokud neprožívají neúspěch výrazně. Čím je tedy strach z neúspěchu větší, tím je motiv výkonu slabší, za předpokladu stejné naděje na úspěch (Pavlas, 2015).

3.2.1 Výkonová motivace v kontextu školy

Motivace k dobrému výkonu musí u školáků přicházet zvnějšku. Tím je myšleno žáka pochválit, povzbudit. Jako důležité jsou tím míněné např. doteky, známky, úsměv z vnějšku apod. od učitele k žákovi. Na druhé straně se ale prokázalo, že může souviset s projevem

inteligence dítěte tzn. že časná výkonová motivace a zájem o úkoly koreluje s budoucí inteligencí jedince více než aktuální vývojový kvocient (Pugnerová, 2019).

Při pedagogicko-psychologické diagnostice žáka se velmi často objevují otázky na příčiny individuálních rozdílů mezi žáky při jejich vzdělávání. Podle autorů Hrabala a Pavelkové (2010) se v tomto ohledu většinou pracuje s pojmy jako školní zdatnost, školní úspěšnost, a školní výkonnost a školní prospěch. Tato kapitola bude zaměřena na tyto pojmy, které jsou pro tuto kapitolu z hlediska výkonové motivace stěžejní, a krátce je představíme.

Školní zdatnost je podle Hrabala a Pavelkové (2010, s. 70) „*soubor dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy neboli jde o psychické předpoklady vzdělávání, především o socio-psychické dispozice, jež mají například podobu základních vědomostí, kognitivních a motivačních struktur (znalosti, dovednosti, schopnosti, učební styly, motivace)*“. Má tři dimenze, ve kterých se jednotliví žáci liší od ostatních. Jako první dimenze je úroveň, poté následuje dimenze struktury a třetí je dimenze vývoje jakožto změny v průběhu školní docházky v úrovni i struktuře.

Školní úspěšnost je hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy. Což znamená, do jaké míry je žák v naplňování určitých cílů úspěšný. O školní úspěšnosti se na veřejnosti nebo ve skupině laiků často používá výraz dobrý a špatný žák (Hrabal & Pavelková, 2010).

Školní úspěšnost je v širším pojetí podle Kosíkové (2011, s. 150): „*Školní výkon, který zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem.*“ Zahrnuje také představy učitele o tom, jaký by měl žák být a jak by se měla ubírat jeho osobnost. Je to také ideální školní zdatnost, do jaké míry je žák úspěšný ve školních cílech a v jejich naplňování (Kosíková, 2011).

Vágnerová (2005) zmiňuje hodnocení výkonu, ať už dobrého či horšího, které je klasifikováno na stupnici pěti známek, kdy dobrý výkon je hodnocen pozitivně tedy lepšími známkami jako jedna dva, a to slouží jako potvrzení žákovy úspěšnosti v plnění požadavků školy. Proto potřeba uspět, dosáhnout skvělého výkonu a za něj dostat dobrou známku je přirozenou motivační tendencí školáků.

Z hlediska **školní neúspěšnosti**, žákova obava ze své neúspěšnosti, výrazně ovlivňuje žákovu motivaci ke školní práci a ke školním výkonům. Špatné známky jsou pro ně často příčina hrozných či nepříjemných zážitků. Neúspěšní žáci mohou svůj postoj ke škole mít odmítavý s projevem odporu či nechuti. Také může být neúspěch spojen se stresem či frustrací. Zmíněná nechuť ke škole může vznikat na základě toho, že se žák snažil, chtěl ale

jeho snaha k ničemu nevedla a nikdo ho neocení (Vágnerová, 2005). Proto by učitel měl v žákovi stále hledat něco, co může ocenit a čím v něm může probudit pocit úspěchu.

Kosíková (2011) pojednává o školní úspěšnosti ve třech rovinách. První rovina je společenská, tou se myslí, jak hodnotí školní úspěšnost okolí, především rodina. Druhou je rovina pedagogická, tedy jak hodnotí žáka pedagog nebo jak se žák hodnotí sám a jestli toto hodnocení učitele akceptuje. A třetí rovina je pedagogická, zde jde o pojetí školní úspěšnosti samotným žákem vzhledem k formování jeho sebepojetí. Jak o sobě a své úspěšnosti přemýšlí. Kohoutek et al. (1996) tvrdí, že při řešení školních neúspěchů žáka je zapotřebí aby spolupracovali jak učitelé, tak rodiče a samotní žáci.

Školní výkonnost označují Hrabal a Pavelková (2010, s. 70) jako „*podstatnou složku školní úspěšnosti, která se projevuje v úrovni víceméně objektivně měřitelných školních výkonů*“.

Školní prospěch je celkovým údajem o žákově školní zdatnosti a úspěšnosti. Mezi tyto údaje také patří i mimovýkonové, osobní a interakční charakteristiky o klasifikačním stylu učitele. Prospěch je tudíž zpětnou vazbou pro žáka i zpětnou vazbou pro učitele o jeho kvalitách a pro jeho autodiagnostickou činnost.

Mareš (2013) zmiňuje, že když se žáků ptáme na to, jak se učí, tak automaticky to spouští odpovědi o známkách, i o celkovém prospěchu na vysvědčení. Hodnocení jako takové, žáci intenzivně vnímají, protože ve škole je jejich hlavním motivem známka a její důsledky. Každý žák má své představy o prospěchu a dokáže o nich uvažovat. Například jestli mu taková známka stačí, nebo by chtěl lepší. Toto naznačuje taky určitý postoj ke změně, který si žák uvědomuje. Zlepšení nebo zhoršení školního prospěchu mívá podle žáků svůj osobitý průběh. To znamená, že má jistou podobu od toho, že žák učivo nevnímá, nebaví ho, přes nechápu to, nerozumím tomu, po mám špatnou známku. Totéž se děje i v případě dobré známky, dobrého prospěchu.

Jak již bylo zmíněno, náš výzkum se bude soustředit na žáky 4. a 5. ročníků na jejich self-efficacy v oblasti matematiky a českého jazyka, kromě toho nás zajímá prospěch z těchto dvou předmětů tedy školní úspěšnost. Proto každému, z těchto dvou předmětů, bude následně věnována malá kapitola z hlediska psychických aspektů úspěšnosti, anebo možných příčin neúspěchu v dané předmětové oblasti.

3.2.2 Matematika

Vágnerová (2001) vnímá matematiku jako matematické schopnosti chápat kategorii počtu, lépe řečeno dispozice uvažovat tímto způsobem. Matematické schopnosti jsou podporovány

matematickými dovednostmi, matematickým uvažováním, schopností chápat čísla a paměti pro čísla. Rozvoj těchto schopností závisí na součinnosti mnoha dílčích funkcí.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021), je vyučovací předmět matematika v rámci 1. stupně ZŠ členěn na čtyři vzdělávací obsahy. Jsou jimi: číslo a početní operace; závislosti, vztahy a práce s daty; geometrie v rovině a v prostoru; nestandardní aplikační úlohy a problémy.

Matematika je zaměřena především na aktivní činnosti, které jsou typické pro práci s matematickými objekty a pro užití matematiky v reálných situacích. *„Poskytuje dovednosti a vědomosti potřebné v praktickém životě, a umožňuje tak získávat matematickou gramotnost. Vzdělávání klade důraz na důkladné porozumění základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům“.* (RVP, 2021, s. 30)

Žáci v oblasti závislosti, vztahy a práce s daty poznávají určité typy změn a závislostí, které jsou projevem běžných jevů v reálném životě. Tyto změny a závislosti analyzují z tabulek, diagramů a grafů. V oblasti geometrie v rovině a v prostoru žáci znázorňují a určují geometrické útvary, hledají podobnosti a odlišnosti mezi geometrickými útvary. Učí se měřit délku, odhadovat, porovnávat, měřit velikosti úhlů, obvodu a obsahu a zdokonalovat své grafické vyjádření. Oblast nestandardní a aplikační úlohy a problémy, je věnována uplatnění logického myšlení, žáci se zde věnují řešení problémových situací a úloh z běžného života. *„Řešení logických úloh, jejichž obtížnost je závislá na míře rozumové vyspělosti žáků, posiluje vědomí žáka ve vlastní schopnosti logického uvažování a může podchytit i ty žáky, kteří jsou v matematice méně úspěšní.“* (RVP, 2021, s. 30) Předpokládáme, že zvládnutí těchto stěžejních oblastí, přispívá k tomu, aby byl žák úspěšný.

Neúspěch v matematice může mít podle Vágnerové (2001, s. 145) příčiny jako: *„nepřipravenost, nebo nedostatek zkušeností se základy počítání, které dítě získává již v rodině nebo v mateřské škole. Ve starším školním věku mohou děti chybět základní znalosti a dovednosti, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí obtížnější školní látky.; Nesoustředěnost a nedostatečná kapacita pracovní paměti, kdy se dítě nedokáže soustředit na úkol, a proto dělá více chyb.; A opožděný vývoj myšlení.“* Je důležité rozpoznat příčinu žákovy neúspěšnosti. Na základě analýzy výkonu žáka, může pak učitel dále pracovat s žákem (Vágnerová, 2001).

3.2.3 Český jazyk

V předmětu český jazyk jde podle Vágnerové (2001) o to, aby žák uměl číst a psát, s tím chápat smysl psaného textu. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) je předmět český jazyk v rámci 1. stupně základní školy členěn na tři vzdělávací obsahy: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova, které se ve výuce vzájemně prolínají.

V jazykové výchově jsou žáci vybavováni znalostmi a dovednostmi, které jim umožňují správně vnímat a chápat různá jazyková sdělení a vhodně se vyjadřovat. Realizací tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby pochopili svou roli v různých komunikačních situacích. Jazyková výchova žáky vede k přesnému logickému myšlení, aby se dokázali jasně, přehledně a srozumitelně vyjadřovat. V komunikační a slohové výchově jde o to, aby žáci vnímali a chápali různá jazyková sdělení, četli s porozuměním, uměli kultivovaně psát i mluvit a rozhodovat se na základě slyšeného či psaného textu. V literární výchově žáci především prostřednictvím četby poznávají základní literární druhy s jejich specifickými znaky, učí se postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Spolu s tím se učí rozlišovat fikci od skutečnosti (RVP, 2021).

Český jazyk se od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání (RVP, 2021). Také v této oblasti tak předpokládáme, že zvládnutím stěžejních oblastí v českém jazyce žák dosahuje pocitu úspěchu.

Jako příčiny neúspěchu, ve vyučovacím předmětu český jazyk, uvádí Vágnerová (2001, s. 165-166), že: „*může jít o projev celkově snížených rozumových schopností, které negativně ovlivňují školní prospěch takového dítěte ve všech předmětech. Příčinou neúspěšnosti může být výchovné zanedbání tzn. nedostatečná jazyková připravenost, která je nezbytným základem, z něhož učitel při výuce českého jazyka vychází. Dítě, které nemá dostatek přiměřených jazykových zkušeností, bude s větší pravděpodobností dosahovat horších výsledků.*“ Dále může jít o poruchu řeči nebo nějakou poruchu učení (Vágnerová, 2001).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumným tématem této práce je míra self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ. Ve výzkumné části budou vymezeny cíle výzkumu, výzkumné otázky proměnné a hypotézy. Bude představen výzkumný soubor a uvedeny metody výzkumu. Budou představeny a popsány výzkumné nástroje a následně budou uvedeny výsledky výzkumu a jejich interpretace, kde některé výsledky budou porovnány s již uskutečněnými výzkumy v daných oblastech. Závěrem bude uvedena také diskuze s možným doporučením pro praxi.

4.1 Výzkumné cíle

Náš hlavní výzkumný cíl je: **Zjistit, jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně základní školy pro učení se.**

Dílčí cíle jsou:

- Zjistit jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ pro učení se matematiky.
- Zjistit, jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se českého jazyka.
- Zjistit, jaký je vztah mezi self-efficacy pro učení se matematiky u žáků 1.stupně ZŠ a jejich školní výkonovou motivací.
- Zjistit, jaký je vztah mezi self-efficacy pro učení se českého jazyka u žáků 1.stupně ZŠ a jejich školní výkonovou motivací.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: **Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně základní školy pro učení se?**

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ pro učení se matematiky?
- Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ pro učení se českého jazyka?
- Jaký je vztah mezi self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ pro učení se matematiky a jejich školní výkonovou motivací?
- Jaký je vztah mezi self-efficacy u žáků 1.stupně ZŠ pro učení se českého jazyka a jejich školní výkonovou motivací?

4.3 Hypotézy

Na základě studia literatury o self-efficacy a našich pedagogických zkušenostech byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Žáci čtvrtých ročníků vykazují vyšší úroveň self-efficacy pro učení se než žáci pátého ročníku.

H2: Dívky mají vyšší úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka než chlapci, kteří mají nižší míru self-efficacy pro učení se českého jazyka.

H3: Chlapci mají vyšší úroveň self-efficacy v učení se matematiky než dívky, které mají nižší úroveň self-efficacy v učení matematiky.

H4: Mezi self-efficacy žáků 1.stupně a jejich výkonovou motivací je pozitivní vztah.

Na základě studia literatury jsme vyvodili následující proměnné: pohlaví, třída, vyučovací předměty, míra self-efficacy a výkonové potřeby.

Tab. 1: Proměnné výzkumu

Proměnná	Druh proměnné
Pohlaví	Kategoriální proměnná: dívka, chlapec
Třída	Kategoriální proměnná: 4. třída, 5.třída
Vyučovací předměty	Kategoriální proměnná: český jazyk, matematika
Míra self-efficacy	Měřitelná proměnná: nízká – vysoká
Výkonové potřeby	Kategoriální proměnná: potřeba úspěšného výkonu (PÚV), potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Operační definice:

Pohlaví: V našem výzkumu pohlaví představuje proměnnou kategoriální a rozděluje děti (žáky) na chlapce a dívky.

Třída: Pro náš výzkum jsme zvolili výzkumný soubor z žáků 4. a 5 tříd. Do těchto tříd spadají žáci ve věku 9-11 let a Vágnerová (2012), toto období nazývá jako střední školní věk.

Vyučovací předměty: V našem výzkumu se budeme zabývat vyučovacími předměty český jazyk a matematika.

Míra self-efficacy: V našem výzkumu se jedná o měřitelnou proměnnou na pětistupňové škále (zcela nepravdivé – zcela pravdivé). Představujeme si míru self-efficacy v rozpětí nízká – vysoká.

Výkonové potřeby: Jako výkonové potřeby pro naši práci používáme především potřebu úspěšného výkonu (PÚV) a potřebu vyhnout se neúspěchu (PVN). (Hrabal & Pavelková, 2011)

4.4 Výzkumný soubor

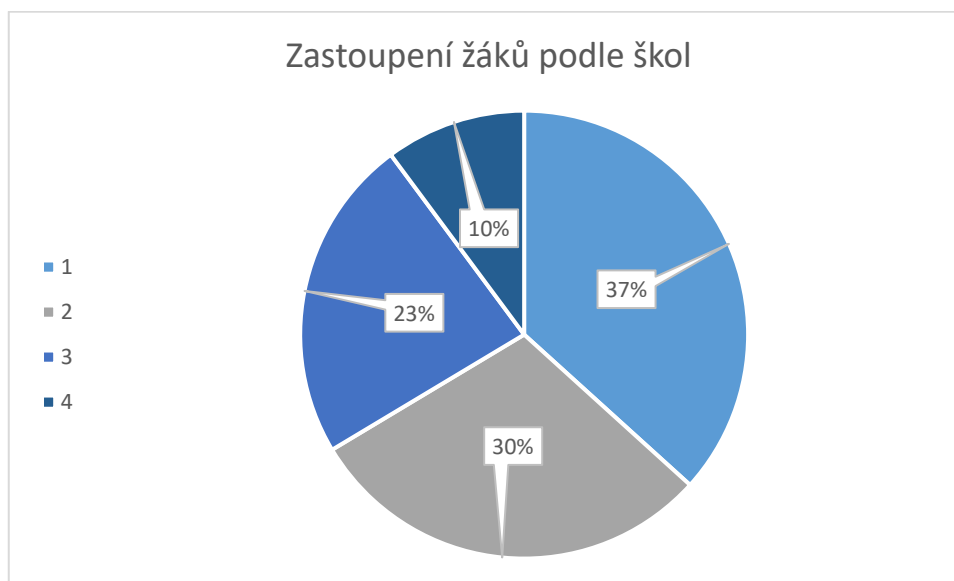
Základním souborem jsou žáci 1. stupně základních škol ve Zlínském kraji. Soustředili jsme se na žáky 1. stupně, protože odpovídají studovanému oboru na fakultě, tedy učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Naším výběrovým souborem pak byli žáci 4. a 5. ročníků základních škol v okrese Vsetín. Vybrané školy jsme kontaktovali, buď písemně e-mailem, nebo jsme osobně oslovili ředitele vybraných škol. Jednalo se o dostupný výběr (convenient sample). Situace byla na podzim roku 2021 ve školách různá, a to hlavně kvůli epidemiologické situaci, kdy reálně hrozilo, že většina škol k nám nebude vstřícná a docházelo k omezení vstupu do škol osobám z řad veřejnosti. To se také potvrdilo a z oslovených 10 škol v okrese Vsetín, daly k výzkumu souhlas 4 školy.

Náš výzkumný soubor tvoří žáci 4. a 5. ročníků v celkovém počtu 128 žáků. Tento počet považujeme za uspokojující, protože bylo naším cílem získat minimálně 100 respondentů.

Složení výzkumného souboru je v zastoupení: 61 chlapců a 67 dívek; 68 žáků 4. třídy a 60 žáků 5. třídy. Složení podle tříd i pohlaví respondentů je překvapivě poměrně rovnoměrně zastoupené.

Výzkumný soubor byl získán na základě spolupráce 4 základních škol, které daly svolení se na tomto výzkumu podílet. Jednalo se o základní školy převážně na vesnicích různých velikostí v okrese Vsetín. Z důvodu ochrany údajů, nebudou adresy a názvy škol uváděny, ale pouze charakterizovány pod přiřazenými čísly, pro lepší představu o dané škole.

Graf 1: Procentuální zastoupení žáků v jednotlivých školách



Základní škola 1 – Jedná se o základní školu ve větší obci/vesnici (1000–3000 obyvatel). Úplná škola střední velikosti s 1. – 9. ročníkem. Její kapacita je až 550 žáků.

Základní škola 2 – Jedná se o základní školu ve větší obci/vesnici (1000–3000 obyvatel). Úplná škola střední velikosti s 1. – 9. ročníkem. Její kapacita je až 390 žáků.

Základní škola 3 – Jedná se o základní školu ve větší obci/vesnici (1000–3000 obyvatel). Úplná škola s 1. – 9. ročníkem. Její kapacita je až 540 žáků.

Základní škola 4 – Jedná se o základní školu v menší obci/vesnici (500–1000 obyvatel). Škola je malotřídního typu sloučená s mateřskou školou. Její kapacita je až 100 žáků.

4.5 Metodologie výzkumu

Tento výzkum je kvantitativní, kdy jsme pro naše potřeby použili tři výzkumné nástroje, které jsou popsány níže. Zvolili jsme kvantitativní pojetí výzkumu, neboť jsme chtěli získat informace od většího počtu respondentů v relativně krátkém časovém úseku, za účelem následného zobecnění.

4.6 Výzkumné nástroje

Pro účely získávání většího množství informací jsme pro diplomovou práci zvolili techniku sběru dat, při níž využíváme tři výzkumné nástroje. Ve výzkumných nástrojích jsme použili převážně škálový typ otázek vyjma jedné otevřené otázky v demografické části výzkumného nástroje (Chráška, 2016).

Úvodní část výzkumného nástroje je věnována demografickým otázkám, jako je pohlaví dívka-chlapec, poté jakou třídu respondent navštěvuje. Na závěr demografické části výzkumného nástroje jsme položili otevřenou otázku, kde má respondent napsat název školy, kterou navštěvuje.

Pro zkoumání self-efficacy pro učení se, jsme použili dva výzkumné nástroje. Výzkumný nástroj zjišťující self-efficacy pro učení se matematiky, a výzkumný nástroj zjišťující self-efficacy pro učení se českého jazyka. Oba výzkumné nástroje jsou adaptací nástroje od Burdena (2000) s názvem *Myself As a Learner Scale*, který do českého jazyka přeložila v roce 2012 Jana Draberová. Tento původní výzkumný nástroj má dvacet položek, které jsou posuzovány na pětistupňové škále.

Výzkumné nástroje nazýváme „*Jaký/á jsem v matematice*“ a „*Jaký/á jsem v českém jazyce*“. Oba výzkumné nástroje mají patnáct položek, které jsou posuzovány na pětistupňové škále. Původně měl každý výzkumný nástroj obsahovat taktéž dvacet položek, jako původní od Burdena (2000), ale vzhledem k věkové skupině a celkovému obsahu výsledného výzkumného nástroje jsme uvolili na patnáct, neboť s více položkami by byl pro žáky našeho výzkumného vzorku značně obtížnější, a to hlavně z časového hlediska. Položky jsou formulovány tak, aby byly srozumitelné i pro nejnižší věkovou hranici, u níž se předpokládá využití, a to je od čtvrté třídy, tedy 9 let.

Jako třetí výzkumný nástroj pro účely diplomové práce byl adaptován standardizovaný výzkumný nástroj od Hrabala & Pavelkové (2011), který zjišťuje školní výkonovou motivaci žáků. Kromě toho jsme zjišťovali, jaké známky, respondent dostal z českého jazyka a matematiky v 1. pololetí a na konci školního roku, tedy v 2. pololetí.

Před zahájením výzkumného šetření ve školách, byl proveden předvýzkum, s jehož podrobnostmi a výsledky seznamuje kapitola 4.7. Každý výzkumný nástroj bude následně podrobněji popsán v dalších dílčích kapitolách. Plné znění výzkumných nástrojů, včetně instrukcí pro žáky, bude uvedeno v přílohách P II, P III a P IV.

4.6.1 Jaký/á jsem v matematice

Tento výzkumný nástroj se skládá z 15 tvrzení, které zjišťují self-efficacy pro učení se matematiky. Zde respondent odpovídá tak, že na pětistupňové škále křížkem vyjádří, do jaké míry je dané tvrzení pro něj: zcela pravdivé – spíše pravdivé – někdy pravdivé a někdy ne – spíše nepravdivé – zcela nepravdivé. K následujícím odpovědím na škále je přiřazena numerická hodnota pro vyhodnocení dat: 5 zcela pravdivé – 1 zcela nepravdivé.

Ukázka položek ve výzkumném nástroji „*Jak se učím v matematice*“, na které žáci vyjadřují míru pravdivosti s daným tvrzením:

- Umím dobře řešit úkoly z matematiky.
- Umím dobře počítat slovní úlohy.
- Dělán rád/a domácí úkoly z matematiky.
- Geometrie mi jde stejně dobře jako počítání.
- Když si nevím rady s domácím úkolem z matematiky, požádám rodiče o pomoc.

4.6.2 Jaký/á jsem v českém jazyce

Obdobně jako předchozí výzkumný nástroj se tento skládá z 15 tvrzení, které zjišťují self-efficacy pro učení se českého jazyka. Zde respondent odpovídá tak, že na pětistupňové škále vyjádří křížkem, do jaké míry je dané tvrzení pro něj: zcela pravdivé – spíše pravdivé – někdy pravdivé a někdy ne – spíše nepravdivé – zcela nepravdivé. K následujícím odpovědím na škále je přiřazena numerická hodnota pro vyhodnocení dat: 5 zcela pravdivé – 1 zcela nepravdivé.

Ukázka položek ve výzkumném nástroji „*Jaký/á jsem v českém jazyce*“, na které žáci vyjadřují míru pravdivosti s daným tvrzením:

- Z českého jazyka mívám samé jedničky.
- Umím rozlišovat slovní druhy.
- Český jazyk je můj oblíbený předmět.
- Dělán rád/a domácí úkoly z českého jazyka.
- Čtení je má záliba a čtu i doma.

4.6.3 Moje učení

Jak již zmiňujeme v předchozí kapitole, použili jsme pro naši práci standardizovaný výzkumný nástroj od Hrabala & Pavelkové (2011), který zjišťuje školní výkonovou motivaci žáků. Výzkumný nástroj měří školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z potřeby dosažení úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnoutí se neúspěchu ve škole. Poměr těchto potřeb ovlivňuje přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení (Hrabal & Pavelková, 2011).

Výzkumný nástroj obsahuje 12 položek vztahující se k různým postojům k učení a kvalifikaci. Žák má za úkol zakroužkovat tu možnost, která se na něj nejvíce hodí. Jde o celkový převažující dojem, tudíž se tvrzení nevztahuje jen k jednomu předmětu.

Výzkumný nástroj je koncipován spíše pro žáky 2. stupně ZŠ, a tak jsme dané položky museli formulovat tak, aby byly srozumitelné žákům středního školního věku tedy žákům ve 4. a 5. třídě a pojmenovali jsme ho jako: „*Moje učení.*“

Ukázka původního znění položek ve výzkumném nástroji, a následná ukázka přeformulování pro potřeby naší práce a lepší srozumitelnosti pro žáky 4.-5. tříd je uvedena v tab. 2.

Tab. 2: Ukázka upravených výzkumných položek ve výzkumném nástroji od Hrabala a Pavelkové (2011)

Číslo položky v dotazníku	Originální (původní) znění	Upravené znění
1)	Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím: a) moc; b) dost; c) středně; d) moc ne ; e) vůbec ne	O to, abych byl ve škole úspěšný stojím: a) moc; b) dost; c) středně; d) moc nestojím ; e) vůbec nestojím
5)	Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit: a) téměř vždy; b) často; c) někdy; d) většinou ne; e) téměř nikdy	Když začnu nějakou školní úlohu, mám snahu ji dokončit: a) téměř vždy; b) často; c) někdy; d) většinou ne; e) téměř nikdy
8)	Mám-li být upřímný/á , tak se školy: a) hodně bojím; b) dost bojím; c) trochu bojím; d) moc nebojím; e) vůbec nebojím	Mám-li říkat pravdu , tak se školy: a) hodně bojím; b) dost bojím; c) trochu bojím; d) moc nebojím; e) vůbec nebojím

Vyhodnocení výzkumného nástroje je prováděno na pětistupňové škále, přičemž každé odpovědi odpovídají body: a = 5, b = 4, c = 3, d = 2, e = 1. Suma položek od 1–6 odpovídá potřebě úspěšného výkonu (PÚV). Suma položek 7–12 odpovídá potřebě vyhnout se neúspěchu (PVN). Tyto sumy položek jsme u každého žáka zprůměrovali pro zjištění celkových hodnot PÚV a PVN pro potřeby naší práce.

4.7 Předvýzkum

Před samotným výzkumem, proběhl předvýzkum. Byl realizován hlavně z toho důvodu, zdali jsou výzkumné nástroje pro žáky 4. a 5. ročníků srozumitelné, a jestli pro ně nejsou náročné. Taky jsme chtěli zjistit, jak dlouho bude samotné vyplňování žákům trvat. Zjistili jsme že u 13 žáků, kteří byli k předvýzkumu vybráni, nedošlo k žádným výrazným problémům se správným vyplněním výzkumných nástrojů. Demografické položky byly pochopeny bez jediného problému. Vyskytly se pouze situace, kdy jsme žákům museli objasnit určitá slovíčka takovými synonymy, kterým lépe rozuměli, což jsme následně ve výzkumném nástroji opravili. Celkově žáci odevzdávali vyplněné výzkumné nástroje v intervalech od 8 do 22 minut. Průměrný čas odevzdání byl tak 20 minut, tudíž nezabraly celou vyučovací hodinu, jak jsme původně očekávali, a s tím jsme byli spokojeni. Výzkumné nástroje se navrátily kompletně vyplněné každým žákem, tudíž i pětistránková obsáhlost nebyla problémem. A vše bylo žáky pochopeno. Tudíž jsme s těmito výsledky předvýzkumu byli celkově spokojeni.

5 ZPRACOVÁNÍ DAT

Data získaná z výzkumného šetření jsou vyhodnocena v programu MS Excel, kam byla všechna data ručně zadána opisem z tištěných dotazníků a následně v programu přepočítaná a zpracována na průměry a korelace. Data byla uspořádána podle pohlaví, ročníků a škol, které respondenti navštěvují.

Nejdříve jsme získali data z výzkumných nástrojů „*Jaký/á jsem v matematice*“ a „*Jaký/á jsem v českém jazyce*“, z nichž jsme vypočítali průměry. Poté následovaly výpočty pro průměrné hodnoty potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu v rámci školní výkonové motivace z výzkumného nástroje „*Moje učení*“. Také jsme vypočítali průměry pololetních známek respondentů z matematiky a českého jazyka. Všechny výsledky jsme srovnali a zadali do tabulek. Následně jsme pomocí korelační analýzy vypočítali korelace mezi všemi proměnnými, které zkoumáme. Jejich výsledky a interpretace uvedeme rovněž v následující kapitole.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Cílem následující kapitoly bude analýza a interpretace výzkumných dat, které byly získány pomocí tří výzkumných nástrojů. Nejprve se zaměříme na výzkumné nástroje, zjišťující self-efficacy žáka pro učení se matematice a pro učení se českého jazyka. Poté se zaměříme na výzkumný nástroj zjišťující školní výkonovou motivaci žáků. Následně nahlédneme na výsledky pololetních známek žáků z matematiky a českého jazyka. Závěr kapitoly bude věnován korelacím mezi stěžejními proměnnými. V této kapitole se také budeme snažit naše zjištění a výsledky srovnat s již uskutečněnými výzkumy, které naše výsledky buď doplní objasní nebo rozšíří.

6.1 Self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka

V oblasti self-efficacy pro učení matematiky a self-efficacy pro učení českého jazyka jsme zjišťovali celkovou průměrnou úroveň v každé oblasti. Nejvyšší možná úroveň pro self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka, kterou žáci mohli na škále dosáhnout, byla hodnota 5 a nejnižší možná úroveň, kterou mohli na škále dosáhnout byla hodnota 1.

V tab. 3 jsou představeny průměrné hodnoty self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle pohlaví, a kromě toho také celkové průměrné výsledky pro self-efficacy nehledě na pohlaví.

Tab. 3: Průměr self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle pohlaví

	n	self-efficacy matematika	self-efficacy český jazyk
dívky	67	3,54	3,56
chlapci	61	3,61	3,24
celkem	128	3,57	3,41

n = počet žáků; škála self-efficacy: 1 nejnižší úroveň – 5 nejvyšší úroveň

- **Celková úroveň self-efficacy pro učení se**

Hodnota průměrné úrovně self-efficacy všech žáků z našeho vzorku činí 3,57 bodů self-efficacy pro učení se matematiky a 3,41 bodů self-efficacy pro učení se českého jazyka. Úrovně self-efficacy pro učení se, v obou předmětech, jsou poměrně vysoké, jelikož překračují středovou polohu škály, která je 2,50 bodů. Rozdíl v celkové self-efficacy mezi matematikou a českým jazykem je 0,16, tedy se prokázalo, že žáci mají v průměru o něco vyšší úroveň self-efficacy v matematice než v českém jazyce.

Naše zjištění můžeme porovnat s výzkumem z České republiky, kdy autorky Smetáčková a Vozková (2016) zkoumaly matematickou self-efficacy u žáků 1. a 2. stupně základní školy. K tomuto účelu vytvořily výzkumný nástroj, který obsahoval 30 položek, kde žáci na pětistupňové škále vyjadřovali míru souhlasu-nesouhlasu na škále od 1 do 5 s daným tvrzením. Hrubý skór byl stanoven jako součet jednotlivých položek, přičemž minimální hrubý skór činil 30 bodů a maximální 150 bodů. Interpretace hrubého skóru byla následující: čím nižší hodnota, tím vyšší míra self-efficacy. Výzkumu se účastnili žáci 4. a 8. ročníků, kdy žáci 4. ročníků byli v zastoupení 109 chlapců a 123 dívek čili 232 žáků celkem. Průměrné skóry žáků 4. ročníků byly 56,49 bodů a žáci 8. ročníků dosáhli průměrného skóre 78,02 bodů. Výsledně tedy mladší žáci 4. ročníků vykazovali výrazně vyšší míru self-efficacy v matematice než starší žáci z 8. ročníků. Ve svém výzkumu ale autorky interpretují výsledky tak, že míra matematické self-efficacy je u všech žáků relativně nízká tzn. žáci a žákyně svým schopnostem v matematice nedůvěřují tolik, jak by bylo optimální pro subjektivní stav pohody a efektivní školní motivaci.

Jelikož v jejich výzkumu byla středová poloha škály na 75 bodech, tak v porovnání s výsledky žáků v našem výzkumu, jsou tyto jejich výsledky lepší. V našem výzkumu jsme s výsledky celkové míry self-efficacy pro učení se jak matematiky, tak učení se českého jazyka i tak spokojeni, a nehodnotíme ji jako nízkou, nýbrž jako vyšší u obou předmětů.

- **Pohlaví**

A) Self-efficacy pro učení se matematiky

Z hlediska pohlaví můžeme identifikovat, že úroveň self-efficacy pro učení se matematiky je jen o něco vyšší u chlapců než u dívek, a to o hodnotu 0,07. Chlapci mají rovněž vyšší úroveň self-efficacy učení se matematiky než českého jazyka a tato rozdílná hodnota činí 0,37.

B) Self-efficacy pro učení se českého jazyka

Pro učení se českému jazyku dosáhly vyšší úrovně self-efficacy dívky než chlapci, a to o hodnotu 0,32. Zde je vidět o něco vyšší rozdíl mezi pohlavím u českého jazyka než v matematice, kde byl rozdíl mezi pohlavím menší, a to o 0,07. V českém jazyce je úroveň self-efficacy pro učení se u dívek vyšší pouze o 0,02 než byla jejich úroveň pro učení se matematiky, což je poněkud menší rozdíl.

Souhrnně tak můžeme říci, že z hlediska pohlaví je self-efficacy pro učení se matematiky o něco vyšší u chlapců než u dívek, u kterých je naopak o něco vyšší úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka.

Nabízí se nám tak porovnat výsledky výzkumu od Kenney-Bensona, Pomerantze, Ryana a Patricka (2006). Ti zkoumali matematickou self-efficacy jako dílčí část celého výzkumu, který se mimo jiné ještě zaměřoval na tendence dívek porážet chlapce ve výkonových situacích, o strategiích učení a také zkoumali známky z matematiky a výsledky výkonových testů z matematiky. Jejich výzkumný soubor tvořili žáci 5. a 8. ročníků na škole ve státu Illinois. V rámci self-efficacy použili pět položek jako např. „*Když se o to pokusím, dokážu udělat i tu nejtěžší práci v hodině matematiky*“. Všechny položky dohromady zprůměrovali a nejvyšší průměrná čísla představovala vyšší self-efficacy v matematice.

Výzkumníci zjistili, že u chlapců má self-efficacy matematiky něco vyšší úroveň než u dívek, které ale mívají lepší prospěch, vysvětlují to tím, že dívky sice dosahují lepších školních výsledků, těm ale nedopovídá jejich vědomí o self-efficacy a také paradoxně dosahují lepších známek, ale ve výkonových testech jsou horší. Závěrem můžeme tedy říct, že i v našem výzkumu mají chlapci o něco vyšší úroveň self-efficacy pro učení se matematice než dívky, a zároveň mají dívky o něco lepší průměrné známky z matematiky než chlapci viz. graf 2 kapitola 6.3.

Také ve finském výzkumu od Metsämuuronena a Tuohilampiho (2014), bylo statisticky prokázáno, že chlapci mají vyšší úroveň self-efficacy v matematice než dívky. Výzkumníci zde zkoumali prospěch a postoje žáků k matematice během školních let. Jako výzkumné nástroje jim posloužily různé měřicí testy a ty byly srovnány pomocí modelování IRT „*(Item response theory, česky zpravidla teorie odpovědi na položku), tento model zohledňuje obtížnost, diskriminační schopnost a „uhádnutelnost“ jednotlivých testových položek a rovněž nabízejí jednodušší a věcně srozumitelnější interpretaci výsledků jednotlivých respondentů.*“ (Soukup, 2022)

Výzkumný vzorek byl přes 3 tisíce žáků. Nejmladší žáci byli ve věku od začátku školní docházky (0. ročník, 7 let) do konce povinného vzdělávání (9. ročník, 16 let). Zjistili, že k nejprudším změnám ve školním prospěchu dochází během nižších ročníků a směrem k vyšším ročníkům se tyto změny vyrovnávají. V oblasti self-efficacy zjistili, že chlapci mají vyšší self-efficacy v matematice než dívky, a tento výsledek vyšel v téměř v každém zkoumaném ročníku.

- **Ročníky**

Tab. 4 představuje úrovně self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle ročníků, které respondenti navštěvují. Jak můžeme vidět, bylo více respondentů ve 4. ročníku a to o 8, což nebereme jako podstatnou převahu nad 5. ročníkem, ale může se tato převaha projevit ve výsledcích. K porovnání a lepší orientaci v tabulce uvádíme opět celkovou úroveň self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka v našem vzorku respondentů.

Tab. 4: Průměr self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle ročníků

	n	self-efficacy matematika	self-efficacy český jazyk
4. ročník	68	3,58	3,52
5. ročník	60	3,57	3,29
celkem	128	3,57	3,41

n = počet žáků; škála self-efficacy: 1 nejnižší úroveň – 5 nejvyšší úroveň

A) Self-efficacy pro učení se matematiky

Z hlediska ročníků můžeme identifikovat, že se úroveň self-efficacy pro učení se matematiky mezi ročníky liší pouze o hodnotu 0,01, která je u 4. ročníku vyšší. Tuto hodnotu vnímáme jako zanedbatelnou. Tudíž úroveň self-efficacy pro učení se matematiky u obou ročníků můžeme vnímat relativně stejně vysoko nad středovou polohou škály, která je 2,50 bodů.

B) Self-efficacy pro učení se českého jazyka

Úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka z hlediska ročníků je o 0,23 bodu vyšší u 4. ročníku než u 5. ročníku. Také jsou hodnoty self-efficacy pro učení se českého jazyka u 4. ročníku o hodnotu 0,11 vyšší, než je hodnota celkového průměru u našeho vzorku respondentů. Úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka tedy taky můžeme vnímat jako vysokou, vzhledem ke středové poloze škály, a to o více jak 1 bod.

Z toho plyne, že u 4. ročníku je celkově self-efficacy pro učení se jak v matematice, tak v českém jazyce vyšší, než u 5. ročníku. Dle nás může být důvodem menší větší počet respondentů ve 4. ročníku. Zde z hlediska ročníků můžeme ale také opět vycházet z již zmíněných autorek Smetáčkové a Vozkové (2016) a jejich výzkumu, kdy tvrdí, že úroveň self-efficacy je vyšší u mladších dětí. I když porovnávaly 4. a 7. ročník, a v našem výzkumu srovnáváme 4. a 5. ročník, tak vidíme jistou podobnost v tom, že jak dítě dospívá, tak jeho self-efficacy klesá a za tím může stát snížená školní motivace, nebo pochybnost o sobě samém.

- Školy

Tab. 5 reprezentuje výsledné hodnoty self-efficacy pro učení se matematiky a učení se českého jazyka podle jednotlivých škol. Zde si jsme vědomi různorodého zastoupení respondentů z hlediska počtu podle pohlaví i ročníků na daných školách.

Tab. 5: Průměr self-efficacy matematiky a českého jazyka v jednotlivých školách

	n	self-efficacy matematika	self-efficacy český jazyk
škola 1	47	3,73	3,57
škola 2	38	3,47	3,30
škola 3	30	3,40	3,29
škola 4	13	3,69	3,58
celkem	128	3,57	3,41

n = počet žáků; škála self-efficacy: 1 nejnižší úroveň – 5 nejvyšší úroveň

A) Self-efficacy pro učení se matematiky

Z hlediska self-efficacy pro učení se matematiky, v jednotlivých školách, jsme zjistili, že nejvyšší úroveň self-efficacy pro učení se matematiky zastala škola 1, pak za ní následovala těsně škola 4, obě tyto školy se liší jinými charakteristikami, které objasníme níže. Rozdílná hodnota mezi výsledky těchto škol je menší, a to pouze o 0,04, což shledáváme jako zajímavé vzhledem k většímu rozdílu v počtu respondentů. Vzhledem k celkovému průměru self-efficacy pro učení se matematiky 3,57, mají vyšší hodnotu pouze školy 1 a 4. Školy 2 a 3 mají hodnotu nižší. Nejnižší úroveň self-efficacy pro učení se matematiky vykazují žáci ve škole 3. Celkově jsou hodnoty všech čtyř škol vyšší, než je středová poloha škály, která je 2,50 bodů. Tudíž jsme s výsledky spokojeni a žádná ze škol nemá úroveň self-efficacy pro učení se matematiky nízkou.

B) Self-efficacy pro učení se českého jazyka

Nejvyšší úroveň self-efficacy po učení se českého jazyka je překvapivě u školy 4, která má nejméně respondentů. A hned po ní je nejvyšší úroveň (stejně jako u matematiky) u školy 1 s nejvyšším počtem respondentů. To si vysvětlujeme charakteristikami škol, které více objasníme níže. U těchto škol, tedy mezi nimi, je rozdílná hodnota opět velmi malá a to 0,01. Tyto dvě školy mají výsledné hodnoty vyšší, než je průměr celkového vzorku a také jsou tyto hodnoty vyšší, než je středová poloha škály 2,50. Zbylé dvě školy 2 a 3 ale mají hodnoty nižší, než jsou hodnoty zjištěné u celkového vzorku respondentů, stejně jako v matematice, ale pořád jsou nad středovou polohou škály.

Můžeme tedy souhrnně říct, že nejvyšší úroveň self-efficacy pro učení se matematiky má škola 1 v návaznosti se školou 4 a nejvyšší úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka mají rovněž školy 4 a 1 jen v opačném pořadí. Jak jsme již zmiňovali, jsou tyto výsledky vzhledem k největšímu a nejmenšímu počtu respondentů zajímavé a sami si to vysvětlujeme tak, že by to mohlo být možným rozdílem v charakteristice čili typu školy. Právě škola 4 je jako jediná malotřídního typu, kde jsou žáci 4. a 5. ročníku v jedné společné třídě, tudíž je jim věnována jiná pozornost a pracují na školních úkolech jinak než žáci ve větší škole, což může být pro jejich úroveň self-efficacy pro učení se přínosné. Stejně tak si vysvětlujeme u školy 1 tuto vysokou průměrnou hodnotu tak, že větší počet respondentů může znamenat více jednotlivců s vyšší úrovní self-efficacy pro učení se, a to se může projevit na vzniklých průměrných hodnotách. Nejnižší úroveň self-efficacy pro učení se jak matematiky, tak českého jazyka vykazuje škola 3. Celkově jsme ale s celkovými výsledky opět spokojeni, protože se průměrné výsledky u každé školy pohybují nad středovou polohou škály, a tudíž jsou úrovně self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka vyšší vzhledem k středové poloze škály.

6.2 Školní výkonová motivace

Tato kapitola bude věnována výsledkům a interpretaci výzkumného nástroje školní výkonové motivace. Porovnáme zde také některé naše výsledky s podobnými již uskutečněnými výzkumy. Jak už pojednáváme v předchozích kapitolách, dotazník měří potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnoutí se neúspěchu u žáků (dále jen PÚV a PVN). Dotazníkové položky 1-6 byly věnovány PÚV a zbylé položky 7-12 byly pro PVN. Výsledné hodnoty jsou průměry odpovědí respondentů.

Na škále pro PÚV je možno získat maximální hodnotu 5, která odpovídá velmi vysoké PÚV, to znamená, že žáci mají velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu. A jako minimální možná hodnota, která jde získat je 1, a ta odpovídá velmi nízké PÚV. To znamená, že žáci mají velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu. V případě PVN odpovídá maximální možná hodnota 5 na škále velmi vysoké obavě z neúspěchu a minimální možná hodnota 1 velmi nízké obavě z neúspěchu.

Z hlediska výsledků našeho celkového vzorku je v tab. 6 je patrné, že u respondentů je značně převažující PÚV nad PVN. A to o téměř 1 bod škály.

Tab. 6: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace podle pohlaví

	n	PÚV	PVN
dívky	67	4,08	2,94
chlapci	61	3,75	2,91
celkem	128	3,92	2,93

n = počet žáků; škála pro PÚV: 1 velmi vysoká potřeba – 5 velmi nízká potřeba a PVN: 1 velmi vysoká obava – 5 velmi nízká obava

- Pohlaví

Z hlediska pohlaví můžeme vidět v tab. 6, že jak dívky, tak chlapci mají vyšší PÚV než PVN. Celkově ale dosahují vyšší PÚV dívky, než chlapci a to o 0,33 bodu. Vyšší PÚV u dívek můžeme porovnat s výzkumem německých autorek Steinmayrové & Spinathové (2008) z Univerzity v Hiedelbergu, které zkoumaly rozdíly mezi pohlavími ve školních výsledcích a některé z nejdůležitějších osobnostních a motivačních konstruktů. I když byl průměrný věk respondentů 16 let, tak jejich výsledky jsou podobné s našimi, kdy dívky dosáhly vyšší motivace a potřeby být úspěšné a výkonné než chlapci. Líbí se nám především jejich možné vysvětlení, že si tuto vyšší výkonnost a motivaci k úspěchům u dívek vysvětlují tak, že dívky jsou už od raného věku zásadně vedeny k plnění nároků, které jsou na ně vynakládány, a tudíž mají menší tendenci se vyhýbat práci a výkonu než chlapci.

Zde je u dívek i patrný velký rozdíl mezi PÚV a PVN, a to o 1,14 bodu. U chlapců je tento rozdíl nižší, a to o 0,84 bodu. Takže dívky mají vyšší potřebu být úspěšné než chlapci, ale obě pohlaví, tedy dívky i chlapci mají relativně vyšší obavu z neúspěchu.

- Ročníky

V tab. 7 jsou reprezentovány výsledné hodnoty výkonových potřeb – PÚV a PVN z hlediska ročníků. Počet respondentů i v tomto případě byl ve 4. ročníku o 8 vyšší oproti 5. ročníku, což nebereme jako významně podstatný rozdíl. Ale částečně se může tento vyšší počet projevit ve výsledcích. K porovnání a lepší orientaci v tabulce, opět uvádíme výsledky celého vzorku respondentů.

Tab. 7: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace podle ročníků

	n	PÚV	PVN
4. ročník	68	3,80	3,03
5. ročník	60	4,06	2,80
celkem	128	3,92	2,93

n = počet žáků; škála pro PÚV: 1 velmi vysoká potřeba – 5 velmi nízká potřeba a PVN: 1 velmi vysoká obava – 5 velmi nízká obava

Z hlediska ročníků můžeme konstatovat, že je u obou ročníků značně vyšší PÚV nad PVN. Největší rozdíl v porovnání těchto dvou potřeb je u 5. ročníku, a to o hodnotu 1,26 bodu, kdežto u 4. ročníku je to jen o 0,77 bodu. Tudiž můžeme říct, že 5. ročník má vyšší PÚV než 4. ročník, zároveň s vyšší obavou z neúspěchu (PVN), než je tomu u 4. ročníku. Obě výkonové potřeby, u obou ročníků, se pohybují okolo průměru celého vzorku a nevidíme zde významné odchýlení.

- Školy

V rámci porovnání výsledných průměrů výkonových potřeb v jednotlivých školách bereme v potaz značnou nerovnoměrnost zastoupení respondentů. Výsledné hodnoty uvádíme v tab. 8.

Tab. 8: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace v jednotlivých školách

	n	PÚV	PVN
škola 1	47	3,93	2,74
škola 2	38	3,85	3,01
škola 3	30	3,89	3,04
škola 4	13	4,17	3,08
celkem	128	3,92	2,93

n = počet žáků; škála pro PÚV: 1 velmi vysoká potřeba – 5 velmi nízká potřeba a PVN: 1 velmi vysoká obava – 5 velmi nízká obava

Zjistili jsme, že ve všech školách jasně převažuje PÚV nad PVN. Nejvyšší PÚV překvapivě vykazuje škola 4 s nejmenším počtem respondentů. A hned za ní má nejvyšší PÚV škola 1 s naopak nejvyšším počtem respondentů. Obě tyto školy mají hodnotu PÚV nad průměrem vzorku respondentů.

U PVN, jako nejvyšší obavu z neúspěchu jeví škola 1 a po ní hned škola 2. Škola 1 rovněž vykazuje vyšší obavu z neúspěchu než průměrný vzorek. Nejnižší obavu z neúspěchu (PVN) vykazuje škola 4.

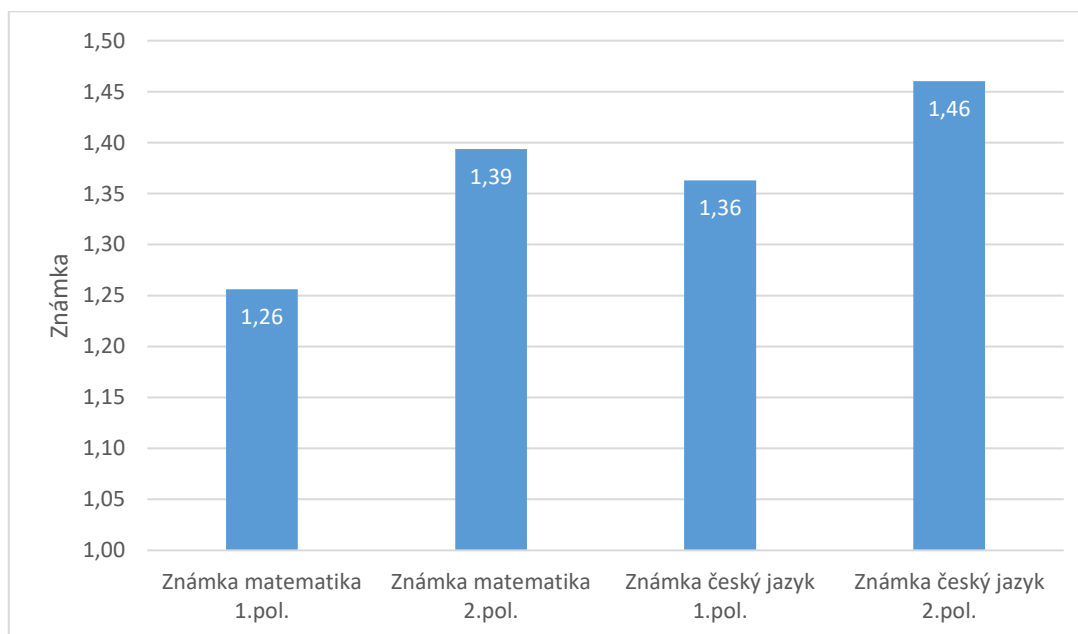
Tudíž škola 1 vykazuje nejvyšší PÚV se zároveň nejvyšší obavou z neúspěchu (PVN), než ostatní školy. Můžeme tedy říct, že žáci ze školy 1 mají vysokou PÚV se zároveň vyšší obavou z neúspěchu (PVN).

Škola 4 vykazuje proti ostatním školám nejvyšší hodnoty PÚV a zároveň nejvyšší hodnoty PVN. Dalo by se říct, že žáci ze školy 4 tak mají vyšší PÚV se zároveň nižší obavou z neúspěchu (PVN).

6.3 Pololetní známky z matematiky a českého jazyka

V naší práci se ještě soustředíme na to, jak jsou žáci ve škole úspěšní z hlediska jejich známek na pololetí z předmětu matematika a český jazyk. To jak z celkového hlediska, kde graficky představíme výsledné hodnoty v grafu 2, tak též z hlediska pohlaví, ročníků a škol, které představíme v přehledových tabulkách.

Graf 2: Průměrné známky na pololetí z matematiky a českého jazyka



Průměry pololetních známek: 1 výborný, 2 chvalitebný, 3 dobrý, 4 dostatečný, 5 nedostatečný

Na výsledném grafu můžeme vidět, že celkově měli respondenti nejlepší známku z matematiky v 1. pololetí. Celkově v 1. pololetí respondenti vykazují lepší průměrnou hodnotu známek než v 2. pololetí, tedy na konci školního roku, v obou předmětech. Celkově jsou ale výsledné známky pozitivního charakteru tedy můžeme říct, že jsou výborné. Maximálně na pomezí výborný – chvalitebný.

Musíme ale brát v potaz to, že známky jsou silně ovlivněny pandemickou situací, která znemožňovala výuku prezenční formou a hodně se do hodnocení promítla distanční výuka. To dokazuje dokument, který vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) společně s Českou školní inspekcí s názvem „*Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení 2020/2021*“. Tento dokument pojednává o různých doporučeních, jak žáky objektivně hodnotit na pololetí i když hodnocení bude probíhat podle běžných pravidel. Učitelé by při hodnocení měli zohledňovat vysoký podíl distanční výuky a to tak, že hodnocení by mělo vycházet ze zjištěné míry dosažení školních výstupů, ale měly by být zohledněny také jiné skutečnosti, kterých žák dosáhl. Mezi tyto skutečnosti patří například účast na distanční výuce, aktivita při distanční výuce, řešení problémů s distanční výukou, tvořivost, adaptabilita, osvojení se nové dovednosti komunikovat prostřednictvím platformem s učiteli i spolužáky, schopnost organizovat si čas a učení v podmínkách, v nichž žák výrazně přebírá odpovědnost za svou práci a podobně. (MŠMT, 2021).

Toto období, rok od nástupu pandemie nemoci covid-19, tedy od března 2020 do března 2021 shrnuje v tematické zprávě Česká školní inspekce. V tomto období bylo také vydáno již zmíněné doporučení pro hodnocení žáků na vysvědčení 2020/21. Toto mimořádné tematické šetření ve formě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř 5 000 základních a středních škol bylo realizováno v období od 1. dubna do 14. dubna 2020. Cílem bylo diskutovat realizaci nově nastaveného distančního vzdělávání z různých hledisek, metodicky pomoci školám a připravit podklady pro zacílení metodické podpory ze strany MŠMT. Konkrétně **v oblasti hodnocení** bylo prokázáno, že hodnocení, zejména na základních školách bylo mírnější než v době prezenční výuky a zároveň bylo prokazatelně více využíváno slovního hodnocení než klasifikace známkou. Ředitelé škol tak často uváděli, že klasifikaci zmírňovali, to znamená, že snížili váhu známek nebo upravili stupnici známkování (např. žáky hodnotili jen známkami 1, 2 a 3, přičemž tento postup byl praktikován zejména na základních školách). Na středních školách bylo hodnocení mnohdy naopak přísnější. Přestože bylo školám doporučeno v rámci závěrečné klasifikace za 1. pololetí školního roku 2020/2021 doporučováno slovní hodnocení nebo kombinace hodnocení známkou doplněnou slovní komentář, tak jednoznačně na vysvědčení převládala klasifikace (Pavlas et al., 2020; Pavlas, Zatloukal, Andrys, & Neumajer 2021).

Shrnutí jsme tedy, co všechno mohlo ovlivnit pololetní hodnocení žáků, na které jsme se zaměřili. Ovšem budeme s ním dále pracovat tak, jak bude pro naše potřeby nezbytné, protože přece jen tato skutečnost ohledně hodnocení a distanční výuky, byla bohužel

v daném období nevyhnutelná. A je pouze otázkou, zdali by žáci byli hodnoceni jinak, kdyby probíhala normálně prezenční výuka.

- Pohlaví

Tab. 9: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle pohlaví

	n	1. pololetí matematika	2. pololetí matematika	1. pololetí český jazyk	2. pololetí český jazyk
dívky	67	1,23	1,36	1,29	1,38
chlapci	61	1,29	1,43	1,44	1,55
celkem	128	1,26	1,39	1,36	1,46

n = počet žáků; průměry pololetních známek: 1 výborný, 2 chvalitebný, 3 dobrý, 4 dostatečný, 5 nedostatečný

A) Matematika

V matematice dosahují všichni respondenti průměrných známek, které odpovídají zaokrouhlené numerické hodnotě 1 tedy výborný. Zde můžeme vidět, že dívky dosahují průměrně o něco lepších známek pololetního hodnocení z matematiky než chlapci. I zde je vidět, že v 1. pololetí byly známky o něco lepší, než je tomu v 2. pololetí jak u dívek, tak u chlapců. U dívek je toto zhoršení pololetní známky o hodnotu 0,13 a u chlapců o 0,14, což je rozdíl o 0,01 a tudíž zanedbatelný. Ovšem lze zde vidět stejné zhoršení u obou pohlaví.

B) Český jazyk

V českém jazyce je průměr pololetních známek opět nejlepší u dívek. Kdy dokonce chlapci vykazují zaokrouhlenou hodnotu známky v 2. pololetí na 2 tedy jako chvalitebný. Rovněž zde vidíme, že v 1. pololetí byly známky o něco lepší než v 2. pololetí. U dívek to bylo o hodnotu 0,09 a u chlapců o hodnotu 0,11. Obě tyto hodnoty ukazují, že mezi známkami z českého jazyka mezi 1. a 2. pololetím je menší rozdíl než v matematice.

Výzkumníci Voyer a Voyerová (2014) z Univerzity v Novém Brunswicku, vyhotovili metaanalýzu, kde zkoumali studie, které se zabývaly hodnocením genderových rozdílů ve školních známkách na základních, středních ale i vysokých školách. Z hlediska pohlaví byl prokázán lepší prospěch ve školních známkách u žen. Kdy nejlepší prospěch byl zjištěn v jazykových oblastech a horší prospěch zjistili u matematiky. V porovnání s naším výzkumem můžeme konstatovat, že dívky mají celkově o něco lepší prospěch, než chlapci s čímž se s výzkumem ztotožňujeme. Ale lepší prospěch mají dívky v matematice než v jazyku, s čím se rozcházíme ve výsledcích se zmíněnými závěry tohoto výzkumu. Ze

společenského vnímání genderového rozdílu jsou také dívky vnímány jako všeobecně důkladnější, soustředěnější než chlapci a tím si tento rozdíl můžeme taktéž vysvětlit (Peutelschmiedová, 2009).

Podle Smetáčkové (2013) všechny projekty, které testují žáky, jako PISA, TIMMS a české projekty jako Scio, Kalibro či CERMAT využívají v rámci analýz testových výsledků právě školní prospěch. A všechny tyto projekty prokazují, že známky dívek a chlapců v českých školách ukazují, že dívky dosahují lepšího prospěchu než chlapci. A to na všech stupních škol a ve všech předmětech.

- Ročníky

Tab. 10: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle ročníků

	n	1. pololetí matematika	2. pololetí matematika	1. pololetí český jazyk	2. pololetí český jazyk
4.ročník	68	1,25	1,43	1,23	1,42
5.ročník	60	1,26	1,36	1,52	1,51
celkem	128	1,26	1,39	1,36	1,46

n = počet žáků; průměry pololetních známek: 1 výborný, 2 chvalitebný, 3 dobrý, 4 dostatečný, 5 nedostatečný

A) Matematika

Z prospěchu ročníků v matematice můžeme konstatovat, že zde opět měly oba ročníky lepší známky v 1. pololetí než v 2. pololetí. V 1. pololetí měli lepší průměrné známky žáci 4. ročníků, ale v druhém pololetí můžeme vidět větší zhoršení známky, a to o hodnotu 0,18. Kdežto 5. ročník má relativně horší průměr známky v 1. pololetí, ale jen o hodnotu 0,01 než 4. ročník, což je zanedbatelná hodnota, ale má o hodnotu 0,1 menší zhoršení v 2. pololetí, než 4. ročník.

Vzhledem k tomuto zjištění soudíme, že žáci 5. ročníku mají lepší průměr pololetních známek z matematiky než 4. ročník. Rovněž jsou získané hodnoty průměru u 5. ročníku nejbližší k průměru celého vzorku.

B) Český jazyk

Prospěch žáků v českém jazyce značí, že 4. ročník má lepší průměrné známky než 5. ročník. Je zde vidět také zhoršení průměrné známky z 1. pololetí do 2. pololetí o hodnotu 0,19.

Zatímco u 5. ročníku jsou výsledné průměrné hodnoty pololetních známek horší, zde poprvé vidíme, ale velmi malé, zhoršení z 1. pololetí do 2. pololetí ale jen o zanedbatelnou hodnotu 0,01. Tyto známky se už po zaokrouhlení na celé číslo orientují na stupnici známek jako

numerická hodnota 2 tedy chvalitebné. Což není špatná známka, ale můžeme zde vidět, právě značné zhoršení.

V rámci shrnutí se domníváme, že lepší známky v matematice u 5. ročníku mohou být z důvodu, že mnoho těchto žáků se většinou hlásí dále na gymnázia, kde se dělají přijímací zkoušky z matematiky, tudíž věnují matematice v 5. ročníku obvykle větší specifickou pozornost než v předchozích ročnících, neboť se obecně matematika považuje za těžší předmět. Ovšem tyto přijímací zkoušky se dělají i z českého jazyka a literatury, kde byl 5. ročník horší než 4. ročník, což může mít mnoho jiných důvodů. Ale pořád výsledné průměry známek jsou výborné či na pomezí výborný-chvalitebný a nejsou v nich velké podstatné rozdíly.

- Školy

Tab. 11: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle škol

	n	1.pololetí matematika	2. pololetí matematika	1. pololetí český jazyk	2. pololetí český jazyk
škola 1	47	1,26	1,45	1,33	1,47
škola 2	38	1,28	1,38	1,36	1,41
škola 3	30	1,30	1,37	1,53	1,53
škola 4	13	1,08	1,31	1,08	1,42
celkem	128	1,26	1,39	1,36	1,46

n = počet žáků; průměry pololetních známek: 1 výborný, 2 chvalitebný, 3 dobrý, 4 dostatečný, 5 nedostatečný

A) Matematika

V rámci škol má nejlepší průměr v matematice škola 4, tedy opět škola malotřídního typu. I zde je u všech škol patné zhoršení známek v 2. pololetí. Kdy k největšímu rozdílu v zhoršení došlo rovněž u školy 4 a to o hodnotu 0,23, kdy je i tato škola svým průměrem známek lepší než celkový vzorek žáků.

B) Český jazyk

V českém jazyku dosahuje nejlepšího průměru v 1. pololetí opět škola 4, kde je na totožné hodnotě průměru s matematikou. Tato škola má rovněž největší hodnotu rozdílu známek v 1. a 2. pololetí a to 0,34. Dosahuje tedy největšího zhoršení z 1. pololetí do 2. pololetí, stejně jako v matematice, oproti jiným školám.

Považujeme za zajímavé, že právě jediná malotřídní škola, která je zároveň zastoupena nejmenším počtem žáků dosahuje takových výsledků. Můžeme si to vysvětlit tak, že jelikož počet žáků ve třídě malotřídní školy je malý, má vyučující možnost věnovat se jednotlivým

žákům individuálně a žákům je dáno ve výuce více prostoru, mohou se více projevit, tím mohou dosahovat lepšího školního prospěchu (Zormanová, 2015).

Průcha (2001) zmiňuje, že podle zahraničních zkušeností z Norska, Finska a Maďarska mají žáci málotřídních škol vzdělávací výsledky srovnatelné se vzdělávacími výsledky žáků velkých městských škol. V našem výzkumu, ač nemáme školu městskou, tak přece jen můžeme vidět podobnost mezi největší školou s nejvíce žáky a touto malotřídní školou, kdy obě školy dosahují nejlepších výsledků jak v oblasti self-efficacy, školní výkonové motivace, tak prospěchu.

Jako další možné vysvětlení těchto výsledků v našem výzkumu může být to, že významný vliv na úspěšnost žáků může mít sama třída, respektive její velikost podle počtu žáků. Žáci ve třídách, kde je méně žáků (do 17) mají lepší školní výsledky než žáci ve středně velkých třídách (do 25) žáků a ve velkých třídách (Thorová, 2015).

6.4 Vztahy mezi self-efficacy, výkonovou motivací a prospěchem

Tato kapitola bude zaměřena na vztahy mezi self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka s výkonovou motivací a školním prospěchem čili známkou z daného předmětu. Tato data byla vypočítána opět v programu MS Excel, pomocí korelační analýzy, a jejich výsledky jsou dále uvedeny v přehledových tabulkách.

V pedagogických výzkumech vyjadřuje korelační analýza posuzování těsnosti vztahu mezi proměnnými. V našem výzkumu jsme použili Spearmanův koeficient korelace, který může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Pokud je hodnota korelačního koeficientu 0, vypovídá to o statistické nezávislosti obou proměnných. (Doulík, 2016; Chráska, 2016).

V tab. 12 a 13 interpretujeme korelační koeficienty, které ukazují vztahy prospěchu čili známek a školní výkonové motivace k self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka.

Tab. 12: Korelace self-efficacy pro učení se matematiky se známkou a výkonovou motivací

	Self-efficacy pro učení se matematiky	Známka matematika 1. pololetí	Známka matematika 2. pololetí	PÚV
Self-efficacy pro učení se matematiky	-			
Známka matematika 1. pololetí	-0,360**	-		
Známka matematika 2. pololetí	-0,267**	0,670**	-	
PÚV	0,571**	-0,307**	-0,253**	-
PVN	-0,284	0,151	0,165	-0,427**

Pozn. ** korelace je signifikantní na úrovni 0,01

Přehled korelací pro self-efficacy učení se matematiky, prospěchu (známky) a školní výkonové motivace zobrazuje tab. 12. Což nám umožňuje porovnat vztahy mezi self-efficacy pro učení se matematiky, prospěchem (známkou) a školní výkonovou motivací.

A) Self-efficacy pro učení se matematiky

Nejvyšší korelace byly vyhodnoceny u self-efficacy pro učení se matematiky a PÚV. Tento vztah dosahuje pozitivní korelace 0,571, která je významná na úrovni 0,01. Kdy je tento vztah nejbližší k číselné hodnotě 1 vnímán ve střední (značné) závislosti ($0,70 > r \geq 0,40$). Je tedy pravděpodobné, že s vyšší self-efficacy stoupne i PÚV.

Korelace známky se self-efficacy a s PÚV jsou negativní, protože známka je škálována opačně než škály self-efficacy a PÚV. U známky odpovídá numerická hodnota 1 nejlepšímu výkonu a 5 je nejhoršímu výkonu. U self-efficacy a PÚV je to opačně. Korelace self-efficacy a PVN dosahuje negativní nízké závislosti ($0,40 > r \geq 0,20$), která by mohla značit, že čím bude vyšší self-efficacy, tím bude nižší PVN.

Nejvyšší negativní hodnota korelace k self-efficacy pro učení se matematiky je známka z matematiky na 1. pololetí, která má signifikantní úroveň 0,01. I známka z 2. pololetí dosahuje významné negativní korelace, obě jsou ale slabší, blíží k hodnotě 0. Můžeme tak tento vztah interpretovat jako nízká závislost mezi proměnnými ($0,40 > r \geq 0,20$). Což by

mohlo znamenat, že čím vyšší self-efficacy, tím by mohly být lepší průměrné známky (nižší hodnota průměrné známky).

B) Školní výkonová motivace

Korelace mezi PÚV a PVN dosahuje negativní hodnoty se signifikantní úrovní 0,01, která značí mezi těmito proměnnými střední (značnou) závislost ($0,70 > r \geq 0,40$). To znamená, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty jevu druhého tzn. čím vyšší je PÚV tím bude nižší PVN a naopak. To by mohlo dokazovat, že žák, který je orientován silně na úspěch bude mít slabší potřebu se vyhýbat neúspěchu.

Korelace mezi PÚV a pololetními známkami jsou negativní. Korelace PÚV a známky na 1. pololetí i 2. pololetí dosahují nízké závislosti ($0,40 > r \geq 0,20$) a jsou signifikantní na úrovni 0,01. Naopak korelace PVN s pololetními známkami jsou pozitivní, protože PVN je žáky vnímáno jako nepříznivý faktor. Korelace PVN a pololetní známky na 1. i 2. pololetí ale dosahují velmi slabé závislosti ($0,20 > r \geq 0,00$). Pravděpodobně jde o to, že čím vyšší je PÚV tím nižší je hodnota známek čili když má žák vyšší PÚV, tak jeho známka z matematiky bude dosahovat nižší hodnoty, což znamená z hlediska známek lepšího průměru. A pokud má žák nižší PVN bude jeho pololetní známka rovněž nižších hodnot – tudíž lepší známky.

C) Zámky (prospěch)

Z hlediska korelací mezi známkami z matematiky za 1. pololetí a 2. pololetí můžeme vidět pozitivní korelaci, která je zároveň na signifikantní úrovni 0,01. Tuto hodnou korelace můžeme interpretovat jako pozitivní středně (značně) závislou ($0,70 > r \geq 0,40$), což znamená, že vyšším hodnotám prvního jevu odpovídá i vyšší hodnota druhého jevu. V našem případě by se mohlo jednat o to, že pokud je známka za 1. pololetí nižší průměrné hodnoty, bude i známka za 2. pololetí nižší průměrné hodnoty.

Tab. 13 Korelace self-efficacy pro učení se českého jazyka se známkou a výkonovou motivací

	Self-efficacy pro učení se českého jazyka	Známka český jazyk 1. pololetí	Známka český jazyk 2. pololetí	PÚV
Self-efficacy pro učení se českého jazyka	-			
Známka český jazyk 1. pololetí	-0,324**	-		
Známka český jazyk 2. pololetí	-0,363**	0,631**	-	
PÚV	-0,538**	-0,272**	-0,327**	-
PVN	-0,218	0,159	0,150	-0,472**

Pozn. ** korelace je signifikantní na úrovni 0,01

A) Self-efficacy pro učení se českého jazyka

Přehled korelací pro self-efficacy pro učení se českého jazyka, prospěchu (známky) a školní výkonové motivace zobrazuje tab.13. Všechny korelace self-efficacy pro učení se českého jazyka a ostatních proměnných dosahují negativních hodnot korelace. Nejvyšší hodnoty negativní korelace dosahují self-efficacy a PÚV, tento negativní vztah je přibližně střední (značné) závislosti ($0,70 > r \geq 0,40$). Zde jde, na rozdíl od matematiky, pravděpodobně o to, že čím vyšší je self-efficacy pro učení se českého jazyka, tím je nižší hodnota PÚV a naopak. Korelace self-efficacy pro učení se českého jazyka a PVN je negativní přibližně nízké závislosti ($0,40 > r \geq 0,20$). Tudíž i zde by mohlo jít o to, že čím vyšší je self-efficacy, tím nižší je PVN.

Korelace známky se self-efficacy a s PÚV jsou negativní, protože známka je škálována opačně než škály self-efficacy a PÚV. U známky odpovídá numerická hodnota 1 nejlepšímu výkonu a 5 je nejhoršímu výkonu. U self-efficacy a PÚV je to opačně. Z hlediska vztahu self-efficacy a známky z českého jazyka na 1. pololetí je zřejmé, rovněž jako u známky na 2. pololetí z českého jazyka, že obě hodnoty korelace dosahují nízké závislosti ($0,40 > r \geq 0,20$), která je na signifikantní úrovni 0,01. Pravděpodobně, čím vyšší bude self-efficacy, tím nižší bude hodnota známek. Nižší hodnota známek znamená, že známky budou dosahovat lepšího průměru.

B) Školní výkonová motivace

Korelace mezi PÚV a PVN dosahuje negativní hodnoty se signifikantní úrovní 0,01, která značí mezi těmito proměnnými střední (značnou) závislost ($0,70 > r \geq 0,40$). To může znamenat, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty jevu druhého, tzn. čím vyšší je PÚV tím bude nižší PVN a naopak.

Korelace PÚV s pololetními známkami jak za 1., tak i za 2. pololetí dosahují negativních hodnot, které jsou nízké závislosti ($0,40 > r \geq 0,20$) na signifikantní úrovni 0,01. Naopak korelace PVN s pololetními známkami jsou pozitivní a dosahují přibližně pouze velmi slabou závislost ($0,20 > r \geq 0,00$). Jsou pozitivní, protože PVN je žáky vnímáno jako nepříznivý faktor. Pravděpodobně jde o to, že čím vyšší je PÚV tím nižší je hodnota známek čili když má žák vyšší PÚV, tak jeho známka z matematiky bude dosahovat nižší hodnoty, což znamená z hlediska známek lepšího průměru. A pokud má žák nižší PVN bude jeho pololetní známka rovněž nižších hodnot – tudíž lepší známky.

C) Znamky (prospěch)

Z hlediska korelací mezi známkami na 1. a 2. pololetí je zřejmé, že mezi těmito proměnnými je pozitivní vztah přibližně střední (značné) závislosti ($0,70 > r \geq 0,40$). Což pravděpodobně v tomto případě odpovídá tomu, že čím nižší je známka na 1. pololetí, tím je nižší známka na 2. pololetí – lépe řečeno jejich hodnoty. Tzn. že, známka na 1. pololetí dosahuje lepšího průměru, tak i známka na 2. pololetí dosahuje nižšího (lepšího) průměru – tedy v klasifikaci blíže průměrné známce 1. Tato korelace je na signifikantní úrovni 0,01.

7 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Před zahájením výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné cíle a následně výzkumné otázky plynoucí z výzkumných cílů. Následně byly stanoveny výzkumné hypotézy. Tato kapitola bude zaměřena na shrnutí výše popsaných dat a vyvrácení či potvrzení našich výzkumných hypotéz.

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu vzešly následující výsledky pro dané výzkumné cíle, otázky a hypotézy:

Naším hlavním výzkumným cílem bylo: **Zjistit, jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně základní školy pro učení se.** Proto naši hlavní výzkumnou otázkou bylo: **Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně základní školy pro učení se?** Nejdříve se ale zaměříme na dílčí výzkumné cíle a otázky, které úroveň self-efficacy žáků pro učení se podrobněji objasňují a dále rozvádí.

Dílčím výzkumným cílem bylo: **Zjistit jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se matematiky.** A s ním souvisela dílčí výzkumná otázka: **Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se matematiky?**

Úroveň self-efficacy žáků pro učení se matematiky byla získána pomocí výzkumného nástroje „*Jaký/á jsem v matematice*“. Na jehož základě vyšla úroveň self-efficacy pro učení se matematiky žáků na 3,57 bodu na škále od 1 do 5 bodů. A jelikož byla středová poloha škály na hodnotě 2,50 bodu, tak hodnotíme úroveň self-efficacy pro učení se matematiky v našem vzorku žáků 1. stupně ZŠ jako poměrně vysokou.

Jako další výzkumný cíl jsme si stanovili: **Zjistit jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se českého jazyka.** Se související výzkumnou otázkou: **Jaká je úroveň self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se českého jazyka?**

Pomocí výzkumného nástroje „*Jaký/á jsem v českém jazyce*“ jsme zjistili, že úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka je 3,41 bodu na škále od 1 do 5 bodů. A vzhledem ke středové poloze škály 2,50 bodu můžeme říct, že úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka v našem vzorku žáků 1. stupně ZŠ je poměrně vysoká.

Dalším dílčím cílem bylo: **Zjistit, jaký je vztah mezi self-efficacy pro učení se matematiky u žáků 1. stupně ZŠ a jejich školní výkonovou motivací.** Na tento cíl navazovala výzkumná otázka: **Jaký je vztah mezi self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se matematiky a jejich školní výkonovou motivací?**

Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že vztah mezi self-efficacy pro učení se matematiky a školní výkonovou motivací je převážně pozitivní z hlediska pozitivní korelace mezi těmito dvěma proměnnými, která dosahuje signifikantní hodnoty 0,01. Vztah mezi self-efficacy pro učení se matematiky a PÚV tak dosahuje střední (značné) závislosti.

Co se týká self-efficacy pro učení se matematiky a PVN, vyšel tento vztah záporně a zároveň je hodnota korelace -0,284. Tím hodnotíme tento vztah self-efficacy pro učení se českého jazyka a školní výkonové motivace celkově jako příznivý.

A jako poslední dílčí cíl byl: **Zjistit, jaký je vztah mezi self-efficacy pro učení se českého jazyka u žáků 1. stupně ZŠ a jejich školní výkonovou motivací.** Na tento cíl navazovala výzkumná otázka: **Jaký je vztah mezi self-efficacy u žáků 1. stupně ZŠ pro učení se českého jazyka a jejich školní výkonovou motivací?**

Z našeho výzkumného šetření jsme pro vztah mezi self-efficacy pro učení se českého jazyka a školní výkonovou motivací zjistili, že je tento vztah převážně negativní. To soudíme podle toho, že korelace self-efficacy pro učení se českého jazyka a PÚV dosahovala negativní hodnoty -0,538, ve střední (značné) závislosti, která je na signifikantní úrovni 0,01. A korelace mezi self-efficacy pro učení se českého jazyka a PVN rovněž dosahovala negativní hodnoty -0,218, která mezi nimi značí nízkou závislost. Tudíž hodnotíme vztah mezi self-efficacy pro učení se českého jazyka a školní výkonovou motivací jako záporný.

K objasnění **hlavního výzkumného cíle a otázky**, vycházíme z výsledných úrovní self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka. Průměr self-efficacy pro učení se činí 3,49. Můžeme tedy říci, že úroveň self-efficacy pro učení se, je u žáků z našeho vzorku poměrně vysoká. S čímž jsme velmi spokojeni.

Nyní se zaměříme na výzkumné hypotézy. Zde je ale důležité poznamenat, že rozdíly mezi proměnnými nebyly testovány pomocí statistických testů signifikance. Proto vyjádření k hypotézám, a zdali budou potvrzeny či vyvráceny, nelze považovat za zcela ověřené.

H1: *Žáci čtvrtých ročníků vykazují vyšší úroveň self-efficacy pro učení se než žáci pátého ročníku.*

Pomocí výzkumného šetření jsme došli k závěru, že žáci 4. ročníků dosahují o něco vyšší úrovně self-efficacy pro matematiku i pro český jazyk, než žáci 5. ročníků. Tudíž je tímto naše hypotéza potvrzena.

H2: *Dívky mají vyšší úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka než chlapci, kteří mají nižší míru self-efficacy pro učení se českého jazyka.*

Pomocí výzkumného nástroje, který zjišťoval self-efficacy pro učení se českého jazyka, jsme z hlediska pohlaví došli k závěru, že dívky dosáhly vyšší úrovně self-efficacy pro učení se českého jazyka než chlapci. Naše hypotéza se tak potvrdila.

H3: *Chlapci mají vyšší úroveň self-efficacy v učení se matematiky než dívky, které mají nižší úroveň self-efficacy pro učení se matematiky.*

Pomocí výzkumného nástroje, který zjišťoval self-efficacy pro učení se matematiky, jsme z hlediska pohlaví zjistili, že chlapci dosáhli o něco vyšší úrovně self-efficacy pro učení se matematiky než dívky. Tudíž se nám i tato hypotéza potvrdila.

H4: *Mezi self-efficacy pro učení se žáků 1.stupně a jejich výkonovou motivací je pozitivní vztah.*

Pomocí výpočtu korelací, jsme zjistili, že mezi self-efficacy pro učení se a školní výkonovou motivací je pozitivní vztah. To soudíme z toho, že self-efficacy a PÚV dosahovala pozitivní významné korelace ve střední hodnotě závislosti. Na druhou stranu, self-efficacy korelovala s PVN negativně. Můžeme tedy souhrnně poznamenat že i poslední hypotéza byla potvrzena pouze ve vztahu mezi self-efficacy a PÚV, ale ne ve vztahu mezi self-efficacy a PVN.

8 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Kapitola výsledky výzkumu a jejich interpretace je také věnována porovnání našich výsledků s výsledky již uskutečněných výzkumů, které jsou v ní podrobně popsány. Tato kapitola bude věnována diskuzi, kde budou shrnuta naše výzkumná zjištění v porovnání s jinými, již zmíněnými, výzkumy a též s možným objasněním daných výsledků. Následně se bude kapitola v závěru věnovat možným doporučením pro praxi.

Z výsledků výzkumu z českého prostředí od Smetáčkové a Vozkové (2016) vyplynulo, že z jejich vzorku, žáci 4. ročníků, dosáhli lepších výsledků v self-efficacy pro učení se matematiky než žáci 4. ročníků z našeho vzorku. Autorky také že tvrdí, že úroveň self-efficacy je vyšší u mladších dětí. I když porovnávaly 4. a 7. ročník, a v našem výzkumu porovnávaly 4. a 5. ročník, tak vidíme jistou podobnost v tom, že jak dítě dospívá, tak jeho self-efficacy klesá a za tím může stát snížená školní motivace, nebo pochybnost o sobě samém. Ve svém výzkumu ale autorky interpretují výsledky tak, že míra matematické self-efficacy je u všech žáků relativně nízká tzn. žáci a žákyně svým schopnostem v matematice nedůvěřují tolik, jak by bylo optimální pro subjektivní stav pohody a efektivní školní motivaci. Lepší výsledky v self-efficacy matematiky u chlapců, byly potvrzeny i ve finském výzkumu od Metsämuuronena a Tuohilampiho (2014) a výzkumu ze státu Illinois od Kenney-Bensona, Pomerantze, Ryana a Patricia (2006).

Dále jsme zjistili, že dívky jsou více výkonově motivované než chlapci, stejně jako u výzkumu Steinmayrové & Spinathové (2008), což autorky odůvodňují tím, že dívky jsou už od raného věku zásadně vedeny k plnění nároků, které jsou na ně vynakládány, a tudíž mají menší tendenci se vyhýbat práci a výkonu než chlapci.

V našem výzkumném vzorku mají lepší školní prospěch dívky, stejně jak dokazuje metaanalýza studií od Voyera & Voyerové (2014) a studie od Smetáčkové (2013). S Voyerem & Voyerovou (2014) se naše výsledky rozcházejí v tom, že dívky mají lepší prospěch v jazykových oblastech než v matematice. Protože dívky z našeho vzorku měly i v matematice o něco lepší prospěch než chlapci.

Z hlediska doporučení pro praxi nás překvapilo, že žáci z malotřídní školy ve všech oblastech vykazovali lepších výsledků před žáky z větších škol, tudíž bychom příště navrhli, se ve výzkumu zaměřit se na rozdíly self-efficacy pro učení se u žáků z hlediska různých typů škol. Myslíme si, že zde by došlo k zajímavým zjištěním z pohledu různé typologie škol. Také si myslíme, že by bylo lepší uskutečnit podobný výzkum na větším vzorku

respondentů tzn. zapojit do výzkumu například také žáky z nižšího ročníku tj. 3. třídy, což by ve výsledku ukázalo možná větší a zajímavější rozdíly mezi žáky. Taktéž nám přijde zajímavé, pro další možný výzkum, například zapojit do výzkumu žáky, kteří zrovna absolvovali přechod na 2. stupeň či na víceletá gymnázia. Z hlediska toho, jestli bude jejich self-efficacy vyšší či nižší.

V oblasti hodnocení žáků jsme došli k závěru, že hodnocení na pololetí bylo silně ovlivněno distanční výukou, tudíž se naskýtá otázka, jestli by bylo takové „mírné“ hodnocení i za běžné prezenční docházky žáků do škol. Což se taky nabízí, jako možný další výzkum v oblasti hodnocení žáků.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali konceptem self-efficacy pro učení se u žáků 1. stupně základní školy. Konkrétně jsme se zabývali oblastmi self-efficacy pro učení se matematiky a self-efficacy pro učení se českého jazyka. Také jsme se zabývali školní výkonovou motivací žáků a prospěchem z předmětu matematika a český jazyk na 1. a 2. pololetí školního roku. V rámci teoretické části jsme se tak zaměřili na jednotlivé charakteristiky a teoretická východiska zmíněných pedagogicko-psychologických konceptů zmíněných v naší práci.

V kapitole self-efficacy jsme se zaměřili na sociálně-kognitivní teorii Alberta Bandury, ze které tento koncept vychází. Poté jsme představili a charakterizovali samotný pojem self-efficacy a na to navázali kapitolou s možnými českými překlady, těžce přeložitelného pojmu, self-efficacy. I když jsme se rozhodli pro naši práci používat originální anglický pojem self-efficacy, tak nám přišlo důležité seznámit čtenáře s tím, jak správně má tento pojem vnímat v českém jazyce, a tím ho tak používat ve správných kontextech a souvislostech. Tím jsme navázali na související psychologické pojmy se self-efficacy. Zde jsme se zabývali charakteristikou, porovnáním shod či rozdílů a následným ukotvením ve školním kontextu. Jednalo se o pojmy jako sebepojetí, sebeúcta, lokalizace rozhodujícího vlivu, odolnost a motivace. Na to jsme navázali, už konkrétnější, self-efficacy učitele a na, pro nás klíčovou, self-efficacy žáka a jeho učební self-efficacy. Tuto kapitolu jsme následně rozšířili, ještě o kognitivní rozvoj žáka v daném věkovém období. Dále jsme představili míru self-efficacy, která stojí na čtyřech psychických procesech a charakterizovali zdroje self-efficacy. Závěrem kapitoly o self-efficacy jsme se věnovali zdrojům rozvoje self-efficacy ve vývoji dítěte, a to konkrétně v oblastech rodiny, vrstevníků a školy.

V kapitole školní výkonové motivace jsme se zpočátku zabývali motivací jako takovou. Konkrétněji jsme se věnovali motivaci žáka při učení, na což jsme navázali charakteristikami a východisky výkonových potřeb, kdy jsme se konkrétně zaměřili na klíčovou potřebu úspěšného výkonu a klíčovou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Následně jsme charakterizovali a specifikovali výkonovou motivaci, na kterou jsme navázali kapitolou věnovanou výkonové motivaci v kontextu školy, kde uvádíme rovněž důležité pojmy vztahující se k těmto kapitolám vztáhnutých právě do školského kontextu. Závěrem této kapitoly o školní výkonové motivaci a celkově závěrem teoretické části ještě zmiňujeme vyučovací předměty matematika a český jazyk, které jsou pro naši práci též klíčové. Objasňujeme jejich podstatu a možné aspekty úspěchu či příčiny neúspěchu v daných předmětech.

Z hlediska teorie self-efficacy a školní výkonové motivace doporučujeme jak adeptům vzdělávajícím se na učitelství, tak i učitelům v praxi, aby své žáky motivovali k učebním výkonům. Především tak, aby se snažili dávat najevo žákům jejich sebemenší úspěchy a vyzdvihovat i žáky u kterých je tento úspěch mnohdy obtížný odhalit. Dát všem žákům pocit toho, že jsou úspěšní, protože zkušenost žáka s úspěchem obvykle ovlivňuje jeho motivaci ke školní práci, a to pozitivně. Tato skutečnost může tak mít vliv i na žákovo self-efficacy, v pozitivním smyslu, a jeho úsilí ve škole vede pak k jeho školním úspěchům. Protože self-efficacy zvyšuje žákům jejich aspirace, úroveň výkonu ve škole a úroveň motivace.

Po představení jednotlivých témat v teoretické části jsme se věnovali praktické části. Zde jsme se nejprve věnovali cílům, výzkumným otázkám, hypotézám a proměnným výzkumu, které byly realizované v našem výzkumu. Následně jsme charakterizovali náš výzkumný soubor a metodologii výzkumu s výzkumnými nástroji. Před sbíráním dat proběhl předvýzkum, o kterém jsme se taktéž zmínili v samostatné kapitole.

Naším hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaká je úroveň self-efficacy pro učení se u žáků 1. stupně základní školy. Což jsme zjišťovali pomocí dvou výzkumných nástrojů, které zjišťovali self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka. Jejichž prostřednictvím jsme rovněž získali odpovědi na další dva dílčí výzkumné cíle.

Další dílčí cíle výzkumu byly stanoveny na prozkoumání vztahů mezi self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka se školní výkonovou motivací žáků (především se skládající z potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu). Tato část byla zjišťována pomocí korelační analýzy. Kromě toho jsme ještě zjišťovali korelace mezi self-efficacy pro učení se matematiky, českého jazyka, školní výkonové motivace a prospěchu (známek) žáků v 1. a 2. pololetí školního roku z předmětu matematiky a českého jazyka.

Náš výzkumný soubor tvořili žáci 4. a 5. ročníků základních škol v celkovém počtu 128 žáků. Ve výsledku došlo k poměrně rovnoměrnému zastoupení respondentů z hlediska pohlaví a ročníků (67 dívek, 61 chlapců a 68 žáků 4. třídy, 60 žáků 5. třídy). Z hlediska škol, které se výzkumu zúčastnily, jsme byli vzhledem k počtu respondentů spokojeni, i když se zúčastnily a daly souhlas k výzkumu jen 4 z 10 oslovených škol.

V praktické části jsme se dále věnovali zpracování dat, výsledkům výzkumu a jejich interpretaci, kde jsme se též naše výsledky porovnali s již uskutečněnými výzkumy v daných oblastech. Jako první jsme se zaměřili na výsledky v oblasti self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka z hlediska pohlaví, ročníků a škol. Poté jsme se věnovali školní

výkonové motivaci, konkrétně potřebám úspěchu a vyhnutí se neúspěchu, a rovněž jsme tyto výsledky interpretovali z hlediska pohlaví, ročníků a jednotlivých škol. V další kapitole jsme se věnovali prospěchu žáků z 1. a 2. pololetí z matematiky a českého jazyka, také z hlediska pohlaví, ročníků a škol. Závěrem kapitoly výsledků výzkumu a jejich interpretace jsme zkoumali vztahy mezi všemi proměnnými pomocí korelační analýzy.

Zjistili jsme, že žáci z našeho výzkumného vzorku mají celkově úroveň self-efficacy pro učení se vysokou. A to jak self-efficacy pro učení se matematiky, kterou rovněž vnímáme jako vysokou, tak i úroveň self-efficacy pro učení se českého jazyka, kterou vnímáme jako vyšší. Též jsme zjistili, že žáci 4. ročníků dosahují o něco vyšší self-efficacy než žáci 5. ročníků. Z hlediska pohlaví jsme zjistili, že chlapci mají o něco vyšší self-efficacy pro učení se matematiky než dívky, které ale mají o něco vyšší self-efficacy pro učení se českého jazyka než chlapci. Z hlediska korelací byla zjištěna nejvyšší korelace mezi PÚV a self-efficacy pro učení se matematice (0,57) a českému jazyku (0,54). Korelace mezi prospěchem z ČJ a self-efficacy pro učení se ČJ byla nižší (-0,36). Podobný vztah byl mezi prospěchem z matematiky a self-efficacy pro učení se matematiky (-0,36).

Celkově jsme s výsledky diplomové práce spokojeni a věříme, že zjištění získaná prostřednictvím tohoto výzkumného šetření mohou být přínosná jak učitelům v praxi, tak adeptům, kteří se na učitelské povolání vzdělávají. Rovněž doufáme, že toto výzkumné šetření v oblasti konceptu self-efficacy a školní výkonové motivace bude přínosné i laikům, které toto téma zajímá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz [Přesvědčení o vlastní účinnosti žáků základních škol, zdroje související s učením a výkonem, síla předpovídat víru v účinnost]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1907-1920.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Barinková, K., & Mesárošová, M. (2011). *Sebaúčinnost': self-efficacy*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. Dostupné z https://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Barinkova,Mesarosova_2011_2.pdf
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (s. 105-136). Praha: Grada.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are the really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021302408382>
- Burnham, J. R. (2011). *A Case Study of Mathematics Self-Efficacy in a Freshman Engineering Mathematics Course*; Washington State University USA: Seattle, WA, USA.
- Čáp, J. (2007). Člověk v činnosti: biologické, sociální a psychologické aspekty. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 43-108). Praha: Portál.
- Čáp, J. (2007). Psychologické koncepce osobnosti: Humanistická psychologie a příbuzné koncepce. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s.132-137). Praha: Portál.
- Čáp, J. (2007). Struktura osobnosti: motivace. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 145-152). Praha: Portál.
- Doulik, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Draberová, J. (2018). Vnímaná akademická účinnost žáků středních škol v českém jazyce a v matematice, tvorba výzkumného nástroje. *Psychologie pro praxi*, 53(1), 9-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23366486.2019.1>
- Foglová, L. (2018, 1. červen). Vedomie vlastnej účinnosti (sebaúčinnosť) žiaka v prostredí školy. *Prohuman*. Dostupné z <https://www.prohuman.cz/psychologia/vedomie-vlastnej-ucinnosti-sebaucinnosti-ziaka-v-prostredi-skoly>
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy): prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222-235.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205-221. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/775/697>

Gavora, P. (2012). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: teória a výskum. In A. Wiegerová (Ed.), *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach* (s.33-49). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gavora, P., & Mareš, J. (2012). Koncept self-efficacy: terminologické řešení. In A. Wiegerová (Ed.), *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach* (s. 13-16). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Goode, E. (2021, July 29). Albert Bandura, Leading Psychologist of Aggression, Dies at 95. *The New York Times*. Dostupné z <https://www.nytimes.com/2021/07/29/science/albert-bandura-dead.html>

Haggbloom S. J. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2). 139–152. DOI: 10.1037//1089-2680.6.2.139

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada.

Hoskovcová, S. (2016). Osobnostní charakteristiky žáků užitečné pro zvládnání nároků školy. In V. Mertin et al., *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (s. 193-202). Praha: Wolters Kluwer.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Chrástka, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

- Irwine, J. (2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal*, 35, 1-30. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194268.pdf>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie A. Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-397.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11–26. <https://doi:10.1037/0012-1649.42.1.11>
- Kohoutek, R., Štěpaník, J., & Ocetková, I. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praga: Grada.
- Krejčová, L. (2016). Školní sebepojetí žáků a školní úspěšnost. In V. Mertin et al., *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (s. 203-209). Praha: Wolters Kluwer.
- Lemrová, S. (2019). Nahlédnutí do pedagogické psychologie: sebesystém (sebeпоjetí) žáka. In M. Pugnerová et al., *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů* (s. 91-132). Praha: Grada.
- Lysáková, M. (2014, 15. srpen). Psychologon: Jste účinní?. *Psychologon Department of Psychology, Faculty of Arts, Masaryk university*. Dostupné z <https://www.psychologon.cz/component/content/article/294-jste-ucinni>
- Mareš, J. (2012). Jak může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků. In A. Wiegerová (Ed.), *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnost) v edukačných súvislostiach* (s. 17-21). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mareš, J. (2020). Stručná historie sociálně kognitivní teorie: pojem self-efficacy. In A. Wiegerová (Ed.), *Self-efficacy v edukačních souvislostech II* (s. 13-17). Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Metsämuuronen, J., & Tuohilampi, L. (2014). Changes in Achievement in and Attitude toward Mathematics of the Finnish Children from Grade 0 to 9—A Longitudinal Study.

Journal of Educational and Developmental Psychology, 4(2), 2-26.
doi:10.5539/jedp.v4n2p145

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), s. 795-833.

MŠMT (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav vzdělávání*. Dostupné z <https://www.nuv.cz/file/4982/>

MŠMT (2021). Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/2021. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Doporučení_hodnocení_na_vysvědčení-1.pdf

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

Pajares, F. (2004). *Albert Bandura: Biographical sketch*. www.albertbandura.com. Dostupné z <https://albertbandura.com/bandura-bio-pajares/albert-bandura-bio-sketch.html>

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study -. *Hogrefe & Huber Publishers: European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. Dostupné z [https://self-efficacy.webnode.cz/_files/200000036-d63e4d7382/childrens%20self-efficacy%20\(CZ\).pdf](https://self-efficacy.webnode.cz/_files/200000036-d63e4d7382/childrens%20self-efficacy%20(CZ).pdf)

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.

Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2008). Školní výkonové potřeby. In D. Heller, V. Mertin & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já & my a oni: Rodiče a děti*. Sborník abstrakt z konference. XXVI. Psychologické dny, 4.–6. září 2008, Olomouc. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/pavelkova-skaloudova.pdf>

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova.

Pavlas, I. (2015). Výkonová motivace studentů středních škol. *Paidagogos*, 2015(1), 80-97. Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=8>

Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R. ... Chovancová, K. (2020, 7. květen). Vzdělávání na dálku v základních a středních školách:

tematická zpráva. *Česká školní inspekce*, 1-44. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%0c3%0a9%20zpr%0c3%0a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf

Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021, 15. březen). Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. *Česká školní inspekce*, 1-59. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ_D_istančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Peutelschmiedová, A. (2009). *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada

Procházková, T. (2018, 24. říjen). Teorie motivace podle Maslowa. *Mentem trénujte svůj mozek*. Dostupné z https://www.mentem.cz/blog/teorie-motivace/?gclid=Cj0KCQiAxoiQBhCRARIsAPsvo-xkwM8u-qT0VqKPv1-0YM8KRfAm-cktmUNIVFrA11m9TnMm8em2WtoaAuCNEALw_wcB

Prukner, V. (2014). *Manažerské dovednosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <https://publi.cz/books/114/Prukner.html>

Pugnerová, M. (2019). Nahlédnutí do vývojové psychologie. In M. Pugnerová et al., *Psychologie pro studenty pedagogických oborů* (s. 46-87). Praha: Grada.

Ramachandran, V. S. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. San Diego: Academic Press.

Smetáčková, I. (2013). Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?. *E-pedagogium*, 13(1), 15-29. DOI: 10.5507/epd.2013.003.

Smetáčková, I., & Vozková, A. (2016). Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie*, 10(1), 1-16. Dostupné z https://e-psycholog.eu/pdf/smetackova_vozkova.pdf

Soukup, P. (2022). IRT modely – teorie a aplikace. *Kurzystatistiky.cz*. Dostupné z <https://kurzystatistiky.cz/kurzy/statistika-a-analyza-dat/irt-modely/>

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

Stuchlíková, I. (2010). Motivace a osobnost. In M. Blatný et al. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy* (s. 137-164). Praha: Grada.

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného CSc.* (s. 101-113). Brno.
- Usher, E. L., & Pajares F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology* 34(1), 89-101. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.002.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 28(2), 328-356. DOI:10.5817/PedOr2018-2-328.
- Zormanová, L. (2015, 4. srpen). Problematika malotřídních škol. *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-?rate=2>
- Zvírotsky, M. (2020). *Sebevýchova: Teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PÚV	Potřeba úspěšného výkonu
PVN	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
SE	Self-efficacy
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Bandurův model chování člověka	13
Obrázek 2. Podrobněji rozvedený Bandurův model reciproční interakce	14
Obrázek 3. Varianty českých překladů pojmu self-efficacy	18

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Proměnné výzkumu	45
Tab. 2: Ukázka upravených výzkumných položek ve výzkumném nástroji od Hrabala a Pavelkové (2011)	50
Tab. 3: Průměr self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle pohlaví	53
Tab. 4: Průměr self-efficacy pro učení se matematiky a českého jazyka podle ročníků	56
Tab. 5: Průměr self-efficacy matematiky a českého jazyka v jednotlivých školách	57
Tab. 6: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace podle pohlaví	59
Tab. 7: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace podle ročníků	60
Tab. 8: Průměry výkonových potřeb u školní výkonové motivace v jednotlivých školách	60
Tab. 9: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle pohlaví	63
Tab. 10: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle ročníků	64
Tab. 11: Pololetní známky z matematiky a českého jazyka podle škol	65
Tab. 12: Korelace self-efficacy pro učení se matematiky se známkou a výkonovou motivací	67
Tab. 13 Korelace self-efficacy pro učení se českého jazyka se známkou a výkonovou motivací	69

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Procentuální zastoupení žáků v jednotlivých školách.....	47
Graf 2: Průměrné známky na pololetí z matematiky a českého jazyka	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Albert Bandura (1925-2021)

Příloha P II: Dotazník školní výkonové motivace žáků „Moje učení“

Příloha P III: Dotazník „Jaký/á jsem v matematice“

Příloha P IV: Dotazník „Jaký/á jsem v českém jazyce“

PŘÍLOHA P I: ALBERT BANDURA (1925–2021)

Narodil se 4. prosince 1925 v malé vesnici v severní Albertě v Kanadě. Byl nejmladším dítětem a jediným chlapcem ze šesti sourozenců. Jeho otec pocházel z Krakova v Polsku a jeho matka z Ukrajiny, do Kanady emigrovali již jako dospívající. Otec pracoval jako dělník při kladení kolejí pro trans kanadskou železnici, matka pracovala v obchodě se smíšeným zbožím. Později se rozhodli pro vlastní farmu. Ačkoli rodiče neměli žádné formální vzdělání, tak kladli velký důraz na dosažené vzdělání. Otec se například sám naučil číst tři jazyky (polsky, rusky a německy), a také působil jako člen školské rady ve čtvrti, kde žili. (Pajares, 2004)

Základní a střední školu strávil Bandura v jediné škole ve městě, kde bylo žalostně málo učitelů a zdrojů, takže učení bylo převážně na vlastní iniciativě studentů a studenti se museli postarat o své vzdělání sami. A ačkoli jeho třída byla atypická skupina studentů, tak prakticky všichni pokračovali dále na univerzity po celém světě. Bandura po absolvování střední školy odešel na Univerzity of British Columbia ve Vancouveru. Přestože měl Bandura v úmyslu studovat jednu z biologických věd, začal po souhře náhod, navštěvovat kurz psychologie, který ho nadchl a začal se na psychologii soustředit. Během tří let v roce 1949 promoval s Bolocanovou cenou v oboru psychologie. A dopad jeho náhodného vstupu do psychologie později ovlivnil jeho teoretizování. (Pajares, 2004)

Bandura se dále rozhodl studovat na Univerzity of Iowa. Zde získal magisterský titul a o rok později doktorandský titul v klinické psychologii roku 1952 pod vedením Arthura Bentona. Roku 1953 nastoupil na fakultu Standfordské univerzity, kde pokračoval ve své kariéře. Zde se věnoval zahájení programu výzkumu rozvoje autoregulačních schopností dětí. Jeho průkopnické studie sociálního původu dětské sebemotivace a seberegulace poskytly novou a experimentálně testovatelnou alternativu k teoriím osobnostních rysů. (Pajares, 2004)

Bandura se stal v roce 1964 řádným profesorem na Standfordské univerzitě a byl zvolen členem Americké psychologické asociace. V letech 1976/77 působil jako předseda katedry psychologie. V roce 1977 publikoval ambiciózní teorii sociálního učení. V polovině 80. let vyvinul Bandura sociálně kognitivní teorii lidského fungování. (Pajares, 2004)

Bandurovy příspěvky k psychologii byly oceněny nespočty vědeckými cenami a čestnými tituly. (Pajares, 2004) Byl také zvolen do Řádu Kanady, což je nejvyšší vyznamenání za významné národní úspěchy. Získal také ocenění Národní akademie medicíny a Národní

medaile vědy, což je nejprestižnější vědecké ocenění ve Spojených státech udělované prezidentem, v tom čase Obamou, a to v roce 2016. (Goode, 2021)

Podle studie od (Haggbloom, 2002) je čtvrtým nejcitovanějším psychologem. První je B. F. Skinner, druhý je Jean Piaget a třetí Sigmund Freud. Za ním dále následují: na pátém místě L. Festinger, na šestém Carl. R. Rogers, na sedmém místě Stanley Schachter, na osmém místě Niel E. Miller, na devátém místě Edward Thorndike a na desátém místě se umístil A. H. Maslow.

Zemřel 26. července 2021, na městnavé srdeční selhání, ve věku 95 let. (Goode, 2021)

PŘILOHA P II: DOTAZNÍK ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ „MOJE UČENÍ“



Dotazník pro žáka 1.stupně ZŠ

Milý žáku, milá žákyně,

jmenuji se Sabina Zrníková a jsem studentkou 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím tě, o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku, kterým se chci dozvědět, jak se ti ve škole daří a jak se v ní cítíš. Dotazník je zcela anonymní, tudíž se nemusíš bát, že se tvé odpovědi někdo dozví.

- 1) Jsem:
 - a) Dívka
 - b) Kluk

- 2) Jsem žákem/žákyní:
 - a) 4.třídy
 - b) 5.třídy

- 3) Navštěvuji základní školu (název školy):

Moje učení

V následujícím dotazníku najdeš 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a klasifikaci. Tvým úkolem je označit zakroužkováním tu možnost, která se na tebe nejvíce hodí. Prosím pracuj, pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíš, ale o tvůj celkový, převažující pocit.

- 1) O to, abych byl ve škole úspěšný stojím:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc nestojím
 - e) vůbec nestojím

- 2) Při učení se mi daří soustředit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

- 3) Ve škole se hlásím:
 - a) vždy, kdy je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy

- 4) Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:
 - a) ve všech předmětech
 - b) ve většině předmětů
 - c) jenom v některých předmětech
 - d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
 - e) v žádném předmětu

- 5) Když začnu nějakou školní úlohu, mám snahu ji dokončit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy

- 6) Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

- 7) Když mám být zkoušený, tak mám strach:
 - a) téměř vždy
 - b) dost často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy

- 8) Mám-li říkat pravdu, tak se školy:
 - a) hodně bojím
 - b) dost bojím
 - c) trochu bojím
 - d) moc nebojím
 - e) vůbec nebojím

- 9) Když máme psát nějakou písemnou práci:
 - a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
 - b) mám často chuť nejit do školy
 - c) mám někdy chuť nejit do školy
 - d) moc mi to nevádí
 - e) vůbec mi to nevádí

- 10) Když jsem zkoušený/á a moc to neumím:
 - a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - c) mám někdy takový pocit
 - d) nemám většinou takový pocit
 - e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11) Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12) Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Ještě, bych tě chtěla poprosit, aby si mi napsal/a jakou známku si dostal/a v minulém školním roce v 1. pololetí a na konci školního roku (2.pololetí) z matematiky a českého jazyka.

	Matematika	Český jazyk
1.pololetí		
2.pololetí		

Nyní bude na dalších stranách pokaždé následovat 15 tvrzení, která hovoří o učení. Nejdříve z oblasti matematiky, poté z oblasti českého jazyka. Prosím, přečti si je a potom ke každému uveď křížkem, jestli dané tvrzení je pro tebe: zcela pravdivé, spíše pravdivé, někdy pravdivé a někdy ne, spíše nepravdivé nebo zcela nepravdivé.

Prosím, pokud možno, odpovídej zcela upřímně.

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK „JAKÝ/Á JSEM V MATEMATICE“

Jaký/jaká jsem v matematice

		zcela pravdivé	spíše pravdivé	někdy pravdivé a někdy ne	spíše nepravdivé	zcela nepravdivé
1.	Umím dobře řešit úkoly z matematiky.					
2.	Umím dobře počítat slovní úlohy.					
3.	Dělám rád/a domácí úkoly z matematiky.					
4.	Geometrie mi jde stejně dobře jako počítání.					
5.	Když si nevím rady s domácím úkolem z matematiky, požádám rodiče o pomoc.					
6.	Dobře si pamatuji, co se v hodině matematiky učíme.					
7.	Učitel/ka matematiky mě chválí, že mi matematika jde.					
8.	Dělám vše pro to abych měl/a dobré známky z matematiky.					
9.	Když nevyřeším příklad, neodradí mě to a snažím se ho řešit.					
10.	Během vyučovací hodiny matematiky se snažím soustředit a dávat pozor.					
11.	Baví mě řešit slovní úlohy.					
12.	Když máme psát test z matematiky, jsem klidný/á.					
13.	Rád/a počítám příklady před tabulí.					
14.	Když nevím, jak nějaký příklad v matematice řešit, řeknu si o pomoc učiteli.					
15.	Matematika je můj oblíbený předmět.					

PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK „JAKÝ/Á JSEM V ČESKÉM JAZYCE“

Jaký/á jsem v českém jazyce

		zcela pravdivé	spíše pravdivé	někdy pravdivé a někdy ne	spíše nepravdivé	zcela nepravdivé
1.	Z českého jazyka mívám samé jedničky.					
2.	Umím rozlišovat slovní druhy.					
3.	Český jazyk je důležitý a můj oblíbený předmět.					
4.	Dělám rád/a domácí úkoly z českého jazyka.					
5.	Čtení je má záliba a čtu i doma.					
6.	Když si nevím rady s domácím úkolem z českého jazyka, požádám rodiče o pomoc.					
7.	Dobře si pamatuji, co se v hodině českého jazyka učíme.					
8.	Dělám vše pro to, abych měl/a dobré známky z českého jazyka.					
9.	Během vyučovací hodiny českého jazyka dávám pozor a soustředím se.					
10.	Mám rád/a psaní na tabuli před třídou.					
11.	Při diktátech dělám málo chyb a mám je rád/a.					
12.	Když si s něčím nevím rady, dovedu požádat učitele/ku o pomoc.					
13.	Umím rozlišovat slabiky a hlásky.					
14.	Dosud neumím pěkně a plynule číst.					
15.	Baví mě pravopisná cvičení.					