

Motivace žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení

Bc. Martin Červenka

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Martin Červenka
Osobní číslo: H21224
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Motivace žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání, motivace a pedagogické psychologie.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-0174-8.
PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
WENTZEL, Kathryn R. a MIELE, David B, 2016. Handbook of motivation at school. London: Routledge. ISBN 978-1-315-77338-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2023

.....

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

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

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

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

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

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

3). *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 z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá motivací k učení u žáků druhého stupně na základních školách ve Zlínském kraji, konkrétněji v motivaci zjišťuje poměr mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Ve své teoretické části se zabývá dosavadními poznatky motivace, motivace k učení a vlivy motivačních činitelů. Praktická část je orientována na empirický výzkum, který je tvořen dotazníkovým šetřením a interpretací dat. Závěrem diplomová práce ověřuje hypotézy, které se zabývají vlivem rodinného prostředí a dalších socioekonomických činitelů na školní výkonovou motivaci žáků. Zároveň ověřuje i samotný vliv obou potřeb školní výkonové motivace na školní prospěch žáků.

Klíčová slova: motivace, prospěch, žák, rodinné prostředí, trávení volného času

ABSTRACT

This thesis deals with the motivation to learn of second grade pupils in primary schools in the Zlín region, more specifically in motivation it investigates the relationship between the need for successful performance and the need to avoid failure. In its theoretical part it deals with the existing knowledge of motivation, motivation to learn and the effects of motivational factors. The practical part focuses on empirical research, which consists of a questionnaire survey and data interpretation. Finally, the thesis tests hypotheses that address the influence of family environment and other socioeconomic factors on students' school performance motivation. It also verifies the effect of the two needs of school performance motivation on pupils' school performance itself.

Keywords: motivation, achievement, pupil, family environment, leisure time

Zde bych velmi rád poděkoval Vážené paní PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracovávání mé diplomové práce. Také ze srdce děkuji celé své rodině a především mé přítelkyni za všechnu podporu při mém studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MOTIVACE.....	12
1.1 MOTIV	13
1.2 TEORIE MOTIVACE.....	15
1.3 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE	16
2 TEORIE ŠKOLNÍ MOTIVACE	18
2.1 ŠKOLNÍ UČENÍ	18
2.2 MOTIVACE KE ŠKOLNÍMU UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	20
2.3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	21
3 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ŽÁKA V UČENÍ.....	26
3.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	26
3.2 AKTIVNÍ POHYB BĚHEM TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU.....	29
3.3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 VÝZKUM.....	36
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	37
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	39
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	42
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	43
4.7 ZÁKLADNÍ SOUBOR	45
4.8 VÝBĚROVÝ SOUBOR	46
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	47
5.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	55
5.2 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	56
5.3 SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	60
5.4 DISKUSE.....	62
5.5 LIMITY VÝZKUMU	64
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	70

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

V našem výzkumu se zaměřujeme na **motivaci žáků druhého stupně ZŠ v procesu učení ve Zlínském kraji**. Výzkum se ve své první teoretické části zabývá obecnými definicemi motivace a jejími teoretickými rámci, následně i základní kategorizací. Dále se výzkum více zaměřuje na jeho stěžejní teorii školní motivace, ve které se zabývá školním učením a motivací k němu. Konkrétním klíčovým druhem této motivace je pro náš výzkum školní výkonová motivace, ke které se vztahuje celý výzkum zvláště v jeho praktické části. Poslední teoretickou oporou v našem výzkumu jsou vlivy ovlivňující žáka v učení, mezi které máme neodmyslitelně zařazeny rodinné prostředí, také aktivní pohyb během trávení volného času a uzavíráme je posledním vlivem, kterým je samotné vývojové období žáků staršího školního věku.

Pokud se budeme snažit pochopit náš hlavní pojem v našem výzkumu, kterým je motivace, musíme si také uvědomit k čemu slouží. Motivace je totiž neodmyslitelnou součástí každého našeho úsilí, které vkládáme do naší práce nebo učení. Na motivaci člověka je pohlíženo z vícero pohledů, neboť je mimo jiné také rozdělena na vnitřní motivaci, která vychází z vlastního přesvědčení a zájmu. Tento druh motivace je velmi důležitý i účinný zejména ve školním prostředí, neboť „*žáci, kteří chápou význam a hodnotu učební činnosti, jsou méně závislí na vnějších impulzech, pobídkách a odměnách*“ (Dvořák a kol., 2005, s. 61). Naproti tomu vnější motivace je založena primárně na motivaci z vnějšího prostředí žáka, které ho vede k dosažení výsledku. „*Například pochvaly od rodičů či učitele, akademické kvalifikace, uznání spolužáků nebo také vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu*“ (Kyriacou, 2008, s. 82). Řada výzkumů ukazuje, že mnohem efektivnější motivací k činnostem je vnitřní, jelikož tato motivace není neustále závislá na vnějších podmínkách, ale vychází přímo z přesvědčení daného člověka (Suchánková, 2014).

Dále je náš výzkum strukturován i na praktickou část, která je zaměřena na vlastní výzkumné šetření a na měření školní výkonové motivace žáků 2. stupně ZŠ k učení. Výzkum zároveň zkoumá naměřené hodnoty žáků v souvislosti s několika proměnnými, které mají zejména socioekonomický charakter. Konkrétně pro měření školní výkonové motivace jsme zvolili standardizovaný dotazník od Hrabala a Pavelkové (2011) a vzhledem ke zkoumání socioekonomických vlivů na motivaci žáků v učení jsme zhotovili i vlastní část konstrukce dotazníku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Naše první kapitola nejprve objasňuje pojem a význam motivace, které jsou uváděny pomocí několika jejích definic. V další podkapitole je uvedena také problematika motivu a chápání motivace na úrovni několika teorií motivace. Následně je rozpracována základní kategorizace motivace na vnitřní i vnější, a je také objasněna její významnost ve školním prostředí v souvislosti se školním výkonem.

Slovo motivace je odvozeno z latinského slova *motivus*, jeho formou je také *movere* neboli pohybovat. Přeneseně tento význam slova chápeme jako hybné síly našeho chování a jednání. Smysl chování lidské bytosti z psychologického hlediska udává motivace. Ta má své příčiny a cíle, které v zásadě probíhají vznikem potřeb a jejich uspokojování. Člověk se tedy chová a jedná určitým způsobem proto, aby něčeho dosáhl, a to má svou psychologickou příčinu v podobě potřeby (Nakonečný, 2014). U motivace neexistuje univerzální teorie, která by definovala všechny sounáležitosti a principy, které se k ní vztahují.

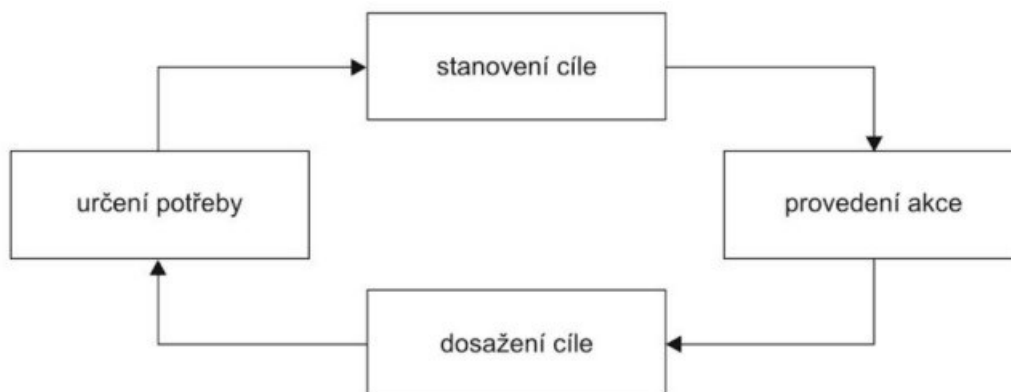
Avšak vznikly snahy pojem motivace co nejvíce objasnit, například dle Meškové (2012, s. 93) je motivace: *„soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k nějakému chování, jednání. Je to psychický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů.“* Psychologie považuje motivaci za aktivizující prvek, který usměrňuje lidské chování a jednání. Může být podmíněna vnitřně, z biologických potřeb jako jsou např. hlad, žízeň, sexuální touha... nebo zaměřená na vnější činitele neboli incentivy např. jídlo, sociální postavení, peníze... (Nolen-Hoeksema, 2012).

Právě fyziologické potřeby budou u člověka jedny z nejsilnějších, pokud je jedinec bude postrádat ve velké míře. V případě extrémního hladovění bude jedinec silněji motivovaný k uspokojení této potřeby zasycením svého těla, než k dosažení osobního uznání od svých vrstevníků nebo seberealizace (Maslow, 2021). I psychologický slovník nám nabízí definici motivace jako: *„proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů“* (Hartl a Hartlová, 2010, s. 328). Širší objasnění motivace najdeme v pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 159). Motivaci objasňují s ohledem na dominantní regulační funkci a rozdělení vnitřních a vnějších faktorů, které: *„(1) spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; (2) zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo něčemu se vyhnout); (3) udržují ho v chodu,*

řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; (4) navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“

Také Armstrong (2009) chápe motivaci jako proces, který ukazuje na modelu posilování či upevňování cílů a na teorii potřeb, jenž je znázorněn na obrázku 1. Při vědomém i nevědomém zjištění neuspokojených potřeb započíná u každého jedince samotný proces motivace. Na základě těchto potřeb vznikají touhy něčeho dosáhnout nebo získat. Z toho plyne stanovení cílů, které mají tyto touhy a potřeby uspokojit. Předposlední částí je volba ve způsobů chování a směřování k dosažení těchto cílů. Je-li požadovaného cíle dosaženo, potřeba bývá uspokojena. Pokud se vyskytne podobná potřeba, tak se s velkou pravděpodobností opět chování vedoucí k cíli zopakuje. Avšak pokud cíle není dosaženo, s vysokou pravděpodobností se tyto kroky jedince v budoucnu opakovat nebudou. Avšak jsou-li některé potřeby uspokojeny, objeví se další nové a celý proces motivace pokračuje.

Obrázek 1 Proces motivace



Zdroj: Armstrong, 2009, s. 109

1.1 Motiv

V životě člověka je typické, že neustále po něčem touží. Proto nám vyvstává pozornost studovat tyto vzájemné vztahy mezi těmito motivy našich tužeb. Nakonečný (2014, s. 172) chápe motiv jako: „*vnitřního psychického činitele usměrňujícího chování subjektu k dosažení nějakého uspokojení (například napití se vody vybízející k napití člověka, který má právě žízeň).*“ Také Mešková (2012, s. 93) vnímá, že: „*motiv je vnitřní pohnutka člověka*“ a naopak „*stimul je vnější podnět.*“ Pro přesnější pochopení motivu jej Nakonečný (2014) ještě porovnává s motivací. Poukazuje totiž na zásadní rozlišení psychologických jevů na procesy a dispozice. Motivaci vnímá jako probíhající proces v určitém čase, zatímco

motiv jako vnitřní psychologickou příčinu tohoto procesu. Rozdílnost můžeme také uvést na příkladu, kdy motivace je proces, který je generován potřebou jídla a motivem je samotný úkon nasycujícího jení.

Avšak dle Maslowa (2021) se musíme současně také zamyslet nad tím, že nemůžeme motiv v podobě nějakého popudu nebo přání, který motiv vyvolá, a uspokojení z dosaženého cíle motiv uspokojí, brát jako izolovanou motivační jednotku. Vnímání člověka stavu uspokojení či neuspokojení závisí totiž na všech dalších motivech a jejich míře uspokojení. Nikdy bychom netoužili v danou chvíli například rozvíjet své jazykové schopnosti, pokud bychom prahli žízní a hladem nebo kdyby nás ohrožovala nějaká katastrofa. Proto můžeme stav uspokojení jednotlivých motivů chápat vždy pouze jako relativní nebo na krátkou dobu. „*Tvůrci teorií motivace nikdy dostatečně zcela nezohlednili tyto skutečnosti*“ a to konkrétně, že člověk není nikdy zcela uspokojen a také, že jednotlivá přání člověka mají svou uspořádanou hierarchii význačnosti (Maslow, 2021, s. 50).

Existuje také několik druhů motivů, my se ale zaměříme především na **motiv výkonu**, ke kterému se vztahuje praktická část našeho výzkumu. Motiv výkonu se nejzřetelněji projevuje v situacích, kde je měřítkem jakost výkonu. Skládá se z jednotlivých komponentů, a to z **očekávání úspěchu** a **strachu z neúspěchu**. Děje se to tehdy, když je výkon jedince porovnáván s určitým kritériem nebo s výkonem ostatních. Tyto situace jsou typické pro edukační prostředí, kde se výkon hodnotí jak pedagogem, tak samotným účastníkem učení nebo dalšími osobami (Schmalt a kol., 2010). Je potřeba věnovat motivaci k výkonu v kontextu edukace zvýšenou pozornost, neboť její rozvoj a kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, souvisí s rozvojem realistického sebehodnocení, má dopad na kvalitu učebních procesů a autoregulační schopnosti a podmiňuje aspirační úroveň studentů. (Pavelková, 2002).

Schmalt a kol. (2010) popisují jednotlivé studenty na základě jejich dominujících komponentů motivace. Studenti s vysokou motivací k výkonu a s převládajícím očekáváním úspěchu jsou charakterizováni jako samostatní a toužící po zodpovědnosti. Mají tendenci překonávat překážky a soutěžit s ostatními. Kladou si pro sebe reálné cíle a preferují středně obtížné úkoly s rozumnou mírou rizika, aby mohli získat zpětnou vazbu o svém výkonu. Nicméně, kvůli jejich touze po dosažení úspěchu převážně vlastními silami se tito studenti obvykle necítí příliš pohodlně při práci v týmu. Silný strach z neúspěchu se nejvíce projevuje v situacích, kde je výkon studenta hodnocen s ohledem na kvalitu nebo je srovnáván s výkonem ostatních. To vede k tomu, že studenti s tendencí vyhýbat se neúspěchu neradi

soutěží. Někdy se snaží uniknout z výkonových situací, kde se obávají neúspěchu, například tím, že absentují při testech apod. Nebývají příliš úspěšní, neboť preferují buď příliš snadné a nízko hodnocené úkoly anebo naopak úkoly velmi obtížné, kde je pravděpodobnost dosažení úspěchu minimální. Proto je možné konstatovat, že jejich aspirační úroveň není adekvátní (Hrabal a Pavelková, 2011).

1.2 Teorie motivace

Počátky termínu motivace a jejího chápání pochází již z dob řeckých filozofů. Vývoj její teorie se dostal až do počátku 20. století s přispěním zastánců vědeckého řízení tzv. teorie instrumentality, která je založena na přesvědčení jedince, že vykonání určitého úkolu povede k určitému výsledku, který si přeje. Pokud naopak jedinec věří, že vykonání úkolu nebude mít žádný vliv na dosažení požadovaného výsledku, tak se nebude snažit. Následně mezi 60. a 70. lety 20. století se objevily teorie zaměřené na proces. Tyto teorie se soustředily na to, jak jedinci vnímají a zpracovávají informace, které vedou ke vzniku motivace a jakým způsobem jsou motivováni k dosažení cíle (Armstrong a Taylog, 2015).

Také v polovině 20. století vznikla teorie motivace, která nazývá behaviorální a zaměřuje na to, jak vnější podněty ovlivňují chování jednotlivců. Mezi významné teoretiky tohoto přístupu patří Pavlov a Skinner. Celkově lze říci, že behaviorismus byl v polovině 20. století dominantním přístupem v psychologii a měl velký vliv na další vývoj této vědní oblasti (Kratochvíl, 2012).

Dále byla odpovědí na teorii instrumentality a teorii zaměřenou na proces v polovině 20. století teorie zaměřená na obsah neboli teorie potřeb. Mezi významné teoretiky, kteří se zabývali touto problematikou, patří zejména americký psycholog Maslow, který vytvořil teorii hierarchie potřeb, jež se používá při aplikaci teorie potřeb na motivaci. Tato teorie tak představuje jeden z nejvýznamnějších přístupů ke zkoumání motivace a je stále často používána v různých oblastech jako je psychologie, management, marketing a další (Kratochvíl, 2012).

1.3 Vnitřní a vnější motivace

Rozdělení vnitřní a vnější motivace zde zmiňujeme proto, neboť hraje velmi důležitou roli vzhledem ke školní motivaci, kterou v praktické části měříme pomocí tzv. „školní výkonové motivace“ od Hrabala a Pavelkové (2011), jenž je hlavním zaměřením našeho výzkumu.

Průcha (2020, s. 94) popisuje motivaci jako: „často kategorizovanou na **vnitřní** (*intrinsic motivation*), která je vytvářena vlastnostmi jedince samotného. Zejména jím vnímaná osobní zdatnost (*self-efficacy*), struktura jeho osobních hodnot, cílů a tužeb.“ a **vnější** (*extrinsic motivation*), která je vytvářena působením jiných subjektů na jedince, mezi něž patří hlavně rodiče, učitelé, partneři, ale i podněty z okolí (např. pobídky k odměnám ze strany zaměstnavatelů).“

Vnitřní motivace znamená, že jedinec vykonává činnost z vlastního osobního zájmu a přesvědčení, bez očekávání vnějších podnětů, ocenění, pochvaly nebo jiných odměn. To má vliv i na samotné učení, neboť: „Žáci, kteří chápou význam a hodnotu učební činnosti, jsou méně závislí na vnějších impulzech, pobídkách a odměnách“ (Dvořák a kol., 2005, s. 61) Vnitřní motivace se v dnešní době považuje za nejvýznamnější vzhledem k formování naší osobnosti, jelikož vychází z potřeb každého jednotlivce (žáka) a jeho zvnitřněných hodnot (Suchánková, 2014). Vnitřní motivace nám pomáhá rozvíjet naše předpoklady. Totiž vždy, když děláme něco z vnitřního přesvědčení, uděláme proto maximum i navzdory velkému úsilí (Suchánková, 2014).

Jinak probíhá vnější motivace, která je zprostředkovaná jiným určitým tlakem z vnější situace. Podstatné je pak pro jedince, jestli mu předkládaná činnost dává smysl a považuje ji za dostatečně důležitou, aby ji chtěl vykonávat. S jakou ochotou a zapálením se bude jedinec chtít činnosti ujmout závisí právě na její smysluplnosti, hodnotě a případných benefitech, kterou mu daná činnost přinese. Vnější motivaci můžeme chápat jako přinucení jedince něco dělat ve jménu jeho dobra (Kopřiva a kol., 2008). Protože činnosti, které jsou motivovány z vnějšku, a ve kterých nevidíme smysl, nás obecně neuspokojují a nechceme je dělat. Tyto činnosti poté děláme je jen proto, abychom za ně něco získali, u žáků nejčastěji dobrou známku nebo pochvalu. Jejich motivací také může být to, aby se vyhnuli negativním dopadům jako je špatná známka, trest nebo kritika a další. Žáci pak danou činnost vykonávají po dobu, dokud dostávají pro ně příznivé benefity či odměny, nebo dokud trvá hrozba špatných důsledků či trestů. Nástrojem motivace je pak donucování, které nahrazuje smysluplnost, skrze kterou by žáci snáze přijímali danou činnost, protože by ji spíše sami

chtěli vykonávat na rozdíl od činnosti, která je jim nařízena. Proto by nás mělo zajímat, jestli ve výchovně vzdělávacím působení motivujeme žáky z vnějšku tak, že „musí“ danou věc udělat nebo převládá více efektivní vnitřní motivace, že žáci sami „chtějí“ (Kopřiva a kol., 2008).

Vnitřní a vnější motivace je často provázána i ve školském prostředí. Existují totiž činnosti, které jsou nepříjemné nebo náročné a jsou orientovány z vnějška, ale i přesto mohou být přijímány kvůli tomu, že nám dávají onen smysl. Právě proto, že je vnímáme jako správné, zařadily je mezi vlastní hodnoty a ztotožnili jsme se s nimi. Tento proces, kdy si zvnitřníme vnější motivaci se nazývá internalizace (Kopřiva a kol., 2008).

Proto by se učitelé a vychovatelé měli snažit, aby moderování a realizace činností ve škole byla vnímána žáky v co nejlepší míře vnější regulace tzv. Integrované regulace, což znamená, že vykonávaná činnost žáka je integrovanou součástí jeho samého, jelikož vychází z jeho vnitřních potřeb. Žák tedy integruje své vnější požadavky a vnitřní potřeby, ze kterých plyne shoda mezi vnitřními a vnějšími motivy člověka. Tento typ regulace je vnějším druhem motivace, ale je vysoce autonomní, protože je prostředkem k dosažení vlastních cílů (Kopřiva a kol., 2008).

Ze zahraničních výzkumů víme, že žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní ke školním činnostem a disponují rozvinutějšími autonomními regulačními postupy, mají schopnost kvalitněji zpracovávat informace a také lépe a rychleji chápat učivo. Tito žáci se také snadněji zapojují do školních činností, škola je více baví, jsou úspěšnější a také si volí delší vzdělávací dráhu. V případě, kdy u žáka nedochází k naplňování potřeby autonomie, zachováním a vnímáním osobní kompetence se potom snižuje motivace, zhoršuje výkon a celkově se zpomalují přirozené vývojové procesy (Pink, 2011).

2 TEORIE ŠKOLNÍ MOTIVACE

Druhá kapitola se specificky zaměřuje již na školní teorii motivace, která se zabývá motivací žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Dále se kapitola zabývá školním učením, a to jak samotnou definicí, tak i ve spojitosti s motivací. V poslední řadě se kapitola obsáhle věnuje školní výkonové motivaci, která je základním výzkumným kamenem v našem výzkumu.

Výchovně vzdělávací proces velmi závisí na motivaci žáka, neboť úroveň motivace ovlivňuje efektivitu učení žáků. Motivace se tak stává užívaným prostředkem k realizaci učebních cílů. Ovšem nejen motivace je jediným prostředkem významných cílů výchovně vzdělávacího působení učitele. Učitel působí na žáky také prostřednictvím rozvoje potřeb, zájmů, vůle a dalších motivujících a autoregulačních zdatností (Hrabal, Pavelková, 2010).

Podle Hrabala a Pavelkové (2010) lze přistupovat k motivaci žáků ve škole z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Učitelé obvykle přistupují k motivaci z krátkodobého hlediska tím, že se snaží vzbudit zájem žáků na začátku hodiny. Hrabal a Pavelková tvrdí, že k motivaci žáků lze přistupovat dvěma způsoby: buď navozením podmínek s tak silnými podněty, že učitel pravděpodobně motivuje všechny žáky, nebo respektováním potřeb jednotlivých žáků a individualizováním prvků vyučování, přičemž se styl výuky odvíjí od preferencí zaměření jednotlivců s ohledem na jejich osobní reakce a úroveň sociálních potřeb. Autoři doporučují kombinaci obou přístupů. Důležitý je zejména rozvoj motivačních dispozic žáků, který zahrnuje systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb a autoregulační zdatnosti, včetně aktivního vztahu k budoucnosti. Hrabal a Pavelková (2010) také doporučují dlouhodobou podporu rozvoje žákovských zájmů a zaměření, výcvik vůle a podporu hlubokého zaujetí činností neboli flow motivace. Pro úspěšné dlouhodobé motivování žáků je důležité pracovat na všech motivačních úrovních a zohlednit specifичnosti třídy, věkové zvláštnosti, typ učiva a další proměnné.

2.1 Školní učení

První úvahy o lidském učení se objevují již ve starověku u filozofů jako byli Pythagoras či Sókratés. Vznikaly také první školy, kde se formovaly didaktické koncepce s principy a instrukcemi pro učení žáků a činností učitelů ve vyučování.

V současnosti nelze zcela jednotně definovat pojem učení, zejména proto, že se spousta vědeckých výkladů v této otázce liší, a také kvůli tomu, že existuje velký počet druhů

a způsobů učení. To nám také ukazuje Velký psychologický slovník od Hartla a Hartlové (2010), který uvádí více než sto termínů označujících různé druhy učení, jako například učení abstraktní, učení bezděčné, učení latentní a další, až po učení zkušenostní a učení z paměti. Vzhledem k tomu, že učení nabývá mnoha podob, je nutná multidisciplinární spolupráce různých vědeckých disciplín, aby fenomén učení byl co nejkvalitněji zkoumán. Je zřejmé, že je takřka nemožné formulovat obecnou a jednoznačně přijímanou definici, která by pokrývala komplexní podstaty lidského učení.

Ale i přesto vznikla řada definic, která se snaží o její popis a vysvětlení. Jednou z autorek definic učení je Nývltová (2015, s. 4), která uvádí, že: „*Pojmem **učení** se označuje proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování, v psychice a v osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání a tělesného vývoje organismu.*“

Také v zahraničí se rozvinuly vědní disciplíny v oblasti učení, jako je Pedagogická psychologie a psychologie učení, které daly vzniknout vlastním definicím o procesu učení. Například rakouští psychologové H. Kern a kol. v knize *Přehled psychologie* (2015, s. 99) definují, že: „***učení** je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole).*“ Všechny definice učení jsou velmi podobné, neboť charakterizují učení u jednotlivce jako výsledek změny, který nastane kvůli působení nějaké interakce s prostředím. Tyto definice se tedy soustředí na změny jakožto výsledky učení, nikoliv na samotný proces učení či determinanty prostředí (Průcha, 2020).

Z těchto definic chápeme, že učení je základním činitelem, který se podílí zejména na kognitivním rozvoji naší osobnosti. Toto učení probíhá typicky zejména ve školním prostředí a jeho významnost spočívá také v samotné délce času, kterou děti a mládež tráví ve školních třídách. Samotné trávení času by však žákům zcela nestačilo k nabývání vědomostí. Pro žáky je zejména důležité aktivní učení, které by zvláště na základních školách bez výchovně vzdělávacího působení učitele nebylo příliš možné dosáhnout (Průcha, 2020). Mešková (2012, s. 93) říká, že: „*úkolem učitele je žáka **aktivizovat a motivovat.***“ Učitel má tedy významný a náročný úkol, aby dokázal efektivně pracovat s motivací žáků, která povede k co možná nejlepším školním výsledkům. Proto se motivací budeme v textu i nadále zabývat.

2.2 Motivace ke školnímu učení a chování

Obecně můžeme říci, že člověk svým způsobem jedná skrze motivované chování. Nakonečný (2014, s. 17) říká, že: „*motivace je interakcemi vnitřních pohnutek a vnějších pobídek utvářenou výslednou vnitřní determinantou vnějších procesů označovaných jako chování*“, které se projevuje skrze základní modaloty, tj. výraz (fyzické vnější projevy jako je mimika, pohyby a držení těla), jednání a řeč (pozorovatelná aktivita jedince jako malování, nakupování, telefonování). Smysluplnost chování a jednání člověka jsou dány jeho motivací a instrumentálností. (Nakonečný, 2014).

Pokud přeneseme toto chování do prostředí školy stane se jedním z nejdůležitějších prostředků vzdělávacích procesů žáka, pod kterými si dokážeme představit procesy, které vedou žáka k získávání znalostí, dovedností a dalších školních kompetencí. Dle Průchy (2020) je také škola vedle rodiny nejdůležitějším prostředím v němž dochází k tomuto procesu učení, neboť škola je místem, které je na učení přímo zaměřeno z hlavní náplně svého fungování. Úkolem školy je tedy vyučovat své žáky. Míra kvality výuky učitelů a úspěšnost předávání informací a osvojení znalostí na straně žáků závisí na řadě vlivů.

My se však zaměříme v rámci našeho výzkumu pouze na motivaci žáků, která jak již víme, má významný vliv na jejich školní úspěšnost, což je také cílem vzdělávání nejen na základních školách. Motivace ovlivňuje mimo jiné také to, jaký má žák přístup k učení ve škole. Průcha (2020) popisuje, že nevíce se uplatňuje rozlišování přístupů k učení na dva typy, a to **povrchový přístup** (*surface approach*), který spočívá pouze v zapamatování si učiva bez snahy o porozumění smyslu a vzájemných vztahů mezi poznatky (např. při učení z textu) a dalším je **hloubkový přístup** (*deep approach*), kdy se žák snaží pochopit smysl učiva, jeho významovou strukturu a vzájemné souvislosti i s okolními fakty. Motivace a výsledek učení jsou v těchto dvou případech odlišné. Hloubkový přístup je optimální a užitečnější než povrchový přístup, neboť dle dosavadních výzkumů vede ke kvalitnějším výsledkům učení a tím i k lepší školní úspěšnosti. Hloubkový přístup vyžaduje vynaložení většího úsilí žáka při objevování vztahů a integrování nových poznatků s vlastní zkušeností (Průcha, 2020).

V jedné z předchozích podkapitol o vnitřní a vnější motivaci jsme popisovali, že žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, dokáží vyvinout mnohem větší úsilí do učení. Protože vychází z jejich vnitřních přesvědčení na základě vlastního zájmu či integrovaných potřeb (Suchánková, 2014). Tedy v propojení hloubkového přístupu učení a vnitřní motivace je

odkryta ideální souhra ke školní úspěšnosti. Ovšem tyto dvě podmínky jsou jen zlomkem vlivů, které přispívají ke školní úspěšnosti. Dalšími stěžejními vlivy (např. rodinné prostředí apod.), které mají na motivaci žáka k učení a jeho chování zásadní vliv na školní úspěšnost se budeme zabývat ve třetí kapitole.

2.3 Školní výkonová motivace

Všeobecně se působení motivace k učení považuje za klíčovou podmínku efektivnosti školního vzdělávání. Podle mnohých odborníků učitelé využívají vnější motivování žáků, které ale nevede k úspěšnosti ve vzdělávání u všech žáků. Žáci si většinou neoblíbí všechny učební oblasti, které jsou školním kurikulem rozčleněny na jednotlivé segmenty v podobě klasických školních předmětů. Na základě motivace se pak žáci často zaměřují jen na jednotlivé předměty, kterým věnují větší zájem a učební úsilí (Průcha, 2020).

Další druhem motivace, který se projevuje z již zmíněné dvousložkové vnitřní a vnější motivace se nazývá **výkonová motivace** (*achievement motivation*). Tato motivace se hojně využívá zejména v českém školním prostředí a její význam tkví v potřebě jedince, která spočívá v dosažení konkrétního cíle s vynaložením určitého úsilí, vlastní vytrvalosti a vůli překonat překážky. Výkonová motivace je tedy založena na výkonových potřebách jedince, které nejsou vrozené, ale postupně se vytváří během lidského vývoje člověka. „Aktualizují se v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, a to bez ohledu na druh činnosti“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 7).

V České republice byl zkonstruován standardizovaný dotazník se škálou Školní výkonové motivace žáků od Hrabala a Pavelkové v roce 2011. Tento dotazník má širokou a silně aplikační uplatnitelnost, protože dokáže měřit výkonovou motivaci žáků na základních a středních školách. Konkrétně z něj mohou mít užitek učitelé a ředitelé škol, jelikož s jeho pomocí mohou získat orientační poznatky (viz 5 typologií žáků) o výkonové motivaci jednotlivých žáků či celých tříd na základních nebo středních školách. Tyto poznatky pak mohou uplatit při svých didaktikách ve vyučování. Konkrétněji se s ohledem na výsledky mohou zaměřit například na konkrétní žáky a upravit jim na míru individuální přístup ke vzdělávacím potřebám. A také uzpůsobit koncept či metodiku vyučování dle zjištěného výkonového klimatu třídy.

Dotazník je založen z koncepce amerického psychologa J. W. Atkinsona, kde je **motivace** **pojímána jako vztah dvou potřeb**, a to **potřeby úspěšného výkonu** a **potřeby vyhnout se neúspěchu**. Dle autorů: „*výsledná orientace člověka ve výkonové situaci závisí na převaze jedné nebo druhé tendence*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 6). Publikace dotazníku popisuje všechny potřebné instrukce k jeho zadávání a vyhodnocování výsledků, kterých se budeme řídit v naší praktické části výzkumu, neboť je tento standardizovaný dotazník stěžejní součástí našeho výzkumného nástroje. Hrabal a Pavelková (2011) uvádějí postup pro vyhodnocení dotazníku a určení typologie žáků z hlediska školní výkonové motivace, která se posuzuje z poměru dosaženého standardního skóru potřeby úspěšného výkonu, ve zkratce PÚV a potřeby vyhnout se neúspěchu, ve zkratce PVN:

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)

Tabulka 1 Poměry standardních skóru pro typ 1

PÚV	5	5	4	4
PVN	1	2	1	2

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 11

Jedná se o žáky, kteří ve škole nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni. Adekvátně přistupují k úkolovým situacím.

Charakteristika žáků: Takový žáci jsou obvykle motivováni k plnění školních úkolů a projevují pracovitost, vytrvalost a nebojí se selhání. Jsou zaměřeni na dosažení cílů a připisují své úspěchy svým schopnostem a úsilí, zatímco neúspěchy přisuzují náročnosti úkolů. Žáci s vysokou výkonovou motivací mají často lepší školní výsledky než stejně inteligentní studenti s nízkou výkonovou motivací (Hrabal a Pavelková, 2011).

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 2 Poměry standardních skóru pro typ 2

PÚV	1	1	2	2
PVN	5	4	5	4

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12

Jedná se o žáky motivované či inhibované strachem.

Charakteristika žáků: Tito žáci často projevují úzkost z možného selhání ve škole a tendenci vyhýbat se výkonovým situacím, které by mohly odhalit jejich nedostatečné schopnosti, přestože mohou být výbornými žáky. Mívají nízkou aspirační úroveň a jejich hlavním motivačním zdrojem je strach, což se projevuje v tom, že se vyhýbají situacím, kde by mohlo dojít k neúspěchu (např. účelová absence při písemkách). Navíc, tyto žáci často špatně interpretují příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Obvykle přisuzují své úspěchy náhodě nebo štěstí a neúspěchy připisují svým nezměnitelným vnitřním příčinám, jako jsou například jejich schopnosti (Hrabal a Pavelková, 2011).

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 3 Poměry standardních skóru pro typ 3

PÚV	5	5	4	4
PVN	5	4	5	4

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12

Jsou to zpravidla žáci s velmi vnitřně rozporupnými prožitky.

Charakteristika žáků: Na jedné straně se tyto žáci ochotně pouštějí do úkolů, ale na druhé straně prožívají úkolové situace s obavami a strachem. V situacích, kdy mají volbu cíle, se rozhodují extrémně, buď s velmi vysokými nebo velmi nízkými aspiracemi. Když se jim podaří překonat obavu z neúspěchu, díky silné výkonové motivaci bývají úspěšní (Hrabal a Pavelková, 2011).

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 4 Poměry standardních skóru pro typ 4

PÚV	1	1	2	2
PVN	1	2	1	2

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 13

Tito žáci nemají školní výkonovou motivaci.

Charakteristika žáků: Tyto žáky nezajímá výkon ve škole a nemají jinou motivaci spojenou se školou, jako je například zájem o učení nebo sociální interakce s ostatními spolužáky. Tito žáci mohou být pro učitele obtížně motivovatelní a mohou se ocitnout v relativním neprospěchu, protože nevyužívají svůj plný potenciál. Školní úkoly tyto žáky obvykle nezajímají a rozvíjet u nich výkonovou motivaci není snadné. Učitel by měl zjistit, zda se jedná o žáka s absencí školní výkonové potřeby, nebo o žáka, který není orientován na výkon obecně. Pokud se jedná o první typ, větší individualizace úkolů a pozitivní reakce učitele by mohly podporovat rozvoj výkonové potřeby. Pokud se jedná o druhý typ žáka, učitel by měl motivovat žáka z jiných zdrojů, nebo se postupně pokusit výkonovou potřebu u žáka rozvíjet. Tento problém se může vyskytovat častěji u romských žáků, kteří nemají zkušenosti s výkonovým jednáním (Hrabal a Pavelková, 2011).

Typ 5: nevyhraněný

Tabulka 5 Poměry standardních skóru pro typ 5

PÚV	3	3	4	3	2
PVN	3	4	3	2	3

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 13

Pro tento typ žáků není výkonová motivace nejdůležitějším zdrojem školního výkonu.

Charakteristika žáků: Učitel se setkává s řadou žáků, kteří mají nevyhraněné výkonové potřeby, které se pohybují okolo průměru obou potřeb (PÚV a PVN) nebo slabší tendence ve stejném směru (např. 3-4, 4-3, 3-2, 2-3). Pro tyto žáky je výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což může učitel využít jako možnost rozvoje žáka v této oblasti. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11-13).

Při užití stejného principu je také zkonstruována typologie školních tříd od stejných autorů, které nazývají výkonové klima tříd, jenž určuje klima jednotlivých tříd mezi sebou. Ředitelé škol tímto zkoumáním svých celých tříd, tak mohou získat např. poznatky o převažujících klimatech tříd na své škole (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10, 14-15). Avšak náš výzkum se zajímá pouze o celou skupinu žáků na území Zlínského kraje, která není složena z celých třídních kolektivů. V našem případě žáci pocházejí z mnoha různých třídních kolektivů a ročníků, tudíž je počet třídních klimát, ze kterých žáci pocházejí mnohonásobně početnější, než kdyby žáci byli vybráni pro výzkum jako celé třídní kolektivy. Tímto nelze použít standardizovanou normu pro třídy. Proto použijeme pouze první zmíněnou normu pro žáky (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10), která se vztahuje ke zmíněné typologii (viz 5 typologií žáků) pro zpracování dat jednotlivých žáků. Tyto žáky výzkum zkoumá jako celek a sleduje proporční rozdíly výsledků mezi jednotlivými žáky nebo skupinami žáků dle jejich příslušnosti k různým zkoumaným skupinám na základě zvolených odpovědí v dotazníkovém šetření.

3 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ŽÁKA V UČENÍ

V následující kapitole se zaměříme na dílčí vlivy, které ovlivňují žákovu motivaci k učení. Jedním z nejvýznamnějších je vliv rodinného prostředí na žáka, neboť můžeme s jistotou říci, že žáci na základních školách, v našem případě ve Zlínském kraji pochází z různých sociálních zázemí, nejčastěji v podobě rodin. Tato rozmanitost nám nabízí možnost teoreticky popsat a rozklíčovat hlavní úskalí či procesy, které se odehrávají v souvislosti s výchovou, vývojem žáka a jejich působením na motivaci k učení.

Dalším tématem, kterým se budeme zabývat je aktivní pohyb během trávení volného času. Nedílnou součástí běžného života žáka 2. stupně ZŠ je i volný čas, proto se stává dalším možným vlivem na motivaci žáka v učení. V této podkapitole si vysvětlíme pojem volný čas a zaměříme se na rizika spojená s jeho trávením. Právě rizika s ním spojená mohou přispívat ke zhoršení motivace k učení, ale i k horšímu studijnímu prospěchu. Proto se zaměříme také na pohybově aktivně trávený volný čas, který pomáhá snižovat rizika trávení volného času. Naopak přispívá ke zdravému tělesnému vývoji žáka a celkové disciplinovanosti, která se může projevit i na zmíněné úrovni motivace k učení.

V poslední podkapitole si uvedeme popis vývojové psychologie žáků staršího školního věku. Zde si popíšeme vývojové stádium člověka z hlediska fyzického i psychického vývoje. Zaměříme se na procesy, které se odehrávají nejen mezi rodiči, ale i mezi vrstevníky či celými vrstevnickými skupinami nejčastěji v podobě třídních kolektivů. Tímto shrneme významnost blízkého sociálního prostředí a jeho vlivy či případné dopady na žákův vývoj, který se také může promítat do osobní motivace k učení a celkové školní úspěšnosti.

3.1 Rodinné prostředí

Mezi hlavní determinanty utváření člověka patří obecně sociální prostředí, které na něj neustále působí a ovlivňuje jej. Obor, který se věnuje vztahům mezi prostředím a výchovou, potažmo vzděláváním se nazývá sociální pedagogika. Jedním z autorů v oboru sociální pedagogiky je Procházka (2012, s. 88), který definuje sociální prostředí následovně: „**Sociální prostředí** uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost.“ Člověk je jako sociální bytost ovlivňován na několika úrovních prostředí. Nejdůležitějším prostředím je rodina, která spadá

do tzv. mikroprostředí. Působení na této úrovni je velmi intenzivní, významná je i intimita proměn a bezprostřední dopady na jedince. Za zřejmě nejdůležitější funkci rodiny je považována funkce prostředí, kde se utvářejí osobnostní vlastnosti dětí a stimuluje jejich kognitivní rozvoj (Průcha, 2020).

V dnešní době je rodina typicky úplná nebo také často i neúplná. Setkávají se zde dvě nebo i tři generace lidí (dětí, rodiče, prarodiče). Tato okolnost vedla ke zformování specifického téma zkoumání tzv. mezigeneračního učení (*intergenerational learning*), které je definováno v kontextu rodinného života jako: *jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině* (Rabušicová a kol. 2011, s. 15). Právě tento přenos sociálního učení se vrývá vědomě i podvědomě do mysli dítěte, které tímto způsobem do určité míry přirozeně buduje vlastní osobnost. Tento jev můžeme také označit jako typ informálního učení.

Právě zmíněný přenos hodnot a postojů rodičů na dítě je velmi zásadním činitelem motivace žáka v učení. Můžeme zmínit český výzkum od Katrňáka (2004), který se zabýval vzdělanostními aspiracemi v dělnických rodinách. Tento výzkum nám pomáhá získávat nadhled do stylu rodinné výchovy v rodinách dělníků a v rodinách vysokoškoláků, kde dokládá, že rozdílná výchova dětí se velmi odráží na motivaci dětí ke vzdělávání. Záleží tedy především na postojích, názorech a hodnotách rodičů do jaké míry dokáží motivovat své dítě k učení. Katrňák (2004) tento jev, kdy dochází v rodinách k přenosu vlivu na vzdělávání dětí, které potom dosáhnou stejné úrovně vzdělání jako rodiče, nazývá vzdělanostní reprodukci. Ta je zastoupena u většiny naší společnosti. Výzkum nám tak dokládá významnost vlivu rodiny na motivaci žáka v učení a ke vzdělávání vůbec. A to také tím, že nám ukazuje významnou souvislost mezi úrovní vzdělání a kariérními dráhami lidí. V tomto případě se rozumí, že čím vyšší je vzdělání jedince, tím je vyšší šance k získání lukrativnější, a především platově více ohodnocené pracovní pozice na trhu práce (Katrňák, 2004). Nejen proto je vzdělání vůbec nejdůležitějším obohacením člověka v dnešní době.

Existence rodiny je určujícím činitelem ve směřování dítěte na jeho životní dráze. Vážnost rodiny se umocňuje už jen samotným časem, který žák 2. stupně základní školy v rodině tráví potencionálně až dvě třetiny času z celého dne, kdy není ve škole. Čili vzdělávání a výchova se z institucionalizované formy předává zpět k odpovědnosti zejména rodičům, případně osobám, které mají dítě ve své výhradní péči, například pěstounům. Díky této

většinové časové dotaci je žákovi umožněno prožít více situací mimo pobyt ve škole, které mohou ovlivnit jeho motivované chování a motivaci ke vzdělávání.

V dalším úhlu pohledu je rodina stále jedním z nejdůležitějších vlivů na výchovu a vzdělání dítěte, jelikož domov je pro dítě místem, kde začíná veškerý jeho sociální život a kde se utváří jeho osobnost. Právě doma se vyvíjí nejbližší a nejsilnější vztahy, které poté ovlivňují i podobu dalších vztahů. Právě domov je pro dítě místem, které má rozhodující vliv na jeho psychický vývoj. *„Doma se (dítě) učí užívat vlastních schopností, zde si tvoří své postoje a názory, zde se vyvíjí jeho motivace ve vztahu ke škole a k vlastní budoucnosti“* (Fontana, 2003, s. 19). Proto je rodina základní jednotkou všech lidských společností a je ve výchově dítěte nenahraditelná. Rodina je také chápána jako instituce, která prochází mnohými změnami. Při pohledu na různorodost rodin obecně, je obtížné stanovit všeobecně uznávanou normu, která by obsáhla všechny podoby rodiny. Nejdůležitějším je však poslání rodiny, které spočívá v zajištění optimálního vývoje dítěte. Aby toho rodina byla schopna, musí plnit své funkce a poskytnout tak dítěti bezpečné zázemí, ve kterém budou naplňovány jeho potřeby (Fontana, 2003).

Vývoj dítěte, případně mladistvého, však může být ohrožen jeho chováním. Dolejš a kol. (2014, s. 17) v této souvislosti poukazuje na to, že: *„krátkodobé odchylky v chování dospívajícího člověka by měly být zachycovány primárně v rodinném prostředí. Záleží proto na stylu rodičovské výchovy, neboť jejich přístup má převážný vliv na úspěchy či neúspěchy ve všech oblastech života mladého člověka.“* Může se také stát, že odchylky v chování jedince vygradují svojí závažností nebo/i četností. Dolejš a kol. (2014, s. 17) poukazuje na fakt, že rizikové chování je také možné vyvolat podněty plynoucími z rodinného prostředí, konkrétně: *„Vývoji problémového chování přispívá zejména nadměrně přehnaný zvolený výchovný styl. Vyloučené není ani ve společnosti existující cílené vedení dětí ke kriminálním činnostem.“* Dítě tedy nejen samo díky nepřímému vlivu rodiny může vykazovat rizikové chování, ale dokonce může být rodiči i donuceno ke konání patologických činností, které vedou k negativnímu rozvoji dítěte. Což se odrazí nejen na motivaci a vztahu ke školnímu vzdělávání, ale také dítě povede k celkově problémovému až destruktivnímu způsobu života.

3.2 Aktivní pohyb během trávení volného času

Dítě tráví svůj čas různými způsoby a na různých místech, nejčastěji ve škole nebo doma v rodině. Tento čas můžeme také rozdělit např. dle Hájka a kol. (2008, s. 10) na: „*čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu).*“ Opakem je **volný čas**, který nám definuje Hofbauer (2004, s. 13) jako čas: „*kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.*“

Volba náplně volného času bývá často na rodičích, kteří v určité formě dítěti určí či pomohou volný čas zužitkovat. Ovšem se často stává, že si formu aktivit ve volném čase zvolí děti sami. Tento čas může být pro děti velmi přínosný z hlediska neformálního vzdělávání či rozvoje své osobnosti. Neboť: „*volný čas nabízí velké možnosti obohacování lidského života a výchovné zhodnocování času a prostoru i poznávání vývoje. Volný čas je zároveň naléhavou výzvou*“ (Hofbauer, 2010, s. 15).

Také se ale stává, že tento čas může být i rizikový. Zvláště v případě, kdy si volný čas určují děti sami. Totiž významný vliv zvláště na dospívající mají jejich vrstevníci a nejbližší kolektiv. „*Do popředí zájmu se proto dostává vrstevnická skupina či jiný kolektiv jehož typickými znaky je soudržnost a zpravidla sdílení stejných názorů, postojů a také hodnot*“ (Sobotková, 2014, s. 107). U dětí, nejčastěji však u a mladistvých se stává, že se ocitnou v rizikovém prostředí s tzv. „špatnou partou“. Může se stát, že charakter provozovaných činností vyústí v negativní až patologické chování. Tento jev označujeme jako rizikové chování, které Národní strategie primární prevence definuje jako: „*rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí)*“ (MŠMT, 2013, s. 9).

V případě rizikového chování může docházet k mnoha negativním dopadům, které se pak týkají nejen zdraví člověka, ale významně mohou ovlivňovat také školní úspěšnost a celkový způsob života.

Naproti rizikovému chování existují formy méně rizikové, např. pasivní chování, které můžeme uvést na příkladu v nedostatečné pohybové aktivitě dítěte či dospívajícího. Péče o vlastní tělesnou schránku je velice důležitá, neboť udržovací procesy jsou nezbytné pro optimální fungování jak fyzické, tak kognitivní součásti člověka, které vychází z našich přirozených potřeb cítit se vitálně (Maslow, 2021).

Jedním z mnohých vnímání člověka a přístupů k němu je dle Kalina a kol. (2003) integrativní bio-psycho-socio-spirituální přístup, každá z těchto složek představuje dimenzi neboli součást naší osoby, o které je zapotřebí se starat. Neboť člověk je komplexní bytost a strádáním jedné složky, trpí složky ostatní neboli celé vnitřní vnímání i vnější schránka člověka. Proto je v našem životě neodmyslitelná starost jednak o naši intelektuální i duševní stránku, ale také starost o udržování a rozvíjení sociálních vazeb a vztahů mezi ostatními lidmi. Avšak pro dosažení plné regenerace a rozvíjení člověka je zapotřebí uspokojit další své potřeby, jako je např. seberealizace, uplatnění na trhu práce, celkové zabezpečení včetně pevných blízkých vztahů. Avšak první základní a nejdůležitější potřebou, bez které nelze uspokojit všechny ostatní potřeby je především potřeba fyziologická, ta je také součástí biologické složky člověka. Pro její důležitost by se na ní měl brát významný zřetel především v praktickém uspokojování této potřeby zejména prostřednictvím zdravého stravování a pravidelného pohybu. Čím větší část počtu našich potřeb a jejich míry je v nás uspokojena, tím více se můžeme přiblížit k celkovému pocitu fyzické i psychické vitality, blahu, pokoji a plné spokojenosti v našem životě (Maslow, 2021).

Zvláště velmi mnoho mladých lidí ve věku žáků druhého stupně ZŠ se během doby Covidu-19 odklonilo od pohybových aktivit mimo své školní povinnosti. Po skončení pandemie se neobnovil počet těchto žáků zejména v pohybově zájmových útvarech či sportovních kroužcích, který byl před tímto zatěžujícím obdobím. Z toho můžeme odvodit, že nejspíše poklesl zájem dětí aktivně se věnovat pohybu ve svém volném čase, kdy mají po všech svých povinnostech. To může mít neblahý vliv na jejich fyziologický vývoj, ale i celkovou disciplinovanost, která se může odrážet na pocitech nudy či znechucení cokoli dělat. Tak může klesnout i motivace žáků k plnění školních povinností, i samotná motivace k učení.

3.3 Starší školní věk

V následující podkapitole se budeme věnovat popisu vývojové psychologie dospívajících zejména dle autorky Skorunkové (2013). Zároveň poukážeme na několik oblastí vývoje dospívajících, které se mohou svým vlivem vázat na motivaci žáků v učení.

Velmi významným vlivem na motivaci žáků v učení je samotné věkové období, ve kterém se nachází. Tyto děti prochází tzv. obdobím staršího školního věku, které je specifické pro svou významnost, jenž spočívá v zásadním vstupu a ovlivňováním mnoha důležitých psychologických a fyziologických oblastí. Jedna z oblastí může být například také přístup žáka k učení či celková motivace ke vzdělávání.

Starší školní věk probíhá během fáze dospívání, které je přechodným obdobím mezi dětstvím a dospělostí, jenž začíná okolo 11 let a trvá přibližně do 15 let. Toto období nastává při nástupu dítěte na druhý stupeň základní školy a pokračuje až do ukončení povinné školní docházky. Z biologického hlediska se jedná o období pubescence, tj. první fáze dospívání, která se projevuje i změnou prožívání a uvažování na psychické úrovni. V této fázi života dítěte dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: tělesné, psychické, sociální i spirituální. Charakteristickým aspektem období dospívání je hledání vlastní identity, přehodnocování a nacházení nových přístupů k sobě samému i ke druhým lidem. V tomto období dítě usiluje o dosažení přijatelného sociálního postavení, což ovlivňuje jeho přesvědčení o pozitivní perspektivě vlastního směřování i o vlastních schopnostech (Vágnerová a Lisá, 2022). „*Současní dospívající chápou dětství jako dobu, kterou je třeba co nejrychleji přežít a získat svobodu. Mají tendenci zbavit se co nejdříve dětských atributů a generalizované sociální podřízenosti. Usilují o získání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost přijímají neochotně*“ (Vágnerová a Lisá, 2022, str. 374).

Tělesná proměna v období dospívání probíhá v závislosti na hormonálních změnách. Rozvíjejí se druhotné pohlavní znaky a dochází tak k proměně tělesné stavby, která postupně získává proporce dospělého člověka (Ptáček a Kuželová, 2013). Ve fázi prepuberty (11-13 let) tělesná stavba dívek začíná mít typický zaoblený tvar, u chlapců dochází k růstu svalů. Rovněž při těchto změnách rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány, které v další fázi, vlastní puberty (13-15 let), dosahují reprodukční schopnosti. Mezi dospívajícími v době nástupu tělesných změn dochází ke značným rozdílům a právě to, jak dospívající prožije tuto dobu,

ovlivňuje jeho prožívání a celkovou spokojenost se svým tělesným vzhledem. Právě v pubescenci narůstá význam zevnějšku. Dospívající kladou větší důraz na svůj vzhled, což je často vede k tomu, že o svém vzhledu pochybují a přejí si vypadat jinak a lépe. Jelikož tělesné změny probíhají mimovolní kontrolou dospívajícího, je na něm, aby se se změnami nějak vyrovnal (Skorunková, 2013).

Z hlediska vývoje myšlení dospívajícího jedince nastává dle Piageta stadium formálních logických operací, což znamená především rozvoj logického myšlení a paměti. Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky bez ohledu na souběh reality a rozvíjí tak své abstraktní myšlení, které je poté vede ke zvýšené kritičnosti (Ptáček a Kuželová, 2013). Jelikož dospívající děti na rozdíl od mladších školáků uvažují o tom, jaký by tento svět měl nebo mohl být, mají sklon hledat jiné cesty než ty, které se v jejich doposud poznaném světě nabízí. Proto jsou jedinci v tomto období více emočně angažovaní a často nedokážou přistoupit ke vzájemnému porozumění. Podstatná změna nastává také ve vnímání času, kdy pro školáka byla více důležitá současnost, kdežto pro dospívajícího je významnější jejich budoucnost zejména z hlediska představ nejrůznějších ideálů, jak by chtěli žít a jakých cílů zamýšlí dosáhnout (Skorunková, 2013).

Rozvoj osobnosti jedince úzce souvisí s proměnami hormonálních funkcí, které se projevují zejména výraznou emoční nevyvážeností a také hlubším prožíváním. Dospívající postupně ztrácí stabilitu a citovou jistotu, což se projevuje celkově větším napětím a také vztahovačností. Emoční reakce jsou výraznější a zdají se být méně přiměřené vzhledem k vyvolávajícím podnětům. Tyto stavy můžeme označit jako „hormonální bouře“. Nálady pubescenta se velmi často mění, avšak převládají spíše záporné emoce – nepokoj, rozmrzelost, hněv nebo vzdor, které poté mají za následek sníženou soustředěnost, snadnou unavitelnost, méně kvalitní spánek či úzkostné prožitky (Ptáček a Kuželová, 2013). Tento neoptimální psychický stav pubescenta vzhledem ke snížené schopnosti soustředění, hněvu či tendenci vzdoru, se může podepsat na celkové motivaci žáka k učení.

Skorunková (2013, str. 108) uvádí, že *„nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad pak v mezilidských vztazích přispívá ke vzniku konfliktů.“* V období dospívání se rozvíjí schopnost introspekce, nový způsob sebepoznávání, kdy se jedinec zaměřuje na své pocity, prožitky a myšlenky, poznává tak svůj vnitřní svět a též zahrnuje představu o jeho budoucí sociálně-profesní roli. Zároveň dochází ke větší uzavřenosti a dospívající své city nerad projevuje navenek, jelikož je považuje za intimní součást své

osobnosti a nechce je sdílet s kýmkoliv (Vágnerová, 2000). Zvýšená zranitelnost v tomto období může být odpovědí na mnohdy přecitlivělé stavy dospívajícího, které jsou však nahrazujícím mechanismem prožívání nepříjemných pocitů při kritice. Jelikož se tělesná změna i prožívání jedince mění nezávisle na jeho vůli, musí hledat nové pojetí vlastní identity. Dospívající vyvolává jiné reakce ve svém okolí a jinak nad věcmi přemýšlí což může vést k nejistotě a jedinec se tak musí přijmout ve své stále se ještě proměňující podobě. Toto období může být pro mnoho dospívajících náročné kvůli zvýšené sebekritičnosti a přílišným přemýšlením nad sebou samým (Skorunková, 2013).

Během socializace se rozvíjejí nové kompetence, které determinují způsob zpracování sociálních vlivů a ovlivňují socializační proces souběžně s vývojem kognitivních a afektivních změn, jež modifikují postoj jedince k druhým osobám. Jedinci jsou v období dospívání více kritičtí, což se také může projevit zejména ve vztahům k učitelům, kdy dospívající přemýšlí a diskutuje o různých tématech namísto toho, aby informace pouze pasivně přijímal (Skorunková, 2013). V tomto období má učitel u žáka autoritu pouze tehdy, pokud něčím imponuje, tedy pokud učitel nezdůrazňuje svou nadřazenost a je otevřený k jejich názoru (Pelcák, 2021).

Důležitým mezníkem dospívání je odpoutání se od rodičů. V období dospívání dochází ke vzdalování se od primárních vazeb a k identifikaci se sebou samým. Což přináší objevování negativních rodinných interakcí a nerealizovatelných očekávání, co se týče rodičovského chování, což v konečném důsledku může vyvolávat pocit zklamání u dospívajícího jedince. Ve vztahu k rodičům tedy dochází k modifikaci – přeměně vztahu (Ptáček a Kuželová, 2013). Rodiče tak stále zůstávají důležitými osobami v životě jedince, i když to z jeho chování nemusí být nějak zvlášť patrné. Pubescent vnímá potřebu emancipace a přeje si získat větší svobodu v rozhodování. Z hlediska výchovy potřebuje dospívající pevné vedení, ale přitom dostatečnou míru volnosti pro rozhodování, tedy aby hranice nebyly příliš silné, ale ani příliš volné (Skorunková, 2013).

Ve snaze oddělení a odlišení se od rodičů se dospívající začíná více orientovat na své vrstevníky, kteří prožívají podobné situace jako on a s nimiž může své problémy řešit s větším porozuměním (Skorunková, 2013). Proces formování osobní identity je částečně závislý na vývoji skupinové identity, která může poskytnout dočasnou fázi pro jedince při hledání vlastní identity (Pelcák, 2021). Přátelství je velmi důležitým aspektem tohoto období, protože nabízí emoční vazbu, bezpečí a také ujistění. Dospívající tak mezi sebou

mohou sdílet různé prožitky, pocity, názory i tajemství. V adolescenci se tento motiv přenesse do partnerského vztahu. V období dospívání jedinec prožívá první zamilovanost, která má obvykle platonickou podobu. Projevy sexuálního zájmu u jedinců mohou zahrnovat zvědavost a hledání informací týkajících se sexuálního chování a u některých jedinců může také vést k experimentování (Skorunková, 2013).

Dle Skorunkové (2013) se v dnešní době staly specifické vývojové problémy dospívajících sociálním problémem, přestože v průběhu 20. století dospívání společenský problém téměř nepředstavovalo. To Skorunková (2013) také zdůvodňuje tím, že dříve nastávala pohlavní i sociální zralost současně a byla spojena s běžnými normami tehdejší společnosti. Dnes však společnost vyžaduje stále náročnější přípravu na dospělost.

Náročnost současného sociálního světa se ztěžuje i navzdory tomu, že u lidí probíhá přirozený proces zrání víceméně stejným tempem. To má za následek, že pokud lidé v dnešní době chtějí uspět při nárocích, které jsou na ně kladeny, potřebují být dostatečně zdatní a vyspělí. Proto se musejí více snažit budovat své osobnosti. Jednak po stránce kognitivní (znalosti, dovednosti, schopnosti), tak i emocionální (emocionální stabilitu), aby dovršili svoji charakterovou vyspělost v dospělého a plně zodpovědného člověka za své jednání. Jak jsme se dozvěděli od Skorunkové (2013), ne vždy je toho jedinec kontinuálně schopen na své cestě za dospělostí. Obzvláště v období pubescence, kdy dospívající prochází významnou transformací osobnosti. Tato transformace ovlivňuje spousty již zmíněných vlastností, potřeb, uvědomění a postojů dospívajícího. Celkově je tak zásadně ovlivněno chování dospívajícího, které se do určité míry přenáší i na motivaci k učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V teoretické části jsme se zabývali vysvětlením obecných teorií motivace a také její významností vzhledem ke školnímu vzdělávání. Věnovali jsme se také vybraným vlivům, které mohou svým způsobem negativně ovlivňovat motivaci žáka v jeho vzdělávání a s tím i související školní úspěšnost. Na tyto teoretické poznatky navazujeme výzkumným šetřením, které je zaměřeno na výkonovou motivaci žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení. Shledáváme jako velmi důležité se tomuto tématu věnovat, protože tak můžeme poukázat na důležité sociální jevy a dopady ve společnosti, které mohou ovlivňovat motivaci a školní úspěšnost žáků. Pro pokračování ve studiu je tento aspekt úspěšnosti zásadní a samotné studium je poté stěžejním předpokladem ke kvalitnímu uplatnění na trhu práce. Tím jedinec dosahuje schopnosti osamostatnit se a přispívat svou prací ke všeobecnému blahu společnosti.

4.1 Výzkumný problém

Náš výzkum se primárně zaměřuje na školní výkonovou motivaci žáků 2. stupně v učení, která významně souvisí se školní úspěšností. Žáci se nejvíce potýkají ve školním prostředí s motivací orientovanou na výkon tzv. výkonovou motivací. Hrabala s Pavelkovou (2011) zhotovili typologii, která dělí žáky do pěti typů, a to podle úrovně jejich potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Hlavní roli hraje poměr těchto dvou potřeb.

Míru a poměr těchto potřeb žáků ve výkonové motivaci budeme zjišťovat a klást do souvislosti s několika kategoriálně proměnnými. Domníváme se totiž, že tyto potřeby mohou být jedním z determinantů, které ovlivňují celkovou školní úspěšnost žáků. Dalším z determinantů, který budeme zkoumat je možný vliv nižšího nebo vyššího ročníku kam dítě dochází vzhledem k míře obou potřeb školní výkonové motivace. Také budeme zkoumat, jestli má žák rozdílnou potřebu vyhnout se neúspěchu v závislosti na tom, zdali bydlí pouze s matkou nebo v úplné rodině. Další vlivem, který se může promítnout na potřebě vyhnout se neúspěchu může být rozdílná délka času, kterou rodiče věnují pomoci svým dětem při školním učení nebo při domácích úkolech. Budeme se také zabývat potřebou úspěšného výkonu, kdy budeme zjišťovat, jestli tuto potřebu dítěte ovlivňuje i délka doby aktivní účasti na kroužcích či trénincích. Podobně budeme zkoumat, zdali na míru vlastní potřeby úspěšného výkonu působí vliv míry četnosti pohybových aktivit dítěte ve volném čase, které

dítě vykonává ze svého přesvědčení. Dále si budeme ověřovat, zdali má míra obou potřeb školní výkonové motivace vliv na skutečný prospěch žáků.

Na základě těchto výzkumných záměrů si definujeme náš hlavní výzkumný problém: **Jaká je školní výkonová motivace učení žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji?**

4.2 Pojetí výzkumu

Za účelem zjistit **jaká je školní výkonová motivace učení žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji**, volíme kvantitativní metodu výzkumu prostřednictvím elektronického anonymního dotazníku. Zajímá nás totiž stav úrovně výkonové motivace u žáků v našem kraji, a také nám tyto data poskytnou informace pro naše další výzkumná zjištění. Jelikož chceme zmapovat v souvislosti s výkonovou motivací žáků i závislost a významnost hodnot socioekonomických aspektů, které by mohly ovlivnit míru jejich motivace, budeme zjišťovat v jakém rodinném uskupení žáci žijí. Domníváme se totiž, že aspekty, které pochází zejména z domácího prostředí jsou určujícím činitelem motivace v procesu učení, jenž má vliv na reálnou školní úspěšnost či neúspěšnost žáků.

Proto budeme zkoumat, **zdali žáci žijí v úplných rodinách nebo jen u matek a zda má toto rodinné uskupení vliv na školní výkonovou motivaci v potřebě vyhnout se neúspěchu**. Vzhledem k tomu, že v rodinných uskupeních probíhá spousta vztahových a výchovných procesů k dítěti, můžeme zkoumat i jednotlivé konkrétní činitele, které by mohli mít vliv na školní výkonovou motivaci dítěte. Například můžeme předpokládat, že **jistý vliv může mít na výkonovou motivaci v potřebě vyhnout se neúspěchu i délka času, kterou rodiče věnují doma svým dětem při učení a domácích úkolech**. Vzhledem k tomuto předpokladu se tímto možným vlivem budeme výzkumně zabývat. Podle našeho názoru může mít nepřímý vliv na školní výkonovou motivaci žáka také rodinné prostředí, zvláště ze socioekonomické podstaty. Pravděpodobně bude záležet jak na hodnotách, tak i na postojích, ale zvláště i na finančních prostředcích rodičů. Právě tyto finanční prostředky mohou ovlivnit to, zda dítě bude chodit na nějaké řízené volnočasové aktivity např. kroužky. Právě tyto **kroužky či tréninky a jejich délka trávení poté mohou mít vliv na potřebu vyhnout se neúspěchu ve výkonové motivaci žáka**. Předpokládáme totiž, že tyto volnočasové útvary posilují disciplínu, rozvíjí sebevědomí a motivují žáky na sobě konzistentně pracovat. Podobně předpokládáme, že **žáci, kteří se z vlastní vůle více věnují**

pohybovým aktivitám ve volném čase, mají také vyšší školní výkonovou motivaci, ale naopak v potřebě úspěšného výkonu. Domníváme se, že pokud žák ze svého přesvědčení koná nějaké prospěšné pohybové aktivity, které jsou podmíněny určitým úsilím, mohou se poté přirozeně v žákovi tvořit potřeby orientované na výkon, které mohou ovlivňovat motivaci ke školnímu učení.

Jedním z důvodů, proč jsme si vybrali právě tyto respondenty je jejich poměrně raná věková kategorie, která je v jejich životě klíčová. Zejména v období dospívání se na žáky mění kladené nároky a očekávání, které podporuje jejich proměnu osobnosti. Proto přepokládáme, že **mezi vyššími a nižšími ročníky žáků 2. stupně ZŠ budou rozdílné jednotlivé potřeby školní výkonové motivace.** Vzhledem ke svému věku se musejí vypořádat s velmi důležitými a náročnými záležitostmi vývojového a sociálního charakteru, se kterými se nemusejí potýkat příliš snadno. A o to více již zmíněné socioekonomické aspekty mohou umocňovat svůj vliv mezi těmito respondenty na jejich školní výkonovou motivaci.

Žáci mohou být díky těmto vlivům motivováni v různé míře a také skrze jednotlivé potřeby školní výkonové motivace. Účel uplatnění výkonové motivace vidíme nejschůdněji například při procesu učení, jelikož předpokládáme, že **žáci s lepším školním prospěchem mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu ve školní výkonové motivaci.** Naopak se domníváme, že **žáci s horšími školními výsledky mají vyšší míru potřeby vyhnout se neúspěchu.** Prospěch žáků je pro nás důležitý v předmětech: matematika (M), český jazyk (Čj) a anglický jazyk (Aj). Tyto školní předměty hodnotíme jako stěžejní a dostatečně náročné na to, aby nám co nejrelevantněji zjistili žákovu školní míru úspěšnosti v prospěchu. Jelikož se také domníváme, že méně náročné předměty jako je Výtvarná výchova, Zeměpis či Výchova k občanství by nám nepřinesly relevantní výsledky skutečného prospěchu žáků, který do značné míry představuje kvalitu učení žáka. Také Česká školní inspekce v termínu 9. až 26. 5. 2017 realizovala výzkumné šetření žáků 5. a 9. ročníků základních škol v ČR právě v těchto předmětech. Cílem jejich výzkumu bylo poskytnout žákům, jejich zákonným zástupcům, ředitelům škol i státu objektivní a relevantní informaci o výsledcích vzdělávání na konci dvou základních vzdělávacích etap základního vzdělávání. Dalším cílem bylo rovněž ověřit míru dosažení očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Česká školní inspekce, © 2023).

Tímto předpokladem budeme chtít potvrdit závislost školní výkonové motivace na proces učení. Zkoumáním nejenom tohoto posledního předpokladu budeme chtít doplnit řadu podobných výzkumů, které se věnovaly různým druhům motivace v učení.

4.3 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, **jaká je míra školní výkonové motivace žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji**. Hlavní výzkumný cíl jsme si rozvinuli na další výzkumné cíle, které jsou členěny do jednotlivých oblastí zájmu našeho výzkumu.

Vzhledem k hlavnímu výzkumnému cíli je potřeba se posoupně nejprve se zaměřit na zjištění míry obou výkonových potřeb (potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu) žáků 2. stupně ZŠ. Dále se zajímáme o sociálněekonomické vlivy na motivaci, a proto potřebujeme objasnit, jestli jsou rozdíly v obou výkonových potřebách mezi nižšími a vyššími ročníky žáků na 2. stupni ZŠ. Zajímáme se také, jestli je ovlivněna potřeba vyhnout se neúspěchu tím, že žáci žijí v domácnosti pouze s matkou nebo v úplných rodinách. U stejné potřeby zjišťujeme také, jak je ovlivněna v závislosti na míře délky času, který rodiče věnují pomoci svým dětem při učení. Chceme také zjistit, jestli je u žáků potřeba úspěšného výkonu ovlivněna délkou doby trávené v kroužcích nebo tréninzích. Podobně chceme objasnit, zdali je potřeba úspěšného výkonu ovlivněna mírou četností pohybových aktivit žáků v jejich volném čase. Zjišťujeme také samotnou podstatu školní výkonové motivace, a to, zda souvisí míra obou výkonových potřeb žáků s jejich skutečným prospěchem z M, Čj a Aj.

Výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaká je míra obou výkonových potřeb u žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení.
2. Zjistit, jaké existují rozdíly v obou výkonových potřebách u žáků 2. stupně mezi nižšími a vyššími ročníky.
3. Zjistit, jaké existují rozdíly v míře potřeby vyhnout se neúspěchu ve školní výkonové motivaci mezi žáky 2. stupně ZŠ, kteří žijí v domácnosti pouze s matkou a žáky žijící v celých rodinách.

4. Zjistit, jaký existuje rozdíl v míře potřeby vyhnout se neúspěchu mezi žáky 2. stupně ZŠ, kterým věnují rodiče rozdílnou délkou času s pomocí při plnění školních povinností.
5. Zjistit, jaký existuje rozdíl mezi délkou doby aktivní účasti na kroužcích a mírou potřeby úspěšného výkonu.
6. Zjistit, jaký existuje rozdíl mezi mírou potřeby úspěšného výkonu a mírou četnosti pohybových aktivit ve volném čase.
7. Zjistit, jaký existuje rozdíl mezi potřebami školní výkonové motivace a skutečným prospěchem žáků 2. stupně ZŠ z M, Čj a Aj.

4.4 Výzkumné otázky

VO1: Jaká je míra obou výkonových potřeb u žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení?

VO2: Jaké existují rozdíly v obou výkonových potřebách u žáků 2. stupně mezi nižšími a vyššími ročníky?

H1_A: Žáci 2. stupně ZŠ vyšších ročníků mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než žáci nižších ročníků

H2_A: Žáci 2. stupně ZŠ vyšších ročníků mají nižší potřebu vyhnout se neúspěchu než žáci nižších ročníků

VO3: Jaké existují rozdíly v míře potřeby vyhnout se neúspěchu ve školní výkonové motivaci mezi žáky 2. stupně ZŠ, kteří žijí v domácnosti pouze s matkou a žáky žijící v celých rodinách?

H3_A: Žáci 2. stupně ZŠ, kteří žijí pouze s matkou mají vyšší míru potřeby vyhnout se neúspěchu než žáci žijící v celých rodinách

VO4: Jaký existuje rozdíl v míře potřeby vyhnout se neúspěchu mezi žáky 2. stupně ZŠ, kterým věnují rodiče rozdílnou délkou času s pomocí při plnění školních povinností?

H4_A: Žáci 2. stupně ZŠ, kterým rodiče věnují delší dobu s pomocí při plnění školních povinností mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci, kterým rodiče věnují kratší dobu s pomocí při plnění školních povinností

VO5: Jaký existuje rozdíl mezi délkou doby aktivní účasti na kroužcích a mírou potřeby úspěšného výkonu?

H5_A: Žáci 2. stupně ZŠ s vyšší účastí na kroužcích mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci s nižší účastí na kroužcích

VO6: Jaký existuje rozdíl mezi mírou potřeby úspěšného výkonu a mírou četnosti pohybových aktivit ve volném čase?

H6_A: Žáci 2. stupně ZŠ s vyšší četností pohybových aktivit ve volném čase mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než žáci s menší četností pohybových aktivit ve volném čase

VO7: Jaký existuje rozdíl mezi potřebami školní výkonové motivace a skutečným prospěchem žáků 2. stupně ZŠ z M, Čj a Aj?

H7_A: Žáci s lepším studijním prospěchem mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci s horším studijním prospěchem

H8_A: Žáci s horším studijním prospěchem mají vyšší míru potřeby vyhnout se neúspěchu než žáci s lepším studijním prospěchem

4.5 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj pro náš kvantitativní výzkum byla zvolena empirická metoda dotazníkového šetření. Náš dotazník je rozdělen do 2 částí.

Nejprve jsme zhotovili položky 1-7 vlastní konstrukce zaměřující se na demografické údaje a socioekonomické činitele, které by mohly ovlivňovat žákovu školní výkonovou motivaci. Konkrétně se tyto položky ptají na žákovo pohlaví a výši ročníku. Další související položky se socioekonomickými činiteli následovně zjišťují, v jakém rodinném uskupení žijí žáci s jejich vychovávajícími osobami v domácnostech. Zjišťujeme také délku času, kterou rodiče věnují pomoci svým dětem s přípravou školních povinností. Poté zjišťujeme délku času, kterou děti věnují kroužkům či tréninkům. Podobná položka směřuje i na zjištění četnosti pohybových aktivit, kterým se žáci věnují z jejich vlastní vůle. A též zjišťujeme skutečný prospěch žáků.

V druhé převzaté části standardizovaného dotazníku školní výkonové motivace žáků (MV – 12) od Hrabala a Pavelkové (2011) zjišťujeme školní výkonovou motivaci. Dotazník vychází z Atkinsonova modelu výkonové motivace, která měří potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Dotazník je určen pro žáky 2. stupně základních škol či studenty středních škol. Jeho standardizace byla provedena v roce 2010, kdy se při jeho testování zúčastnilo 1313 žáků 2. stupně a 1573 žáků středních škol v České republice (Hrabal a Pavelková, 2011).

Při testování byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi třídami i žáky základních a středních škol. Mezi žáky jednotlivých tříd v rámci základních nebo středních škol nikoli. Proto byla standardizace ukotvena jednotlivě pro každou skupinu, kterými jsou žáci základních škol a žáci středních škol. Dotazník je zaměřen na postoj k učení, klasifikaci, plnění školních povinností a testování žáka (Hrabal a Pavelková, 2011).

První část standardizovaného dotazníku položkami 8-13 zkoumá úroveň potřeby úspěšného výkonu a druhá část položkami 14-19 zkoumá úroveň potřeby vyhnout se neúspěchu. Každá položka má podobu uzavřené otázky, jenž předem nabízí 5 odpovědí. Ke každé odpovědi je přiřazen vlastní hrubý skór, který Hrabal a Pavelková (2011, s. 9) sestavili následovně:

- a = 5 bodů
- b = 4 body
- c = 3 body
- d = 2 body
- e = 1 body

Každému žáku je po součtu hrubých skóreů přiřazen standardní skóre dle norem určených pro žáky základních škol. Viz tabulka 6 a 7. Tento standardní skóre nám určí jednu z výkonových potřeb žáka.

Normy pro žáky ZŠ – potřeba úspěšného výkonu (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 10).

Tabulka 6 normy PÚV pro žáky ZŠ

Hrubý skóre	Standardní skóre
28-30	5 velmi vysoká potřeba
25-27	4 vysoká potřeba
21-24	3 průměrná potřeba
18-20	2 nízká potřeba
do 17	1 velmi nízká potřeba

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 10

Normy pro žáky ZŠ – potřeba vyhnutí se neúspěchu (strach z neúspěchu) (Hrabal a Pavelková, 2011, s.10).

Tabulka 7 normy PVN pro žáky ZŠ

Hrubý skóre	Standardní skóre
25-30	5 velmi vysoká potřeba
22-24	4 vysoká potřeba
17-21	3 průměrná potřeba
14-16	2 nízká potřeba
do 13	1 velmi nízká potřeba

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2011, s. 10

4.6 Způsob zpracování dat

Výsledky standardního skóre výkonových potřeb žáků jsou určeny na základě hrubého skóre, který je vypočítán z jednotlivých odpovědí v dotazníku. Díky tomuto postupu metodiky můžeme následně určit i vybranou typologii žáků, jenž popisuje stav motivace žáka a také okolnosti i stručný návod k efektivnější práci se žáky pro učitele.

Data, která jsme získali z našeho elektronického dotazníku od jednotlivých žáků 2. stupně základních škol jsme jednotlivě zaznamenali v programu Excel. Následně jsme data dle zaměření našich výzkumných oblastí rozkládaly na jednotlivé členění výzkumných vzorků do tabulek. Neboť jsme chtěli porovnat jednotlivé skupiny souboru mezi sebou a zjistit, zdali je jsou mezi nimi statisticky významné rozdíly. Pro zpracování dat jsme využili popisnou statistiku, grafické znázornění a statisticko-matematické metody, jako jsou parametrické testy **jednofaktorová ANOVA** nebo **dvouvýběrový t-test**.

Pro naši **první výzkumnou otázku (VO1)**, jaká je míra obou výkonových potřeb v procesu učení žáků 2. stupně ZŠ jsme použili deskriptivní statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum).

U dalších výzkumných otázek jsme chtěli zjistit již přímé souvislosti mezi výzkumnými skupinami respondentů. V případě porovnávání 2 kategoriálních hodnot s metrickou proměnou, jsme použili dvouvýběrového t-testu u následujících výzkumných otázek. Nejprve jsme tak učinili s **VO2**, kde jsme pro **H1** a **H2** zjišťovali rozdíly mezi nižšími a vyššími ročníky žáků jednotlivě pro PÚV a PVN. Stejnou metodou testování jsme pokračovali i u **VO3**, kdy jsme pro **H3** porovnávali námi vybrané stěžejní skupiny žáků, které bydlí pouze u matek, anebo v celých rodinách v souvislosti s potřebou vyhnout se neúspěchu. Dvouvýběrového t-testu jsme použili i v případě **VO7**, kdy jsme pouze pro jednu ze dvou hypotéz, **H7** zjišťovali rozdíly mezi skupinami žáků s výbornými až chvalitebnými výsledky a žáků s chvalitebnými až nedostatečnými výsledky v závislosti na potřebě úspěšného výkonu. Posledním užitým dvouvýběrovým t-testem jsme ve **VO5**, pro **H5** zjišťovali, jestli je rozdíl mezi žáky trávící čas 0 až 1 hodinu na kroužcích během týdne a žáky trávící 2 až 4 a více hodin týdně na kroužcích v souvislosti s potřebou úspěšného výkonu.

Následně jsme pro výpočet statistické významnosti vztahů použili jednofaktorovou ANOVU, neboť jsme zkoumali 3 a více kategoriálních hodnot s metrickou proměnou. U **VO4**, pro **H4** jsme zjišťovali rozdíly mezi žáky, kterým rodiče pomáhají rozdílnou dobu s učením a domácími úkoly: 0-0,5h; 0,5-1h; 1-2h a 2 a více hodin v závislosti na potřebě úspěšného výkonu. Dále jsme zjišťovali u **VO6** pro **H6**, jestli četnost aktivního pohybu u žáků v jejich volném čase z jejich přesvědčení souvisí s potřebou úspěšného výkonu. Konkrétně jsme mezi sebou porovnávali a počítali těsnost vztahů skupin žáků, kteří

se věnovali aktivnímu pohybu 0x až 1x týdně; 2x až 3x týdně a 4x až 7x týdně. Také jsme již u zmíněné VO7 pro H8 zjišťovali, jestli i u druhé potřeby v souvislosti s vyhnutím se neúspěchu existuje rozdíl mezi vzájemnými prospěchy žáků, kterými byly: 1-2; 2-3; 3-4; 4-5.

4.7 Základní soubor

Základní soubor tvoří všichni žáci 2. stupně základních škol ve Zlínském kraji. Dle českého statistického úřadu v roce 2021/2022 docházelo v České republice na 2. stupeň základních škol 418860 žáků, kteří byli uskupeni do 20746 tříd. Z toho ve Zlínském kraji se v roce 2021/2022 (Český statistický úřad, © 2022) se nacházelo 264 základních škol, z toho bylo 163 základních škol s 2. stupněm. V nichž bylo vytvořeno 1149 tříd, do kterých docházelo 22 561 žáků v rámci plnění školní docházky dle školského zákona č.561/2004Sb.

Počet žáků 2. stupně ve Zlínském kraji	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
(CELKEM)	5662	5671	5779	5262
Dívky	2738	2787	2778	2596
Chlapci	2924	2884	3001	2666

Tito žáci se nacházejí v období rané adolescence, označované jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11.–15. rokem. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. „Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty“ (Vágnerová, 2005, s. 326). Jejich dospívání v rámci puberty provází tělesné i hormonální proměny, někteří jedinci se s těmito změnami hůře vyrovnávají. Tito dospívající zažívají první partnerské vztahy a také jejich rozchody, také začíná být pro ně důležitým aspektem umocnění jejich postavení mezi vrstevníky, nejčastěji ve třídním kolektivu. Tímto se snaží získat svou sociální pozici, která z významné části určuje jejich sebepojetí a sebevnímání. Pouze tímto přirozeným způsobem mohou začít chápat skutečnost vlastní osoby se svými talenty i nedostatky, díky kterým se učí vlastní zodpovědnosti za svůj život k výzvám a úkolům, jenž jsou na tyto jedince kladeny. Vzhledem k těmto radikálním změnám, které dospívající prožívají v poměrně mladém věku,

není divu, že se u nich vyskytuje zvýšená citová nevyrovnanost, možné problémy s pozorností při vyučování či nedostatečně silná cílevědomost nebo zaujetí pro práci (Vágnerová, 2000).

Tedy úkolem této věkové skupiny žáků je naučit se zvládat vlastní emoce a vytříbit si vlastní potřeby tak, aby v zásadě korespondovali s hodnotami společnosti a nároků na ně kladené, zvláště v rámci školní docházky a plnění povinností ze strany učitelů a rodičů (Vágnerová, 2000). Tito žáci jsou z domácího prostředí ovlivňováni motivačními procesy, kterými řídí svoji orientaci na výkon. Tato orientace se zvláště umocňuje v rámci školní docházky, a to v potřebě úspěšného výkonu nebo potřebě vyhnouti se neúspěchu. Obě tyto výkonové potřeby mohou ovlivňovat žákovu školní úspěšnost. Žáci se silným motivem k výkonu mívají lepší prospěch než žáci se slabým motivem. Což je jeden faktorů rozhodujících o školní úspěšnosti, který není založen primárně na inteligenci žáka (Hrabal a Pavelková, 2011).

4.8 Výběrový soubor

Pro odhad rozsahu reprezentativního vzorku existují vzorce a tabulky (Chráška, 2007). Obecně platí, že čím je výběr rozsáhlejší, tím více vypovídá o vlastnostech základního souboru. Proto vzhledem k rozsahu základního souboru, který tvoří všichni žáci 2. stupně Zlínského kraje. Bylo pomocí prostého náhodného výběru telefonicky i elektronicky osloveno 35 základních škol, které disponují i všemi třídami 2. stupně. Aby rozeslaly anonymní elektronické dotazníky mezi své žáky na 2. stupni na vlastní škole. I přes vysoký počet zkontaktovaných škol, byla návratnost zodpovězených dotazníků velmi nízká. Jelikož jen některé z těchto škol rozeslaly dotazníky mezi své žáky. Zástupci či přímo ředitelé škol často neměli kladný postoj k vyplnění těchto dotazníků či sbírání výzkumných dat. Častými důvody k odmítnutí participace na výzkumném šetření byly časové možnosti nebo jiné zatěžující procesy práce v interních záležitostech škol.

Celkem bylo vybráno **134 zodpovězených elektronických dotazníků**, z nichž všechny jsou použity v našem výzkumném šetření. Nemuseli jsme žádný z dotazníků od respondentů vyřazovat, protože na všechny dílčí uzavřené položky bylo v dotazníku zodpovězeno. Tento výběrový soubor považujeme v počtu zkoumaných respondentů za dostačující reprezentativní vzorek našeho výzkumu.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole si vyhodnotíme jednotlivé odpovědi z dílčích položek v našem dotazníku, které nám poslouží jako výsledky pro náš výzkum. Náš elektronický dotazník obsahuje 19 uzavřených otázek, které dále budeme nazývat položkami, z nichž první 2 se týkají demografických údajů a dalších položky 3 až 7 se týkají socioekonomických dat potřebných pro výzkumné otázky. Tyto položky budeme vyhodnocovat jednotlivě. Další skupinu položek budeme vyhodnocovat zvlášť po skupinách dle standardizovaného rozdělení potřeb výkonové motivace od Hrabala a Pavelkové (2011) a to následovně: položky 8 až 13 jsou vyhodnocovány pro (PÚV) a položky 14 až 19 pro (PVN). Každý jednotlivý dotazník mohl být odeslán skrze nastavený webový systém ke sběru výzkumných dat pouze v případě zodpovězení všech jeho dílčích položek. Po vyhodnocení výsledků z dotazníku si následně odpovíme na výzkumné otázky a hypotézy našeho výzkumu.

Demografické údaje

Zde si textovou formou i pomocí grafu uvedeme základní demografické údaje ze sběru dat pro náš výzkum. Výzkum operuje s celkem **134 respondenty** (žáky), neboť takový počet dotazníků byl odevzdán. Nyní se zaměříme na konkrétní demografické položky (č.1 – č.2) a jejich odpovědi od našich respondentů.

Položka č. 1 – Jaké je tvé pohlaví?

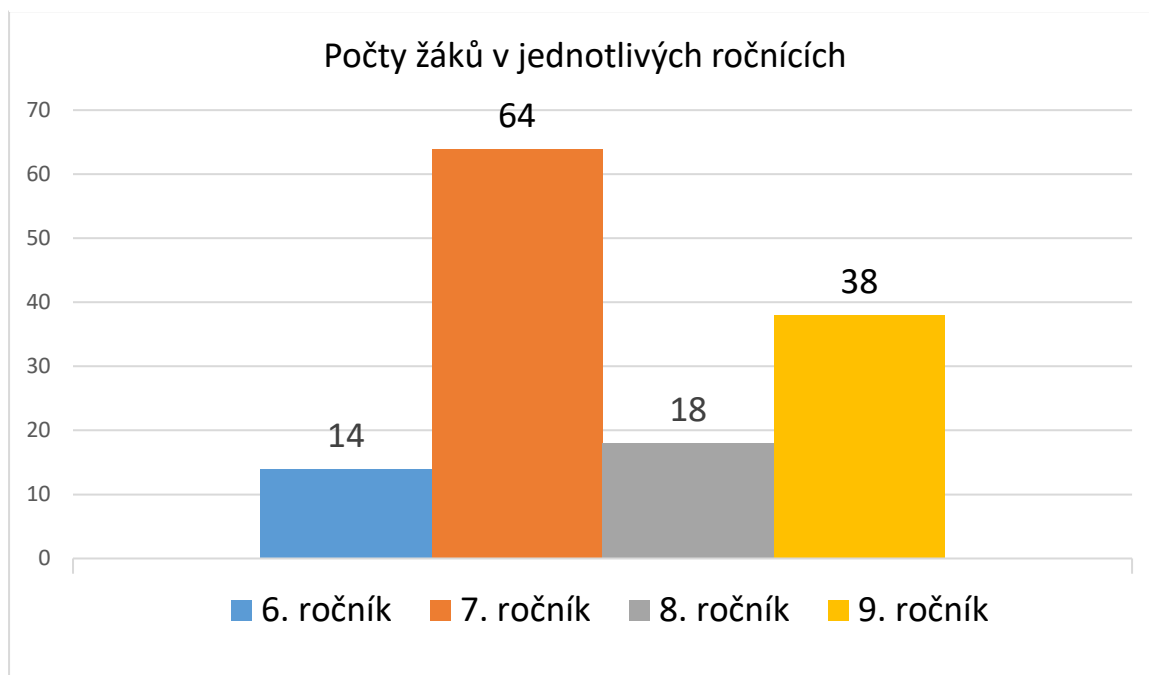
Položka číslo 1 nám ukazuje, jaký je konkrétní počet a poměr mezi pohlavími žáky 2. stupně na základních školách ve Zlínském kraji. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem **75 dívek** (56 %) a **59 chlapců** (44 %).

Položka č. 2 – Do jakého ročníku chodíš?

Položkou číslo 2 jsme zjistili počet žáků 2. stupně ZŠ v jednotlivých ročnících. Graf 1 nám ukazuje, že nejvzdálenější hodnoty v počtu žáků byly mezi nižšími ročníky tříd 2. stupně ZŠ. Tedy nejméně žáků bylo ze 6. tříd, celkem 14 (10,4 %) z celkového počtu respondentů. A naopak žáků 7. tříd bylo nejvíce 64 (47,8 %). Našeho výzkumu se také zúčastnili žáci z vyšších ročníků 2. stupně ZŠ. Z toho žáků 8. tříd bylo 18 (13,4 %) a žáků z posledního 9. ročníku bylo 38 (28,4 %). Zároveň můžeme také konstatovat, že náš výzkumný soubor

obsahoval se součtem 6. a 7. ročníku 78 žáků nižších ročníků. A při součtu 8. a 9. ročníku soubor obsahoval 56 žáků vyšších ročníků.

Graf 1 Počet žáků v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ



Zdroj: Vlastní zpracování

Socioekonomické údaje

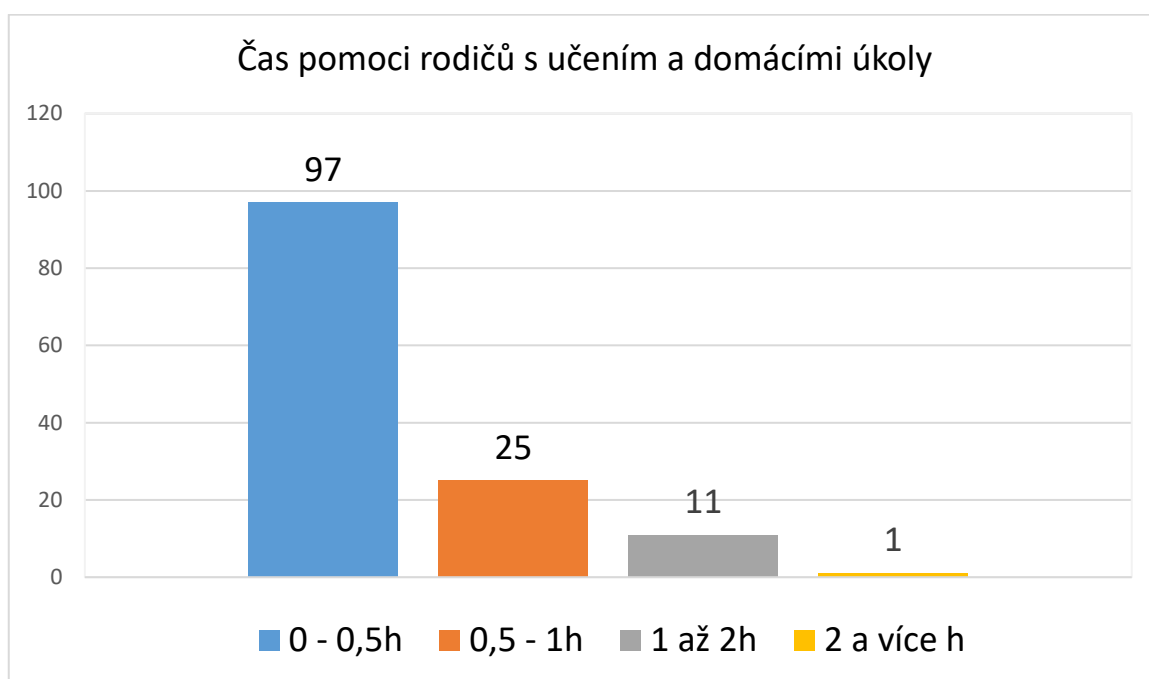
Zde si uvedeme výsledky položek z našeho dotazníku, které byly zkonstruovány pro výzkumné otázky v našem výzkumu. Položky č.3 – č.7 mají charakter socioekonomických dat, které byly zjišťovány od tázaných respondentů.

Položka č. 3 – Kolik hodin denně ti pomáhají rodiče s učením a domácími úkoly?

Naše první položka ze socioekonomické výzkumné části se zabývá počtem hodin, které rodiče věnují pomocí dětem s učením. Položka nám pomáhá zjistit míru času, která je věnována vychovávaným. Proč rodiče pomáhají svým dětem, nemůže zcela přesně identifikovat, ale můžeme pravděpodobně odhadnout logický účel, proč tomu tak je. Zmíněná data nám pravděpodobně ukazují míru ochoty rodičů se věnovat dětem při školním vzdělávání, případně míru potřeby času, která je dětem zapotřebí poskytnout v souvislosti

se školními povinnostmi. Naše konkrétní výsledky ukazují převážnou většinu 97 (72,4 %) žáků, kteří uvedli, že rodiče jim s učením a domácími úkoly pomáhají 0 až 0,5 hodin. Naproti tomu výrazná menšina 25 (18,7 %) žáků uvedla, že jim s učením a domácími úkoly pomáhají rodiče 0,5 až 1 hodinu. Dále 11 (8,2 %) žáků uvedlo 1 až 2 hodiny a pouze 1 (0,7 %) žák uvedl, že mu rodiče pomáhají s učením a úkoly do školy 2 a více hodin. Tyto výsledky můžeme zřetelněji vidět níže na grafu 2, přičemž výška sloupce znamená počet žáků a barva sloupce s popisem určuje čas, který se rodiče věnují svým dětem při učení a zpracovávání domácích úkolů.

Graf 2 Čas pomoci rodičů svým dětem s učením a domácími úkoly

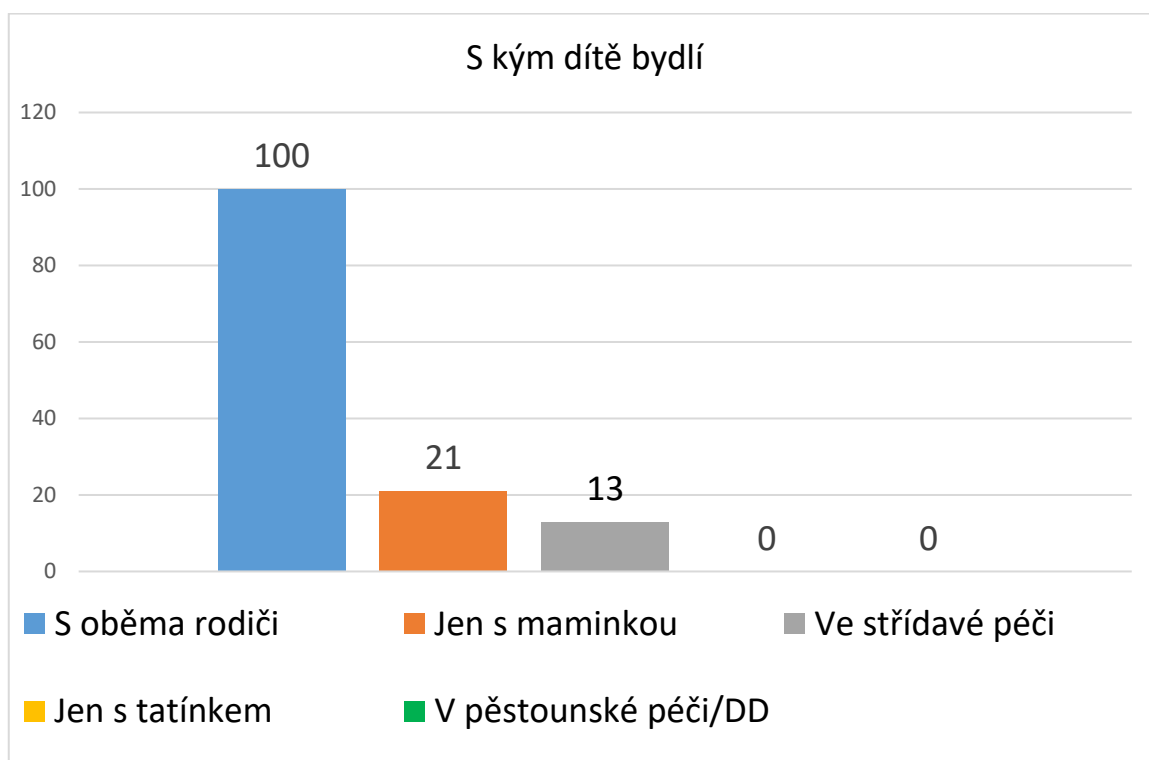


Zdroj: Vlastní zpracování

Položka č. 4 – S kým doma bydlíš?

Naše další položka nám odpovídá na rodinný stav domácnosti, ve kterém žáci žijí. Respektive na to, jaké je složení dospělých lidí, kteří se o dítě starají. Téměř tři čtvrtiny žáků bydlí doma s rodiči, tedy konkrétně 100 (74,6%) žáků z celkového počtu dotázaných. Také můžeme říci, že silně převažuje počet žáků, kteří bydlí v úplných rodinách, tj. s matkou a otcem. Naproti tomu zbývajících 34 (25,4 %) žáků bydlí v neúplných rodinách. Z toho 21 (15,7 %) žáků bydlí doma pouze s matkou, aniž by bydlelo s otcem. Pouze 13 (9,7 %) žáků bydlí v rámci střídavé péče jednou za určitý čas s matkou a pak s otcem. Nikdo z dotazovaných žáků nebydlí pouze s otcem. A ani nebydlí s pěstouny či s jinými příbuznými nebo v dětském domově. Lépe uvidíme výsledky i v následujícím grafu 3, který ve výškách sloupců ukazuje počet žáků a mezi jednotlivými sloupci skutečnost s kým žák doma bydlí.

Graf 3 Uskupení vychovávajících osob, s kterými dítě bydlí



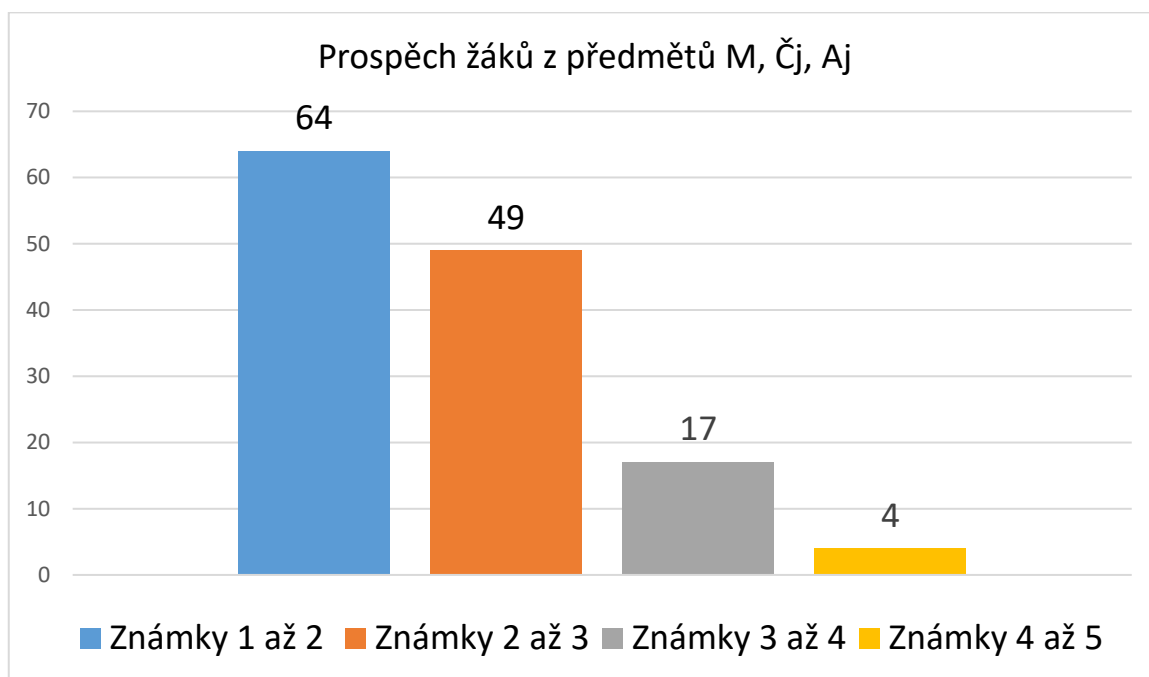
Zdroj: Vlastní zpracování

Položka č. 5 - Jaké známky dostáváš nejčastěji v těchto předmětech M, ČJ, AJ?

Další položka nám sděluje, skutečný prospěch tázaných žáků 2. stupně ZŠ ve stěžejních předmětech (M, Čj, Aj), které jsou považovány obecně za náročnější. Zároveň se ze dvou těchto předmětů (M a ČJ) skládají jednotné přijímací zkoušky na střední školy, což také přidává na jejich významnosti. Celkem 64 (47,8 %) žáků má výborný až chvalitebný prospěch z matematiky, českého jazyka a anglického jazyka. Dalších 49 (36,6 %) žáků sdělilo, že jsou hodnoceni prospěchem na úrovni chvalitebně až dobře. 17 (12,7 %) žáků označilo svůj prospěch jako dobrý až dostatečný a pouze 4 (3,0 %) žáci označili, že ze zmíněných předmětů mají známkování dostatečné až nedostatečné. Výsledky výzkumu nám pomůže objasnit také náš graf 4, který zobrazuje ve výškách sloupců konkrétní počet žáků

a barvami odlišuje známky, které žáci běžně dostávají z předmětů M, Čj a Aj.

Graf 4 Klasifikační prospěch žáků z předmětů M, Čj, Aj

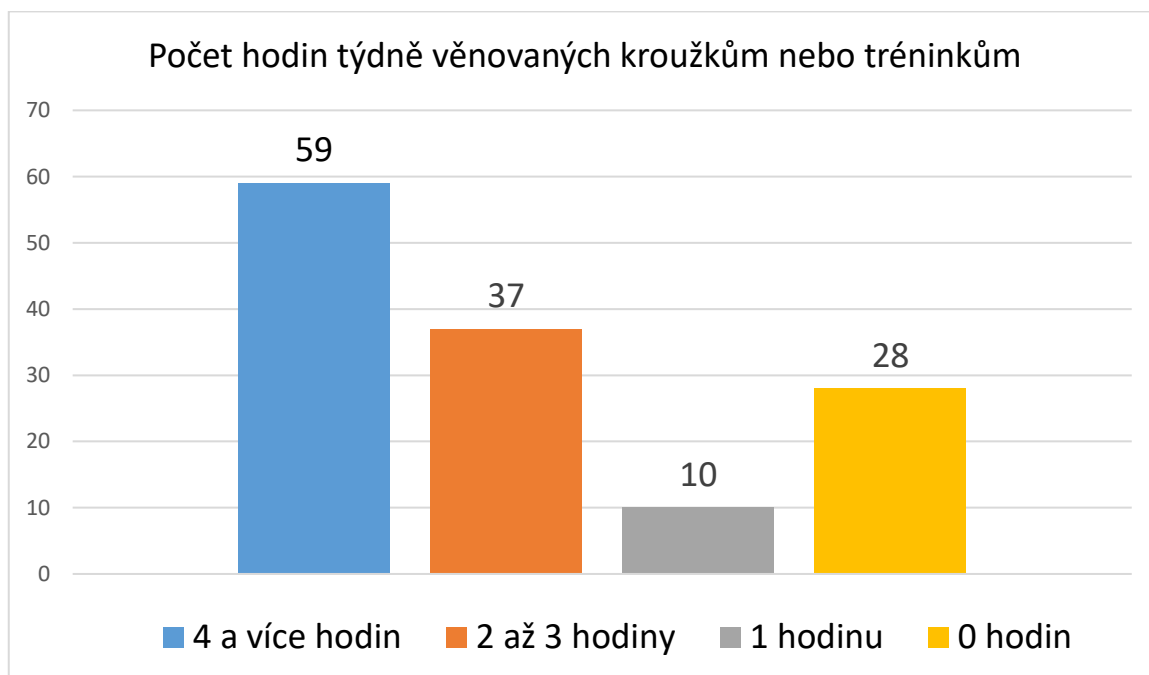


Zdroj: Vlastní zpracování

Položka č. 6 - Kolik hodin týdně se věnuješ kroužkům/tréninkům?

Odovědi na tuto položku nám sdělují, kolik hodin týdně se žáci 2. stupně věnují kroužkům nebo tréninkům. Můžeme chápat, že nám výsledky položky poukazují i na to, kolik hodin úsilí věnují žáci týdně do kroužků či tréninků nad rámec svých školních povinností. Celkem 59 (44,0 %) žáků uvedlo, že se kroužkům nebo tréninkům věnují více než 4 hodiny týdně. Což může znamenat, že tito žáci pravděpodobně docházejí na více než jeden konkrétní druh kroužku či tréninku, nebo jsou jinak více zaneprázdněni během týdne mimoškolními aktivitami. Další více než čtvrtina žáků z celkového počtu, konkrétně 37 (27,6 %) dochází na své zmíněné zájmové aktivity 2 až 3 hodiny týdně. Což nám dává téměř přesný počet hodin, které žáci věnují svému kroužku či tréninku nebo možná vícerym zájmovým útvarům. 10 (7,5 %) žáků také uvedlo, že zájmové útvary navštěvují pouze 1 hodinu týdně. Bohužel vyskytlo se i 28 (20,9 %) žáků, kteří neabsolvují ani jednu hodinu jakéhokoliv kroužku či tréninku. Tito žáci tvoří více než jednu pětinu dotázaných. Přehledněji výsledky můžeme vidět také na našem grafu 5. Můžeme zde pozorovat jednotlivé výšky sloupců, které znázorňují počet žáků a popisky sloupců zase udávají informaci o počtu hodin, které žáci věnují během týdne kroužkům nebo tréninkům.

Graf 5 Délka času věnovaná žáky kroužkům nebo tréninkům

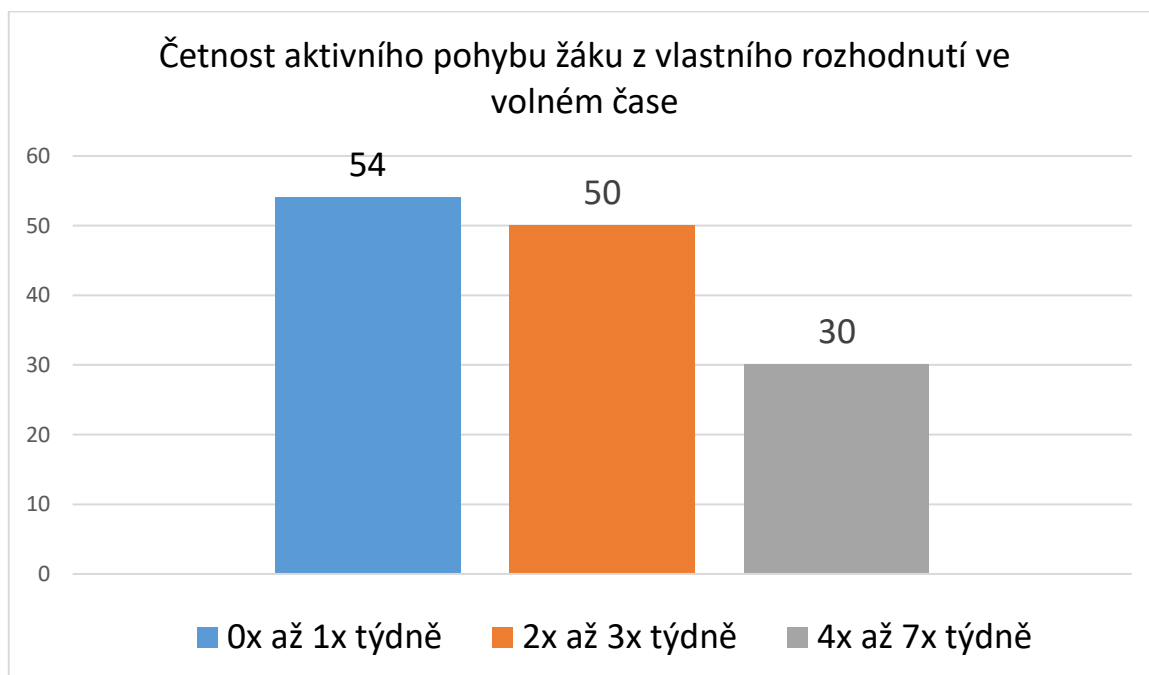


Zdroj: Vlastní zpracování

Položka č. 7 - Kolikrát týdně se sám/sama rozhodneš věnovat aktivnímu pohybu po škole i po kroužcích/trénincích ve svém volném čase (delší procházka několik kilometrů, běh, cvičení, sport)?

Naše poslední položka ze socioekonomické oblasti zkoumání nám ukazuje, kolikrát týdně se žáci 2. stupně ZŠ sami rozhodnou věnovat aktivnímu pohybu mimo svůj školní čas a povinnosti ve volném čase. Nejvíce žáků v počtu 54 (40,3 %) se samo rozhodne věnovat aktivnímu pohybu ve svém volném čase 0x až 1x týdně. To však ještě neznamená, že by jejich aktivní pohyb byl nedostatečný. Spíše ale tento fakt poukazuje jistěji na to, že tato největší skupina žáků se ze své vlastní motivace a přesvědčení nechce příliš věnovat aktivnímu pohybu ve svém volném čase. Ovšem o pár jedinců menší skupina, kterou čítá 50 (37,3 %) žáků se věnuje aktivnímu pohybu 2x až 3x týdně. Zbylá větší pětina 30 (22,4 %) žáků se pak věnuje aktivnímu pohybu během týdne 4x až 7x, což vypovídá u této skupiny žáků o silném nadprůměru vůči ostatním respondentům našeho výzkumu. Poměry mezi jednotlivými skupinami žáků můžeme snáze vidět na našem grafu 6, kdy výška sloupce udává počet žáků a barevná odlišnost dělí četnost aktivního pohybu žáků z vlastní iniciativy v jejich volném čase.

Graf 6 Četnost aktivního pohybu žáků z vlastní iniciativy ve volném čase



Zdroj: Vlastní zpracování

Souhrnné výsledky výzkumu dílčích potřeb školní výkonové motivace, potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN) u žáků 2. stupně ZŠ.

Výsledky PÚV u výkonové motivace:

Nejprve si uvedeme výsledky z položek č. 8–13, které se vztahují k potřebám úspěšného výkonu (PÚV) u všech žáků 2. stupně ZŠ z našeho výzkumu.

Výsledky byly spočítány, dle metodiky výpočtu výkonového testu od Hrabala a Pavelkové (2011). Nejprve jsme si sečetli tzv. hrubé skóre každého žáka dle jeho odpovědí v dotazníku. Poté jsme z výsledků žáků vypočítali průměr všech žáků. Jejich průměrný výsledek odpovídal hodnotě **20,88**, což odpovídá **standardnímu skóru 2**, který značí nízkou potřebu úspěšného výkonu, jelikož spadá do rozmezí hrubého skóru (18 až 20). Avšak výsledek dat hrubého skóru je blíže k rozmezí **standardního skóru 3**, které má rozmezí určení (21 až 24), což značí průměrnou potřebu úspěšného výkonu.

Výsledky PVN u výkonové motivace:

Zde si uvedeme výsledky z položek č. 14–19, které se vztahují k druhé potřebě výkonové motivace. Hrubé průměrné skóre všech žáků 2. stupně ZŠ z celého výzkumného souboru u potřeb vyhnout se neúspěchu (PVN) ve výkonové motivaci je **20,1**. Tento výsledek odpovídá **standardnímu skóru 3**, který je určen z hrubého skóru mezi (17 až 21), což značí průměrnou obavu.

Závěrem můžeme konstatovat, že dle výsledků pro PÚV **2–3** a pro PVN **3** výkonové motivace jsou tito žáci označení do **5 typu: nevyhraněný**. Tento výsledek jsme očekávali, neboť se jedná o složení celého výzkumného souboru, který je pravděpodobně velmi rozmanitý a není divu, že se v něm nenachází převaha k některému z dalších vyhraněných typů. Sami autoři Hrabal a Pavelková (2011) uvádí, že při nevyhraněném typu výkonové motivace se PÚV a PVN pohybuje okolo průměru standardního skóru obou potřeb /3-3/, což také odpovídá našim výsledkům standardních skóru.

Dále si zodpovíme nejen naše výzkumné otázky, ale také v další podkapitole se budeme věnovat ověřováním hypotéz, kde budeme zkoumat naměřené hodnoty složek výkonové motivace mezi jednotlivými skupinami žáků 2. stupně ZŠ, které mají své odlišné socioekonomické vlastnosti. Očekáváme, že až teprve zde se projeví rozmanitost složení

našeho výzkumného souboru. Tím bude možné u jednotlivých skupin určit jejich výkonové složky motivace, ale také je zařadit do jednotlivých typů motivace.

5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Pro náš hlavní výzkumný cíl: „*Zjistit, jaká je míra školní výkonové motivace žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji*“, si v této podkapitole vyhodnotíme naše výzkumné otázky.

VO1: Jaká je míra obou výkonových potřeb u žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení?

Pro vyhodnocení první výzkumné otázky jsme použili dvě skupiny položek v pořadí s číslem 8-13 a 14-19 z našeho dotazníku. Každou skupinu jsme vyhodnocovali zvlášť pro jednotlivé výkonové složky výkonové motivace. Z následujících zjištění konstatujeme, že hrubé skóre každého žáka dle jeho odpovědí v dotazníku. Poté jsme z výsledků žáků vypočítali průměr všech žáků. Jejich průměrný výsledek odpovídal hodnotě **20,88**, což odpovídá **standardnímu skóru 2**, který značí **nízkou potřebu úspěšného výkonu**, jelikož spadá do rozmezí hrubého skóru (18 až 20). Avšak výsledek dat hrubého skóru je blíže k rozmezí **standardního skóru 3**, které má rozmezí určení (21 až 24), což značí **průměrnou potřebu úspěšného výkonu**.

U druhé skupiny položek v dotazníku s číslem 14–19, které se vztahují k druhé potřebě výkonové motivace, jsme zjistili následující. Hrubé průměrné skóre všech žáků 2. stupně ZŠ z celého výzkumného souboru u potřeb vyhnout se neúspěchu (PVN) ve výkonové motivaci je **20,1**. Tento výsledek odpovídá **standardnímu skóru 3**, který je určen z hrubého skóru mezi (17 až 21), což značí **průměrnou obavu**.

Souhrnný výsledek jednotlivých výkonových potřeb spadá svým poměrem hodnot standardních skóru do tabulky 5 Poměry standardních skóru pro typ 5. Tento typ značí nevyhraněného žáka. Hrabal a Pavelková (2011) označují tuto pátou typologii žáků za průměrnou. Proto konstatujeme, že žáci v našem výběrovém souboru dosahují průměrné míry obou výkonových potřeb motivace.

5.2 Ověřování hypotéz

VO2: Jaké existují rozdíly v obou výkonových potřebách u žáků 2. stupně mezi nižšími a vyššími ročníky?

Abychom zjistili, jaké existují rozdíly v obou výkonových potřebách u žáků 2. stupně mezi nižšími a vyššími ročníky, zhotovili jsme následující věcné hypotézy, kterými budeme tuto výzkumnou otázku testovat. Následující hypotézy, které se vztahují nejen ke druhé výzkumné otázce, ale i ke všem dalším, jsme testovali použitím dvouvýběrového t-testu a jednofaktorové ANOVY v programu Excel při zvolené hladině významnosti 0,05 nebo také 0,01.

H1_A: Žáci 2. stupně ZŠ vyšších ročníků mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než žáci nižších ročníků.

H1₀: Mezi žáky 2. stupně ZŠ vyšších ročníků a žáky nižších ročníků neexistuje rozdíl mezi potřebou úspěšného výkonu.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,101946$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza, neboť riziko odmítnutí nulové hypotézy je příliš vysoké. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky nižších a vyšších ročníků v potřebě úspěšného výkonu.

H2_A: Žáci 2. stupně ZŠ vyšších ročníků mají nižší potřebu vyhnout se neúspěchu než žáci nižších ročníků.

H2₀: Mezi žáky 2. stupně ZŠ vyšších ročníků a žáky nižších ročníků neexistuje rozdíl mezi potřebou vyhnout se neúspěchu.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,081962$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky nižších a vyšších ročníků v potřebě vyhnout se neúspěchu. Zde můžeme poukázat pouze na těsnější, ne však statisticky významnější vztah mezi vyššími a nižšími ročníky.

VO3: Jaké existují rozdíly v míře potřeby vyhnout se neúspěchu ve školní výkonové motivaci mezi žáky 2. stupně ZŠ, kteří žijí v domácnosti pouze s matkou a žáky žijící v celých rodinách?

H3_A: Žáci 2. stupně ZŠ, kteří žijí pouze s matkou mají vyšší míru potřeby vyhnout se neúspěchu než žáci žijící v celých rodinách.

H3₀: Mezi žáky 2. stupně ZŠ žijící pouze s matkou a žáky žijící v celých rodinách neexistuje rozdíl v míře potřeby vyhnout se neúspěchu.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,667973$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě vyhnout se neúspěchu mezi žáky žijící pouze s matkou a žáky žijící v celých rodinách.

VO4: Jaký existuje rozdíl v míře potřeby vyhnout se neúspěchu mezi žáky 2. stupně ZŠ, kterým věnují rodiče rozdílnou délkou času s pomocí při plnění školních povinností?

H4_A: Žáci 2. stupně ZŠ, kterým rodiče věnují delší dobu s pomocí při plnění školních povinností mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci, kterým rodiče věnují kratší dobu s pomocí při plnění školních povinností.

H4₀: V potřebě úspěšného výkonu neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 2. stupně ZŠ v délce času, kterou jim rodiče věnují při plnění školních povinností.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,566086$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu mezi žáky v délce času, kterou jim rodiče věnují při plnění školních povinností.

VO5: Jaký existuje rozdíl mezi délkou doby aktivní účasti na kroužcích a mírou potřeby úspěšného výkonu?

H5_A: Žáci 2. stupně ZŠ s vyšší účastí na kroužcích mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci s nižší účastí na kroužcích.

H5₀: Mezi žáky 2. stupně ZŠ s vyšší účastí na kroužcích a žáky s nižší účastí na kroužcích neexistuje statisticky významný rozdíl v míře potřeby úspěšného výkonu.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,809321$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu mezi žáky s rozdílnou mírou účasti na kroužcích.

VO6: Jaký existuje rozdíl mezi mírou potřeby úspěšného výkonu a mírou četnosti pohybových aktivit ve volném čase?

H6_A: Žáci 2. stupně ZŠ s vyšší četností pohybových aktivit ve volném čase mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než žáci s menší četností pohybových aktivit ve volném čase.

H6₀: Mezi žáky 2. stupně s různou četností pohybových aktivit ve volném čase neexistuje statisticky významný rozdíl v míře potřeby úspěšného výkonu.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,0992019$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám nepotvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu mezi žáky s rozdílnou mírou účasti na kroužcích.

VO7: Jaký existuje rozdíl mezi potřebami školní výkonové motivace a skutečným prospěchem žáků 2. stupně ZŠ z M, Čj a Aj?

H7_A: Žáci s lepším studijním prospěchem mají vyšší míru potřeby úspěšného výkonu než žáci s horším studijním prospěchem.

H7₀: Mezi žáky 2. stupně ZŠ s lepším studijním prospěchem a s horším studijním prospěchem neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu.

Přijímáme alternativní hypotézu ($p = 0,0000029$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám potvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že existuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu mezi žáky s lepšími a horšími studijními výsledky. Dokonce hodnota $p = 0,0000029$ je menší než přísnější kritérium hladiny významnosti, kdy $p > 0,01$. Proto můžeme zdůraznit, že riziko pro přijetí alternativní hypotézy jako nesprávné je téměř nulové.

H8_A: Žáci s horším studijním prospěchem mají vyšší míru potřeby vyhnout se neúspěchu než žáci s lepším studijním prospěchem.

H8₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě vyhnout se neúspěchu mezi žáky 2. stupně ZŠ s rozdílným prospěchem.

Přijímáme alternativní hypotézu ($p = 0,010895$; $p > 0,05$). Na základě těchto výsledků se nám potvrdila naše alternativní hypotéza. Proto konstatujeme, že existuje statisticky významný rozdíl v potřebě úspěšného výkonu mezi žáky s lepšími a horšími studijními výsledky. Také zde můžeme poukázat na velmi nízké riziko pro přijetí alternativní hypotézy jako nesprávné, které je mezi 1% - 1,1%, neboť hodnota $p = 0,010895$; $p > 0,01$ je jen nepatrně vyšší.

5.3 Shrnutí výzkumu

Náš výzkum se věnoval motivaci žáků 2. stupně v procesu učení a jeho hlavním cílem bylo zjistit, jaká je míra školní výkonové motivace žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji. Ideálním způsobem pro zjištění míry školní výkonové motivace bylo použití standardizovaného dotazníku, který byl zhotoven díky výzkumu a jeho standardizaci od autorů Hrabala a Pavelkové (2011). Díky tomu jsme mohli přesně změřit míru jednotlivých potřeb školní výkonové motivace žáků.

V našem výzkumu jsme se zaměřovali, ale i na další činitele, které spolu mohly souviset a přímo či nepřímo ovlivňovat školní výkonovou motivaci žáků. Náš hlavní výzkumný cíl jsme doplnili o několik dalších výzkumných cílů a vytvořili jsme vlastní konstrukci položek, které byly přidány ke standardizované části dotazníku. Vlastními položkami v dotazníku jsme se nejprve zaměřili na to, zdali rozdíl mezi docházením do nižších či vyšších ročníků ovlivňuje obě výkonové potřeby žáků. Tento předpoklad se nám však nepotvrdil, takže víme, že potřeba školní výkonové motivace není ovlivněna tím, zda dítě dochází do nižšího nebo vyššího ročníku.

Dále jsme zjišťovali činitele, které pochází z rodinného prostředí. Za jeden z nejdůležitějších činitelů jsme považovali absenci jednoho rodiče v rodině. Právě proto jsme se zabývali tím, jestli bude ovlivněna potřeba dítěte vyhnout se neúspěchu, když bude bydlet v úplné rodině, respektive s otcem i matkou současně, anebo jenom s matkou. Následně jsme zjistili, že potřebu vyhnout se neúspěchu nijak významně neovlivní společné bydlení s matkou nebo s celou rodinou. Přítomnost rodičů je pro dítě stále velmi podstatná, ale závisí také na tom, jak rodiče k dětem přistupují. Navzdory těmto předpokladům jsme se snažili zjistit, jestli rozdílná délka času, kterou rodiče věnují pomoci svým dětem při učení či domácích úkolech, ovlivní potřebu vyhnout se neúspěchu. Ovšem ani v tomto případě se nám nepotvrdilo, že by čas, který rodiče dětem věnují v záležitostech školních povinností, nějak významně ovlivnil jejich potřebu vyhnout se neúspěchu.

Každá rodina má na své dítě velmi silný až determinující vliv, neboť rodina má také právo a možnosti v určitých mezích rozhodovat o svém dítěti. Proto velmi záleží, jak jsou v domácnosti nastaveny hodnoty a postoje, dle kterých se rodina bude řídit. Jednotlivé možnosti rodin jsou však do určité míry závislé na rodinném finančním rozpočtu, což může

být stěžejní při rozhodování o tom, zda bude dítě docházet například do placených zájmových kroužků. Právě proto jsme se výzkumně zabývali tím, jestli délka času mezi aktivní účastí dítěte na kroužcích ovlivní potřebu jeho úspěšného výkonu. Z našich výsledků jsme se dozvěděli, že tento předpoklad nebyl potvrzen a délka času strávená na zájmových aktivitách významně neovlivní žákovu potřebu úspěšného výkonu.

Částečně víme, že potřebu k úspěšnému výkonu si dítě může budovat i samo, avšak jen do takové míry, kterou mu umožní jeho blízké sociální prostředí. Vzhledem k tomu, že potřeba úspěšného výkonu je do jisté míry budována vnitřním přesvědčením, ambicemi a pílí dítěte, chtěli jsme se zaměřit i na jiné zájmy dítěte, které z této potřeby vycházejí. Konkrétně jsme se zabývali v našem výzkumu tím, jestli míra četnosti pohybových aktivit ve volném čase, které vycházejí z vůle dítěte, ovlivňuje míru potřeby úspěšného výkonu. Ale tato teze se nám také nepotvrdila. Takže můžeme konstatovat, že rozdílná četnost aktivního pohybu dítěte nemá vliv na potřebu úspěšného výkonu.

V našem posledním výzkumném zaměření jsme se věnovali ověření, zdali mají obě potřeby školní výkonové motivace vliv na školní prospěch žáků. Zcela předvídatelně se nám potvrdil náš výzkumný záměr, neboť právě tento výsledek je základem pro smysl nejen našeho výzkumu, ale jistě byl základem i pro mnoho jiných výzkumných studií, které se zabývaly školní výkonovou motivací žáků.

5.4 Diskuse

Naše výzkumné zjištění můžeme nyní porovnat například přímo s výsledky výzkumu ze sběru dat v roce 2010, které byly podkladem pro vznik norem standardizovaného dotazníku školní výkonové motivace od Hrabala a Pavelkové (2011). Jejich výzkumný vzorek čítal 1313 žáků 2. stupně ZŠ z 8 krajů včetně Prahy v ČR. Na základě výsledku testu žáků ze ZŠ bylo zjištěno, že se statisticky významně neliší výkonová motivace jednotlivých ročníků mezi sebou. Stejně tak dopadlo i naše testování sesbíraného vzorku 134 žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji z roku 2023. Jelikož naše výsledky testování nepotvrdily mezi nižšími a vyššími ročníky žádné statisticky významné rozdíly v jednotlivých potřebách školní výkonové motivace.

Dále bychom chtěli náš výzkum porovnat s dalšími zahraničními studiemi, které se také zabývají motivací k učení. Například vědecký časopis *Social Sciences and Humanities Open* zveřejnil v roce 2023 výzkum s názvem **Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students** od skupiny švédských autorů (Boström a kol., 2023) Tato studie byla provedena v rámci projektu Motivace k učení – mladší děti. Studie zahrnovala 15 skupinových rozhovorů, které byly provedeny v pěti různých švédských základních školách s 68 žáky (38 dívek a 30 chlapců) ze tříd třetí, šesté a osmé. Sběr dat probíhal na podzim roku 2021. Autoři v této studii využívají fenomenografický přístup, kterým zkoumali zkušenosti studentů s motivací ke studiu. Závěry jejich výzkumů ukazují, že motivace se zvyšuje, pokud žáci mohou být aktivní během učebních procesů, když hledají znalosti a opravdu chtějí úkol splnit. Dalším zjištěním bylo, že motivace se zvyšuje také u starších žáků, pokud vidí vyhlídky do budoucna a také pokud mohou pracovat v menších skupinách.

Autoři tohoto výzkumu navazují svými zjištěními na Blomgrena (2016) a také svým zjištěním i potvrzují jeho studii disertační práce, která jasně prokázala, že výkon žáků je jednoznačně ovlivněn a podmíněn motivací ke studiu. K tomuto výzkumnému zjištění se přidává i naše diplomová práce, která v podobné souvislosti potvrzuje, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu školní výkonové motivace ovlivňuje školní prospěch žáků.

Náš výzkum můžeme porovnat i s další studií s názvem **Students' Motivation to Learn in Primary School** zveřejněnou v Open Journal for Psychological Research v roce 2017. Autory tohoto výzkumu jsou Bojović a Antonijević (2017), jejichž cílem výzkumu bylo studium motivace žáků k učení ve vyučovacím procesu na základní škole a zhodnocení motivačního vlivu některých prvků vyučovacího procesu na motivaci žáků. Výzkumu se zúčastnili žáci pátých a osmých tříd v celkovém počtu 617 žáků z deseti základních škol v Srbsku.

Výsledky výzkumu ukázali, že žáci, kteří hodnotí své schopnosti vysokou známkou, mají častěji lepší výkony, mají tendence se více učit, zapojovat více úsilí a vytrvalosti do řešení úkolů a jsou více kognitivně angažovaní. Naopak je tomu u žáků, kteří hodnotí své schopnosti nízko. Svě horší výkony hodnotí negativně, což je přivede ještě k horším výsledkům. Další výsledky se vztahují na akademické cíle. Pro žáky jsou důležitější cíle zvládnutí než cíle výkonové. Žáci se více zajímají o rozvoj svých kompetencí, rozšiřování znalostí a porozumění prostřednictvím záměrného učení než o předvádění dovedností nebo provádění činností.

Jedním z hlavních zjištění výzkumu u žáků bylo, že čím vyšší školní úspěšnost měli, tím byla vyšší úroveň různých aspektů jejich motivace. Prvním statisticky významným aspektem byla pozornost žáků k výuce a vnímání kompetencí. Druhým bylo hodnocení vlastní úrovně studijní úspěšnosti.

Tedy vidíme, že tento výzkum se zaměřoval spíše na vlivy, které byly více spjaty se školním prostředím. Díky tomuto zaměření se projeví určité výsledky, jenž představovaly aspekty, které měli vliv na motivaci žáků k učení na rozdíl od našich zkoumaných socioekonomických vlivů. A právě tímto vidíme v našem rozdílném výzkumném zaměření přidanou hodnotu, která jistě obohatí výzkumnou oblast motivace žáků v učení.

5.5 Limity výzkumu

Náš výzkum byl koncipován pro průřezový sběr dat žáků základních škol skrze celý Zlínský kraj. Proto, aby byla zajištěna reprezentativnost a aby nedocházelo ke zkreslení dat, jsme kontaktovali mnoho škol, a proto se nám nedostávalo tolik výsledků z celých třídních kolektivů, ale převážně od jednotlivců z různých škol a třídních uskupení. Díky různorodosti jednotlivých respondentů se tolik nezakresluje vliv třídních klimát, které by jednotně ovlivnily desítky žáků stejným způsobem v našem výzkumném vzorku. Takto se vliv třídních klimát přirozeně rozprostřel a nezastiňuje svým vlivem naše jiná výzkumná zaměření. Absence vlivu třídních klimát nám neumožnila využít plný potenciál metody měření školní výkonové motivace, které měří i celé třídní kolektivy, což by nám přineslo další obohacující informace, ale využili jsme pouze polovinu této metodiky, která se zaměřuje na jednotlivé žáky. Podobný výzkum by se mohl zaměřit na celé jednotky třídních kolektivů (tříd), jejichž sběr dat by byl zprostředkován skrze náhodně vybrané školy, pravděpodobně prostřednictvím osobních schůzek s řediteli škol. Náš výzkum v této možnosti provedení byl limitován, neboť participace ze strany základní škol skrze telefonní hovory byla velmi slabá a často odmítavá. Tento přístup nám neumožnil zajistit dostatečný počet respondentů z celých tříd a v důsledku toho se jednalo především o jednotlivce, kteří byli ochotni dotazník vyplnit.

ZÁVĚR

Závěrem našeho výzkumu můžeme říci, že tato diplomová práce měla za cíl představit teoretický úvod do problematiky motivace. Snažili jsme se poukázat také na význam činitelů, které jsou přítomny v její blízkosti a mohou mít vliv konkrétně na školní výkonovou motivaci.

V teoretické části jsme se zabývali motivací obecně, také jsme si vysvětlili pojem a důležitost motivu pro celkový motivační proces, který vychází z jednotlivých druhů motivace. Z hlediska výzkumného záměru jsme se snažili charakterizovat zvláště školní výkonovou motivaci s ohledem na její uplatnění při procesu učení. Dále jsme naši teorii rozvíjeli zejména objasněním socioekonomických činitelů, které se úzce dotýkají našeho výzkumného souboru žáků.

V naší praktické části jsme se zaměřili na vlastní výzkum, jenž byl zaměřen na zjišťování školní motivace žáků 2. stupně ZŠ. Výzkum zkoumal skrze dotazníkové šetření nejen míru školní výkonové motivace žáků, ale také možné činitele, které by mohly svým způsobem ovlivňovat tuto motivaci u žáků.

Hlavním přínosem výzkumu jsou naše dosažené výsledky, které nám odhalily, že žádný konkrétní činitel sám neovlivňuje žákovu školní výkonovou motivaci. Ovšem dvě naše hypotézy potvrdily, že obě potřeby školní výkonové motivace mají vliv na školní prospěch žáka 2. stupně ZŠ v M, Čj a Aj.

Vzhledem k našim výzkumným zjištěním, kterými jsme potvrdili nezávislost našich jednotlivých socioekonomických činitelů na školní výkonovou motivaci žáků, sledujeme možnost hlouběji prozkoumat toto téma. Proto navrhujeme obohatit počet jednotlivých socioekonomických činitelů pro účel zkoumání vzájemných vazeb. Například při použití faktorové analýzy, by nám mohlo být umožněno lépe pochopit vzájemnou propojenost a intenzitu vlivů na školní výkonovou motivaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: Praha: Grada Publishing, 2015, 920 s. ISBN 9788024752587.
- [2] ARMSTRONG, Michael. Odměňování pracovníků. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728902.
- [3] DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ. Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4181-8.
- [4] DVOŘÁK. Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- [5] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2009. Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.
- [6] FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [8] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [9] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

- [10] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 9788024713694
- [11] KALINA, Kamil. Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády České republiky, ©2003. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-05-6.
- [12] KATRŇÁK, Tomáš. Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-29-6.
- [13] KERN, Hans, Christine MEHL, Hellfried NOLZ, Martin PETER a Regina WINTERSPERGER. Přehled psychologie. Praha: Portál, 2015, 287 s. ISBN 9788026208716.
- [14] KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [15] KRATOCHVÍL, Stanislav. Základy psychoterapie. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 403 s. ISBN 9788026203025.
- [16] KREBS, Vojtěch a spol., Sociální politika, nakladatelství ASPI, a. s., Praha 2007, ISBN 978-80-7357-276-1
- [17] KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [19] MASLOW, Abraham Harold. Motivace a osobnost. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2.

- [20] NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [21] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- [22] PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci Praha, UK, Pedf 2002.
- [23] PINK, Daniel H. Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!. Olomouc: ANAG, 2011. ISBN 978-80-7263-671-6.
- [24] POKORNÝ, J. Paměť, učení, tvořivost. Brno: VUT v Brně, 1996. 78 s. ISBN 80-214-0802-2
- [25] PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- [26] RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.
- [27] SKORUNKOVÁ, Radka. Základy vývojové psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 9788074352539.
- [28] SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- [29] STŘELEČEK, S. Studie z teorie a metodiky výchovy, II. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. s. 112. ISBN 80-210-3687-7.
- [30] SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 9788026206989.
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-4961-0

- [32] VÁGNEROVÁ, Marie., Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 467 s. 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, Vývojová psychologie I., vydala Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, dotisk prvního vydání, Praha 2008, ISBN 978-80-246-0956-0

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] BOJOVIĆ, I., ANTONIJEVIĆ, R., (2017). Students' Motivation to Learn in Primary School: Open Journal for Psychological Research, 2017, 1(1), 11-20. ISSN (Online) 2560-5372 ▪ <https://doi.org/10.32591/coas.ojpr.0101.02011b>
- [2] BOSTRÖM, L., BOSTEDT, G., ERIKSSON, V., STENBERG, I. (2023). Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students. *Social Sciences and Humanities Open*, 2590-2911/©. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100505>
- [3] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. České školství v datech [online]. Praha: Česká školní inspekce ©2008-2023 [cit. 25.03.2023]. Dostupné z: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmIwMTQ0MTUzLTA4LTg5YmEtZjZlMjY2IiwidCI6IjE4ZjgyNjAxLTVkYWYtNDBiOS04MTk2LTVjMDkwYjFjYjZkMCIslmMiOj19>
- [4] Český statistický úřad | ČSÚ. *Český statistický úřad | ČSÚ* [online]. ČSU: ©2022 [cit. 24.03.2023]. Dostupné z: <http://www.czso.cz>
- [5] MŠMT, 2013. Národní strategie primární prevence u rizikového chování u dětí a mládeže 2013-2018. [online]. [cit. 25.02.2023]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/28077>
- [6] PELCÁK, Stanislav, Psychologie vývojová. Univerzita Hradec Králové [online]. Copyright ©G7 (2021) [cit. 24.03.2023]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-komunikace-v-neziskovem-sektoru/psychologie-vyvojova.pdf>
- [7] PTÁČEK, R. a KUŽELOVÁ, H. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, Psychologie [online]. MPSV: ©2013 [cit. 24.03.2023]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c242704a0cc7d55>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č. číslo

např. například

s. strana

tzv. tak zvaně

PÚV potřeba úspěšného výkonu

PVN potřeba vyhnutí se neúspěchu

ZŠ základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Počet žáků v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ.....	48
Graf 2 Čas pomoci rodičů svým dětem s učením a domácími úkoly	49
Graf 3 Uskupení vychovávajících osob, s kterými dítě bydlí.....	50
Graf 4 Klasifikační prospěch žáků z předmětů M, Čj, Aj	51
Graf 5 Délka času věnovaná žáky kroužkům nebo tréninkům	52
Graf 6 Četnost aktivního pohybu žáků z vlastní iniciativy ve volném čase	53

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Proces motivace.....	13
--------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Poměry standardních skóru pro typ 1	22
Tabulka 2 Poměry standardních skóru pro typ 2	23
Tabulka 3 Poměry standardních skóru pro typ 3	23
Tabulka 4 Poměry standardních skóru pro typ 4	24
Tabulka 5 Poměry standardních skóru pro typ 5	24
Tabulka 6 normy PÚV pro žáky ZŠ	43
Tabulka 7 normy PVN pro žáky ZŠ	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Název přílohy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Ahoj,

jsem student Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně a rád bych tě požádal o vyplnění tohoto dotazníku pro účely mé diplomové práce na téma Motivace žáků 2. stupně ZŠ v procesu učení. Dotazník je anonymní, má 19 otázek a trvá vyplnit jen pár minut. Prosím tě o pravdivé odpovědi.

Velmi ti děkuji za vyplnění.

1. Část dotazníku vlastní tvorby

1. Jaké je tvé pohlaví?

- a) dívka
- b) chlapec

2. Do jakého ročníku chodíš?

- 6. ročník
- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník

3. Kolik hodin denně ti pomáhají rodiče s učením a domácími úkoly?

- a) 0 – 0,5 hodin
- b) 0,5 – 1 hodinu
- c) 1 až 2 hodiny
- d) 2 a více hodin

4. S kým doma bydlíš?

- a) s oběma rodiči
- b) jen s maminkou
- c) jen s tatínkem
- d) ve střídavé péči (jednou za čas s maminkou, pak s tatínkem)
- e) s pěstouny nebo pouze s jinými příbuznými (s prarodiči, strýcem, tetou), popř. v dětském domově

5. Jaké známky dostáváš nejčastěji v těchto předmětech M, ČJ, AJ?

- a) 1–2
- b) 2–3
- c) 3–4
- d) 4–5

6. Kolik hodin týdně se věnuješ kroužkům/tréninkům?

- a) 0 hodin
- b) 1 hodinu
- c) 2–3 hodiny
- d) 4 a více hodin

7. Kolikrát týdně se sám/sama rozhodneš věnovat aktivnímu pohybu po škole i po kroužcích/trénincích ve svém volném čase (delší procházka několik kilometrů, běh, cvičení, sport)?

- a) 0x až 1x týdně
- b) 2x až 3x týdně
- c) 4x až 7x týdně

2. Část standardizovaného dotazníku školní výkonové motivace žáků (MV – 12)

8. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

9. Při učení se mi daří soustředit:

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

10. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

11. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

12. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

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

13. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

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

14. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

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

15. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

16. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejtít do školy
- b) mám často chuť nejtít do školy
- c) mám někdy chuť nejtít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

17. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

18. 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

19. Ze školních neúspěchů mám obavu:

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