

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

MOTIVACE ŽÁKŮ
NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Bakalářská práce

Markéta Holfeldová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na
vzdělávání (2008-2013)

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň, červenec 2013

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 12. července 2013

.....
vlastnoruční podpis

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za její profesionální přístup a odbornou pomoc při vypracování této bakalářské práce. Rovněž bych touto cestou chtěla poděkovat svým rodičům a blízkým, kteří mi byli při studiu vždy oporou, děkuji jim za trpělivost, kterou mi projevili. Stejně tak děkuji všem respondentům, bez kterých by nemohl výzkum ve druhé části vzniknout.

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Vymezení pojmu motivace	3
1.1 Dělení motivace	4
1.2 Teorie motivace	4
1.2.1 Maslowova teorie hierarchie potřeb	5
1.2.2 Skinnerova teorie pozitivního posílení	6
1.2.3 Současné dělení teorií	7
1.3 Zdroje motivace	8
1.3.1 Motiv	8
1.3.2 Dělení motivů	9
1.4 Dynamika motivace	12
1.5 Zákony motivace	13
2 Motivace aplikovaná na školní praxi	14
2.1 Pojem motivace k učení	14
2.2 Činitele ovlivňující motivaci k učení	15
2.3 Typy motivace k učení	16
2.3.1 Vnitřní a vnější motivace k učení	16
2.3.2 Pozitivní a negativní motivace	17
2.3.3 Poznávací, výkonová a sociální motivace	18
3 Činitele působící na motivaci žáka	20
3.1 Činitele motivující	20
3.2 Činitele demotivující	21
3.3 Zámky a hodnocení	23
3.4 Vliv odměn a trestů	25
3.5 Interakce učitele se žákem	27

3.6 Klima školní třídy a školy	30
3.7 Pohlaví a věk jako faktory ovlivňující motivaci	32
4 Postupy ke zvyšování úrovně motivace	34
EMPIRICKÁ ČÁST	38
5 Výzkum	39
5.1 Cíle výzkumu	39
5.2 Metoda výzkumu	39
5.3 Výzkumný vzorek	40
5.4 Znázornění dotazníku v grafu.....	41
5.5 Interpretace výsledků	60
ZÁVĚR	62
RESUMÉ	63
SUMMARY	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
SEZNAM PŘÍLOH	67

Úvod

Každé lidské chování a jednání je ovlivňováno řadou faktorů. Mezi nejvýznamnější činitele patří motivace, která se vyskytuje v mnoha podobách a ovlivňuje život každého jedince. Existuje značné množství motivů, na každého jedince působí jiné motivační činitele, ale cíl motivace je vždy stejný. Motivace nám umožňuje uspokojování potřeb, překonání životních obtíží, splnění vysněných cílů a plánů, zvládnutí zkoušky či úspěšné dokončení zadaného úkolu. V každém věku má motivace jinou podobu, jinak se projevuje u dětí ve školním věku a odlišná je u lidí důchodového věku. Motivace je úzce spojena s výchovně vzdělávacím procesem. Je jednou z podmínek úspěšnosti žáka ve škole. Pro žáka na základní škole je důležitým motivačním faktorem učitel a jeho osobnost, na střední škole se často u studentů objevuje tendence a snaha o zvýšení motivace, o zlepšení dosavadních výsledků. V současném školství toto žákům umožňuje zavedení klíčových kompetencí, se kterými by se měl žák v rámci studia obeznámit a osvojit si je. Problematikou motivace se zabývá velké množství škol.

Cílem této práce je zjištění motivů, ať již vnitřních, nebo vnějších, které se nejvíce podílejí na ovlivňování motivace u žáků na střední škole. Poznatky získané touto prací mohou využít nejen samotní žáci, jejich rodiče, ale i učitelé, kteří mají o své žáky zájem a chtějí s nimi pracovat, rozvíjet jejich dovednosti a zlepšovat výkony ve třídě.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V první části, která je teoretická, se zaměříme na objasnění užívaných pojmů motivace, motivů, teorie motivace, zdroje a dynamiku motivace, motivace k učení a ve školním prostředí, problematika odměn a trestů, vnitřní a vnější motivace.

Ve druhé části, tedy empirické, se díky dotazníkům budeme snažit zjistit, co nejvíce motivuje žáky na střední škole, jaké faktory na ně působí. Budeme se tedy zabývat tím, zda žáky nejvíce motivují rodiče, odměny a tresty, osobnost učitele či osobnost samotného žáka.

Teoretická část

1 Vymezení pojmu motivace

Motivace pro nás obecně neznamena nic, co by bylo hmatatelného, je to spíše nástroj, který nám pomáhá vysvětlit chování jedince. Takto motivaci označil Lokša a Lokšová (1999), kteří uvedli, že motivace je považována za hypotetický konstrukt. Pojem motivace je v psychologii definován mnohými autory. Obecně lze motivaci označit jako psychický proces, který vede k energetizaci organismu. Pomáhá nám udávat směr našeho chování a jednání při dosahování určitých cílů.

Pojem motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbati, pohybovati.

„Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 92).

Podobné vyjádření pojmu motivace ve své knize zveřejnil i Helus, který motivaci označuje *„činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucím k dosažení cíle, uspokojení“* (Helus, 2011, s. 128).

Podle definice v Psychologickém slovníku je motivace *„proces usměřování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328).

Švancara pojal motivaci jako *„tendenci jedince být aktivní selektivním a organizovaným způsobem“* (Švancara, 2003, s. 86). Pojem motivace je chápán jako intrapsychický proces, který zvyšuje nebo snižuje aktivitu a mobilizuje síly. Doprovodnými jevy mohou být napětí a neklid (Nakonečný, 1996). V procesu motivace se velmi významně uplatňuje osobnost jedince a jeho zaměřenost, hodnotová orientace, doposud získané zkušenosti, dovednosti a vědomosti. O motivaci můžeme také hovořit jako o regulačním procesu, protože energii, kterou dodá, usměřujeme k určitému cíli.

Motivace současně působí ve třech rovinách. První dimenzí je směr, který určuje zaměřenost a orientaci činnosti, která vede k nějakému cíli. Cílem může být uspokojování potřeb. Druhou dimenzí je intenzita, která nám říká, jaké úsilí musí být vyvinuto, abychom dosáhli požadovaného cíle. Intenzitu můžeme chápat ve smyslu překonávání překážek, které nám brání v dosažení cíle, možná je i úplná rezignace, kdy se daného cíle zcela vzdáme.

Třetí dimenzí je stálost. Tato dimenze nám ukazuje, jak je jedinec schopen překonávat různé překážky.

Hlavní funkcí motivace je uspokojování potřeb, které mohou být rozdílného charakteru. Potřeby budeme blíže specifikovat v kapitole 1.3.2. Chování lidí je způsobené právě procesem motivace, která nás z největší části ovlivňuje. Dalšími funkcemi jsou již tři zmíněné dimenze. Je to funkce direktivní, tedy určení směru chování, funkce energetizující, jejímž úkolem je určování intenzity chování, a funkce perzistence, která udržuje motivaci i chování do té doby, dokud není dosaženo zvoleného cíle.

Motivace je tedy proces, na jehož počátku musí stát nějaký motiv. Motiv je „spouštěčem“ celého procesu, bez motivu by proces motivace nemohl vzniknout. Motiv *„představuje určitou vnitřní psychickou sílu neboli pohnutku a může být psychologickou příčinou určitého chování či jednání člověka. Rovněž může individualizovat jeho prožívání a dávat jeho činnosti psychologický smysl“* (Bedrnová, Nový, 2002, s. 242).

1.1 Dělení motivace

Možné rozdělení motivace je na uvědomovanou a neuvědomovanou. Motivaci uvědomovanou tvoří téměř většina. Neuvědomovaná motivace vychází z automatismů a motivů, které jsou pro daného jedince nepřijatelné a nežádoucí.

Dále motivaci dělíme na primární a sekundární. Primární motivace je vrozená a vychází z biologických potřeb, které se projevují jako pudy a instinkty a dále se rozvíjejí pomocí podmiňování. Sekundární motivace vychází z motivace primární. Je motivací naučenou, získanou během života člověka, je tedy podmíněna naučenými vzorci chování (Hartl, Hartlová, 2000). Pro nás je určující sekundární motivace, kterou aplikujeme na školní prostředí, které je úzce propojeno s motivací k učení.

1.2 Teorie motivace

Přístupů a teorií motivace existuje celá řada. Všechny se však obecně shodují v tom, že jejich společným ukazatelem je zkoumání procesu motivování. Snaží se o vysvětlení a pochopení toho, proč se lidé v různých situacích chovají daným způsobem a kolik úsilí na to museli vynaložit, aby proces motivace přetrval i přes různorodost individuálních zájmů, potřeb a hodnot (Nakonečný, 1996).

Teorie se od sebe odlišují svým stářím a také pojetím. Některé se zaměřují na obsahovou stránku, jiné na procesální stránku. Motivací se zabývala celá řada autorů, z nichž uvedeme např. Gordona W. Allporta, který zformuloval princip funkční anatomie. Tento proces tvrdí, že sekundární motivy se formují tak, aby představovaly novou kvalitu a aby byly schopné samostatného fungování. Dalším autorem, který pracoval na teorii učení a s ní související motivací je Ivan Petrovič Pavlov, Clark Leonard Hull, Edward Chace Tolman. Mezi nejvýznamnější autory patří především Burrhus Frederic Skinner, kterému se budeme blíže věnovat v následující podkapitole.

Mezi významné představitele patří i americký psycholog P. T. Young, který sám motivaci definoval jako „*proces vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy*“ (Mrkvička, 1971, s. 13). Již jsme zmínili, že hlavní funkcí motivace je uspokojování potřeb, proto zde musíme zmínit celosvětově známého autora hierarchie potřeb Abrahama Maslowa.

1.2.1 Maslowova teorie hierarchie potřeb

Abraham Maslow v roce 1943 formuloval teorii hierarchie potřeb, kterou řadíme mezi základní pilíře v psychologii. Rozdělil potřeby do pěti hlavních kategorií, jež jsou společné pro všechny jedince. Tuto pyramidu potřeb rozčlenil na nižší a vyšší potřeby. Uspořádání do hierarchie znamená, že nejprve musí dojít k uspokojení nižších potřeb, aby následně mohlo dojít k uspokojení a naplnění potřeb vyšších. V případě, že nižší potřeby nejsou uspokojeny v dostatečné míře, nikdy nemůže nastat situace uspokojování vyšších potřeb. Není však podmínkou, že každá potřeba musí být zcela naplněna.

Prvním stupněm, tedy základními potřebami, jsou potřeby fyziologické. Ty se vyskytují v každém jedinci již od samého narození a označujeme je jako potřeby nižší. Mezi ně řadíme potřebu kyslíku, výživy, vody, sexu a spánku. Pokud je zde nějaká z uvedených potřeb frustrována, naše chování bude cíleně a prvotně směřovat k uspokojení, dokud opět nenastane homeostáza.

Druhým stupněm označujeme potřeby bezpečí, které rovněž řadíme mezi potřeby nižší. Každý jedinec chce zažívat pocity jistoty, bezpečí, kdy se nemusí obávat strachu, úzkosti, zmatku, nezmaru, poranění. Nejsilněji působí tento stupeň v dětství, kdy dítě potřebuje zažívat pocity bazální jistoty a to především ze strany matky.

Jako třetí stupeň stanovil A. Maslow potřeby sounáležení a lásky, které již řadíme mezi vyšší potřeby. Za předpokladu, že jsou uspokojeny nižší potřeby, vyhledává jedinec citový vztah a touží někam patřit. Vyhledává přátelství, partnera, nechce být osamělý, vyhledává společnost, ze které nebude vyčleňován, skupinu, která ho přijme za svého člena.

Do vyšších potřeb je zařazen i čtvrtý stupeň, který tvoří potřeba úcty a uznání. Tuto potřebu má každý jedinec, u někoho se však projevuje ve větší míře, u jiných méně. Do této skupiny patří sebeúcta a úcta druhých, tedy touha po úspěchu, sebedůvěře, respektu, uznání, prestiži, obdivu a ocenění druhými lidmi. Pátým, nejvyšším stupněm pomyslné pyramidy, je potřeba sebeaktualizace, seberealizace. Dle Maslowa je nazývána metapotřebou, která převyšuje všechny ostatní potřeby. Jedinec se touží stát vším, čeho je schopen. Znamená to, že jedinec má potřebu rozvíjet své schopnosti a dovednosti, nadále rozvíjet sebe a svou osobnost (Drapela, 2008).

1.2.2 Skinnerova teorie pozitivního posílení

Burrhus Frederic Skinner byl americkým psychologem, zakladatelem radikálního behaviorismu a školy experimentální analýzy chování. Jako představitel behaviorismu se zabýval zkoumáním chování a rovněž operantním podmiňováním, někdy zvané jako učení úspěchem, kde se mění pravděpodobnost výskytu spontánních reakcí na základě důsledků. Důsledkem jsou myšleny odměny a tresty. Dle něho je chování naučené a k tomu dochází v procesu interakce jedince s okolím. Okolí má za následky buď zvýšení, nebo snížení pravděpodobnosti určitého chování. Zvyšování se děje pomocí posilování. Posilování je dvojího typu. Prvním z nich je pozitivní posilování, kdy určité chování vede k získání odměny. Druhým typem je posilování negativní, kdy chování odstraňuje něco nežádoucího.

Ke snížení pravděpodobnosti chování dochází díky oslabování, které se vyskytuje rovněž ve dvou typech. Zaprvé za chováním nenásleduje žádné posílení, pak tedy naučené vzorce chování vyhasínají. A zadruhé za chováním následuje trest, to má za následek, že se jedinec takovému chování do budoucna raději vyhne. Ne vždy musí být negativní posilování trestem. Skinnerova teorie pozitivního posílení je teorií funkcionalistickou. Funkcionalismus nám říká, jak věci fungují, ale nedává nám žádný návod k tomu, co které chování oslabuje, nebo naopak posiluje. Toho člověk musí dosáhnout sám metodou pokusu a omylu.

1.2.3 Současné dělení teorií

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na motivaci žáků, tedy na školství v současné době, využijeme klasifikace teorií motivace soudobé psychologie. Členitost teorií je různorodá.

Bedrnová a Nový vymezili šest základních modelů motivace:

„1. Homeostatický model motivace, 2. Hédonistický model motivace, 3. Aktivační, pobídkový model motivace, 4. Kognitivní, poznávací model motivace, 5. Humanistický koncept motivace – teorie potřeb A. Maslowa, 6. Některé další přístupy k motivaci lidského chování“ (Bedrnová, Nový, 2002, s. 264).

Další dělení, které je vhodné aplikovat na školní prostředí, zmiňují Lokša a Lokšová (1999). Zde najdeme dělení na teorii behaviorální, humanistickou a kognitivní. U behaviorální teorie je zdrojem motivace snaha o dosažení příjemných důsledků chování a naopak snaha jedince vyhnout se nepříjemným, neočekávaným důsledkům. Největší roli v tomto případě hraje vnější zpevnění díky odměně.

V humanistickém přístupu se člověk snaží realizovat své vývojové možnosti. V této teorii je kladen důraz na osobní vztah, bezpečí a na přijetí každého jedince. Vyskytuje se pouze v lidské populaci.

V kognitivním přístupu se odráží největší význam poznávacích procesů na ovlivňování chování lidí. Člověk je zde chápán ve smyslu toho, kdo zpracovává informace a kdo činí rozhodnutí. Výsledkem nashromážděných poznatků a výsledného chování člověka je tedy zpracování informací.

K. B. Madsen (1979) popisuje čtyři přístupy k motivaci (Balcar, 1983):

1. Homeostatický přístup, jehož základem je homeostatický princip, který vychází z rovnováhy vnitřního prostředí v organismu.

2. Pobídkový přístup, který vychází z hédonického principu a z principu učení. Tato koncepce směřuje své chování k získání pocitu libosti a odklání chování od pocitu nelibosti. Člověk vyhledává podněty, které jsou pro něho příjemné.

3. Poznávací přístup vychází z principu kognitivistického. Motivace je v tomto případě výsledkem funkce poznávacích procesů.

4. Humanistický přístup, u kterého je lidská motivace přesažením současného stavu existence díky vývojovým možnostem.

Na K. B. Madsena navazuje a úzce s ním souvisí přístupy, které uvádí Smékal (2002). Prvním z nich je rovněž přístup homeostatický, druhý je pobídkový, třetí je přístup poznávací a čtvrtý se od dělení Madsena liší, protože Smékal uvádí přístup činnostní, který za zdroj motivace považuje činnost člověka, která je dosaženým cílem.

1.3 Zdroje motivace

Zdrojem každé motivace je motiv, ať už jde o motiv, který si uvědomujeme, nebo neuvědomujeme. Motivy dávají každému chování smysl a jsou spojovány s určitými cíli, kterých chce jedinec dosáhnout, aby uspokojil své vnitřní potřeby. Motivy působí do té doby, než dosáhneme cíle. Jestliže si ale zvolíme cíl, kterého nemůžeme ani s velkým vynaložením sil dosáhnout, po čase přestane motiv na jedince zcela působit. Motivy se vzájemně ovlivňují, mají stejný směr, posilují se, v případě že jsou motivy opačné, se oslabují.

1.3.1 Motiv

Slovo motiv pochází z lat. *moveo- ere*, které znamená hýbat se, resp. *motivus*, to znamená hýbající. Motivy jsou hnacími silami každé činnosti člověka (Smékal, 2002). Každý motiv má svůj směr, cíl, intenzitu a délku trvání.

„Motivy jsou všechny síly, které přímo či nepřímo uvádějí naše chování do pohybu – proto bývají také nazývány rysy dynamickými či tendencemi“ (Kohoutek, 2000, s. 123). Z této definice vyplývá, že za každým pohybem a za každou činností, kterou člověk vykonává, musí vždy stát určitý motiv. Motiv je tedy základní jednotkou každé lidské činnosti.

Balcar (1983) popisuje motiv jako základní jednotku motivace. Bez motivu by motivace nemohla vzniknout a nemohla by se nadále uplatňovat. Za základní zdroje motivace považuje potřeby a pobídky, mezi kterými je vztah nepřímý. V okamžiku, kdy se zvyšuje velikost dané potřeby, velikost pobídky klesá. Potřeby ovlivňují vnitřní stav každého jedince, jsou tedy vnitřními motivy, zatímco pobídky jsou považovány za vnější motivy.

1.3.2 Dělení motivů

Nejčastější dělení motivů dle literatury je:

- A) Primární a sekundární, do primárních motivů řadíme instinkty a pudy. Instinkt „*spočívá v pevně daném sledu, vzorci zcela určitých akcí, jež organismus provádí v určité situaci, zapůsobí-li příslušný spouštěcí podnět*“ (Říčan, 2005, s. 181). Pud je „*vnitřní příčinný faktor, který je komplexem instinktů a který zahrnuje navíc příslušné emoce, je tedy zároveň biologický i psychologický a zároveň z části vědomí*“ (Říčan, 2005, s. 183). Primární motivy jsou tedy nepodmíněné a slouží k přímému uspokojení (např. žízeň). Sekundární motivy jsou získané, naučené, které se vytvářejí v průběhu vývoje.
- B) Elementární a komplexní, rozhodující je složitost daných motivů.
- C) Uvědomované a neuvědomované, zda si dané motivy uvědomujeme či nikoli
- D) Materiální a duchovní, materiální motivy jsou biologického charakteru a duchovní motivy jsou sociálního charakteru. Mohou to být motivy kulturní.
- E) Nižší a vyšší, jsou to motivy, které jsou hodnoceny z hlediska morálního.
- F) Vnitřní a vnější, vnitřními motivy jsou potřeby, hodnoty a hodnotová orientace, zásady, postoje, názory a ideály (Smékal, 1989). Vnějšími motivům také říkáme pobídky, incentive. Jsou to veškeré vnější podněty a situace, které vzbuzují a uspokojují potřeby. Mezi incentive řadíme cíle, zájmy a snahy. Příkladem pobídky je potrava pro hladového, příkladem motivu je hlad (Čáp, Mareš, 2007).

Potřeby

Pojem potřeba je využíván v oboru psychologie, biologie, sociologie a ekonomie. Slouží k vyhledávání podmínek, které jsou nezbytně nutné k optimálnímu fungování života a vývoje a které slouží k vyhýbání se nepříznivým podmínkám. Potřeba aktivizuje a směřuje motivaci. Potřeby dělíme na nižší a vyšší, nedostatkové a růstové. Mezi sebou se vzájemně překrývají, jsou spjaté funkčně i vývojově. Hierarchii potřeb zavedl již zmíněný Abraham Maslow (Čáp, Mareš, 2007).

Jako stav lze potřeby definovat jako „*stav lidského organismu, který znamená porušení vnitřní rovnováhy nebo nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 444).

Z hlediska směru potřebu definujeme jako „*nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 444).

Švancara (1979) pokládá potřeby za základní zdroje motivace. Potřeby jsou prožívány jako přání a touhy. Jsou povahy psychické a směřují k vnějším cílům. Potřeby můžeme dále rozdělit na primární a sekundární. K primárním, nižším potřebám řadíme potřeby fyziologické povahy, které zabezpečují základní životní funkce organismu. Neuspokojení těchto primárních potřeb je provázeno pocitem nedostatku a není možné uspokojit potřeby vyšší. Sekundární potřeby jsou potřebami psychologickými, vyššími. Příkladem těchto potřeb jsou: potřeba sociálního kontaktu, potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba kompetence, estetické a poznávací potřeby.

Jsou rozvíjeny za pomoci sociálního učení. Při neuspokojování vyšších potřeb dochází k pocitům úzkosti a vnitřního neklidu (Čáp, Mareš, 2007; Smékal, 1989; Švancara, 1979).

Hodnoty a hodnotová orientace

Hodnoty a hodnotová orientace patří mezi vnitřní motivační činitele. Mají vztah k potřebám, protože určují, které potřeby mají být uspokojené dříve a které později. Existuje individuální systém hodnot, který si utváří každý jedinec sám a vedle něho existuje i systém hodnot společenských, kde se objevují hodnoty kulturní, náboženské a mnoho dalších. Zdrojem hodnot jsou normy a chování přinášející pocity libosti.

„Hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 192).

Hodnoty mají různou povahu. Ve společnosti k nim můžeme zařadit mír, zdraví, životní prostředí, svobodu, práci, materiální zabezpečení a zájmovou aktivitu. Hodnotová orientace znamená, jaký postoj lidé k hodnotám zaujmají. Ta ovlivňuje život jedince, ale i celé společnosti. Hodnotovou orientaci zjišťujeme pomocí dotazníkových hodnot, kdy má jedinec za úkol seřadit několik předem napsaných hodnot. Vedle dotazníků existuje složitější varianta, jak zjistit hierarchii hodnot, a to rozborem chování a činností (Čáp, Mareš, 2007).

Smékal (2002) chápe hodnoty a hodnotovou orientaci jako cíle. V psychologickém slovníku nalezneme rozlišení hodnot na absolutní, relativní, přímé a nepřímé. Podle obsahu je dělíme na estetické, etické a logické (Hartl, Hartlová, 2000).

Postoje

Postoj je vyjádřen vztahem k určitému objektu, lidem, činnosti, skupině. Lidé se liší v přístupu k postojům, každý jedinec má odlišný postoj např. k přírodě, k umění, k menšinám, ke sportu atd. Postoj je tvořen poznáním objektu a názorem na něj, citovým hodnocením, buď kladným, nebo záporným, pobídkou k chování a jednání v souhlasu s názorem a emočním hodnocením (Čáp, Mareš, 2007).

V psychologickém slovníku je postoj definován jako „*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442).

„*Postoje člověka bývají vymezovány jako trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendenci jednat pro nebo proti vzhledem ke společenským objektům*“ (Bedrnová, Nový, 1998, s. 58).

Cíle

Každý jedinec si za svůj život vyhraničí různé množství cílů, kterých chce dosáhnout a naopak mnoho cílů, kterým se chce vyhnout, které jsou pro něho nepřijatelné. Cíle jsou velice individuální a záleží na každém z nás, jaké cíle si zvolíme, co je pro nás v životě důležité a čeho chceme dosáhnout. Cíle rozlišujeme dle hlediska obsahového, tedy jaké oblasti se cíl týká. Tímto se zabýval E. Spranger ve třicátých letech dvacátého století, který definoval šest typů vycházejících z determinace sociálními a kulturními vlivy a z hodnotové orientace člověka. Hovoří o typu teoretickém (orientován na vědění a poznávání), ekonomickém (prvotním smyslem jeho života je získání materiálního bohatství), estetickém (směřuje k hodnotám kulturním), sociálním (smysl svého života vidí především v interakci s lidmi a altruistickém chování k nim), politickém (důležitost je kladena na možnost ovládat lidi a mít nad nimi neomezenou moc) a náboženském (kladen důraz na víru).

Z toho vyplývá, že pro každý typ je důležitá jiná hodnota a hodnotová orientace. Dalším hlediskem jsou cíle blízké, střední a dlouhodobé. Cílem blízkým rozumíme např. návštěvu výstavy obrazů v galerii následující den. Dosažení dobrého prospěchu ve škole je cílem středním, rovněž jako zvládnutí studia na vysoké škole. Perspektivou neboli dlouhodobým cílem rozumíme např. založení rodiny a vychovávání dětí. Třetím hlediskem při rozlišování cílů je význam pro jedince, skupinu a společnost (Čáp, Mareš, 2007).

Zájmy

Pojem zájmy výstižně definujeme jako „*trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 19).

Z toho vyplývá, že zájmy nám přinášejí pocity uspokojení a libosti. Zájmy si každý jedinec vybírá dle vlastního uvážení, zaměřenosti a sympatiím k určité činnosti nebo objektu.

Projevem zájmu je vysoká koncentrace pozornosti v dané oblasti, realizace zájmové činnosti a pocit uspokojení při jejím vykonávání. Za předpokladu omezování zájmu dochází u jedinců k nepříjemným pocitům, k úzkosti a frustraci. Zájmy dělíme dle obsahu, tedy o co se člověk zajímá a podle toho, do jaké míry se jedinec o činnost zajímá. Do jednotlivých zájmů se promítají potřeby, které mohou být u každého jedince odlišné. Člověk má v převládající míře několik zájmů najednou, které spolu buď úzce souvisí a podporují se, nebo to mohou být zájmy, u kterých dochází ke konfliktní situaci u téhož člověka. Je to v případě, kdy se nemůžeme např. věnovat dvěma zájmům v takové intenzitě, v jaké bychom si přáli a musíme upřednostnit jeden z nich (Čáp, Mareš, 2007). Zájmy se v průběhu lidského života mění, je to ovlivněno faktory věku, pohlaví a osobnostními vlastnostmi.

1.4 Dynamika motivace

Proces se vyznačuje tím, že má svůj průběh a jelikož motivaci řadíme mezi psychické procesy, i ona má svůj specifický průběh, který probíhá v několika fázích. Motivace umožňuje interakci s okolním prostředím.

Během první fáze se objevuje potřeba, která je u jedince na bázi uvědomělé. Ve druhé fázi dochází k hodnocení nastalé situace. V této fázi hledáme řešení, jak uspokojit potřebu a očekáváme, že odstraníme nepříjemné pocity navozené nedostatkem v organismu. Třetí fáze je fází konkrétní činnosti. Ve čtvrté fázi dochází k uspokojivému chování a pátá fáze je stavem nasycení, který následuje po uspokojení potřeby (Lokša, Lokšová, 1999).

Říčan (2005) dynamiku nazývá „*typickými rozcestími motivační dynamiky*“. Na počátku procesu se objevuje motiv, kterým může být potřeba, a ta chce být uspokojena. Jedinec má dvě možnosti.

První z nich je, že si jedinec najde objekt, díky kterému bude uspokojena jeho potřeba. Pokud není nalezen žádný vhodný objekt, jedinec pocítuje strádání. Může ale nastat situace, že se nám do cesty postaví překážka, která je povahy buď vnitřní, nebo vnější. V tomto případě se rozhodujeme, zda zůstaneme ve stavu prožívané nelibosti, nebo nás překážka dokáže mobilizovat natolik, abychom ji překonali, po překonání překážky dochází u jedince k uspokojení a dosažení cíle. Opačnou variantou je, že člověk není schopen překážku překonat a dostane se do stavu úzkosti, zoufalství. Někteří jedinci se dokonce svého cíle vzdají. Za tohoto předpokladu pak dochází ke dvěma možným řešením. Jedinec vyhledá náhradní cíl namísto původního, nebo svou pudovou energii sublimuje. Pokud se žádná z uvedených variant neuskuteční, dochází k nárůstu nebezpečí vzniku neurotických reakcí. Potřeby lze uspokojit i vytěsněním konfliktu do nevědomí, čímž se „*nevybitá energie dostává zcela mimo kontrolu vědomí, městná se a náš život se pak podobá životu na sopce: kdykoli nás může zachvátit nápor úzkosti z ničeho nebo nerozumný strach (fobie), mohou se objevit nejrůznější tělesné potíže (psychosomatické symptomy), s nimiž běžíme k lékaři, anebo se naše vidění nás samých a druhých lidí zkreslí a dostaneme se do psychické izolace, jež všechno ještě zhorší*“ (Říčan, 2005, s. 185-186).

1.5 Zákony motivace

Ve své knize Psychologie ve školní praxi uvádí D. Fontana (2003) zákony motivace, které slouží jako návod a rady k tomu, aby se člověk naučil správně motivovat nejen sebe, ale i ostatní jedince ve společnosti.

1. Chceme-li motivovat někoho jiného, musíme být nejprve my sami motivováni
2. Motivace je složena ze stanovení cíle a z názorné ukázky, jak daného cíle dosáhnout
3. Každý, byť sebemenší úspěch, motivuje
4. Uznání, kterých se nám dostane, nás motivují
5. Proces motivace je procesem, který nikdy neskončí, je celoživotním procesem
6. Vlastní aktivita a angažovanost motivují
7. I ten sebemenší pokrok musí být zviditelněn, nepodceňovat jeho hodnotu
8. Máme-li možnost zvítězit, pak je pro nás výzva k akci motivací
9. Identifikace se skupinou rovněž motivuje
10. Kritizovat bychom měli věci, materiální hodnoty, ale chválit bychom měli člověka

2 Motivace aplikovaná na školní praxi

Motivace ve škole je jedním z nejdůležitějších faktorů. Nejčastější otázkou pak nejen pro učitele, ale i pro rodiče je, jak správně a efektivně motivovat dítě, jak docílit toho, aby dítě bylo schopné zaměřit koncentraci pozornosti na vyučování a veškerou školní aktivitu. Neopomenutelným faktorem zde musí být i fakt, že je nezbytné, abychom se naučili odpočívat po vykonané práci, dokázat se vyrovnat se stresovou zátěží, která ovlivňuje naši psychickou činnost (Lokša, Lokšová, 1999). Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je prostředkem ke zvyšování efektivity učební činnosti každého žáka a projevuje se školní úspěšností.

2.1 Pojem motivace k učení

Důležitým činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu je učitel a jeho osobnost. Učitel ovlivňuje žáky svým přístupem k vyučování, k jednotlivým žákům a k jejich schopnostem. Učitel by neměl být zaměřen pouze na obsah výuky, ale měl by to být právě on, kdo bude žáky motivovat ve studiu. Není vhodné pouze učit, ale snažit se o rozvíjení kladného vztahu žáků k učivu a ke škole samotné, nutné je zohledňovat věk, individuální vlastnosti žáků a cíle vyučování. Efektivní motivace se projevuje tím, že u žáka přetrvá zájem o učební aktivitu, že se věnuje domácí přípravě a sám projevuje snahu vyniknout, získávat si nové informace, vzdělávat se i ve svém volném čase. Učitel by měl působit především na vnitřní motivaci žáků k učení a neměl by jí svým nevhodným chováním jakkoli zamezovat a bránit (Lokša, Lokšová, 1999).

Vyskytuje se značné množství činitelů, kteří svým působením ovlivňují motivaci žáků k učení. A tyto vlivy ovlivňují úroveň motivace. U žáka může nastat situace, kdy dojde k dočasné ztrátě motivace o učební činnosti např. vlivem řešení jiného problému, zaujetím o jinou činnost, vlivem nemoci, náročných životních situací, rodinnými problémy a jinými změnami (Vágnerová, 1997).

K motivaci k učení se úzce váže pojem zákon motivace v učení, který se týká úrovně aktivace žáka. Aktivace je stavem mobilizace a pohotovosti energetických zdrojů, které nám umožňují činnost. Učení probíhá díky aktivaci jedince. Pokud dochází ke zvyšování aktivity jedince, zlepšuje se rychlost učení, přesnost a doba uchování osvojených poznatků.

Tato aktivita je vyvolána motivací. Zákon je definován pomocí motivů, které jsou vědomé a nevědomé, vnitřní a vnější, pozitivní a negativní. Mezi pozitivní motivy řadíme zvědavost, touhu po vědomostech, vyniknutí, odměně, pozitivní vztah k učiteli a ostatním žákům, k předmětu, znalost výsledků učební činnosti. Negativní motivy zahrnují tresty, obavy z neúspěchu, strach, nepříznivé sociální klima ve třídě, špatné vztahy k vyučujícím, negativní vztahy k předmětu, donucování. Optimální je pro žáka střední úroveň motivace.

Motivaci v průběhu učení dělíme na počáteční, průběžnou a výslednou. Úkolem počáteční motivace je vzbuzení aktivity u žáka a nasměrování k cíli.

Motivace průběžná udržuje aktivitu učícího se žáka v situaci, kdy dochází k postupnému snižování hodnoty motivace. Výsledná motivace následuje po dosažení cíle. Je buď pozitivní, nebo negativní. K negativní motivaci dochází při nespokojenosti žáka s dosaženým cílem.

2.2 Činitelé ovlivňující motivaci k učení

- a) Prožívání pocitu úspěšnosti v dané činnosti. Pro žáka je zažívání úspěchů velmi motivujícím činitelem, kdy díky dobrým výsledkům v činnosti dochází k uspokojení a pro žáka to znamená, že vynaložené úsilí vedlo k překonání obtíží a překážek, že uplatnil získané dovednosti, zkušenosti, vědomosti a schopnosti. Aby žák poznal, zda byl v činnosti úspěšný, je pro něho nezbytné, aby znal výsledky své činnosti v učení, aby se mu dostávalo hodnocení. Významnou roli hraje výskyt úspěchů a neúspěchů. Velké množství neúspěchů, které se vyskytují v krátkém časovém rozpětí, vyvolávají u žáka pocity zmaru, frustrují ho, což negativně působí na motivaci při učení. Pokud dosáhne úspěchu, kdy bylo nutné vynaložit větší množství úsilí a dojde k úspěšnému řešení, má pro žáka zásadní a pozitivní význam tato úspěšnost do dalších činností v budoucnu.
- b) Aktivní spoluúčast žáka na činnostech. U žáka dochází k uspokojení, když může vykonávat nějakou činnost, může být aktivním a zapojuje se do dané činnosti. V případě žakovy pasivity dochází ke snižování motivace a zájmu o problematiku. Přeneseno na školní praxi a průběh vyučování, znamená to tedy, že učitel musí dát prostor i žákům, aby se mohli vyjádřit, svobodně projevit, ovlivnit průběh, aby žáci měli možnost vstoupit a zasáhnout do výuky a nemuseli být pouze pasivními posluchači.

- c) Návaznost činností s životními perspektivami jednotlivců. K prohloubení motivace k učení dochází ve spojení učiva a budoucích cílů, plánů, perspektiv žáka. Představy o budoucnosti, směřování a dosahování vytyčených cílů je pro žáka nezaměnitelnou zkušeností, která ovlivňuje průběh dalších činností.
- d) Novost situace, předmětu, nebo činnosti. Co je pro žáka nové, upoutá jeho pozornost, je pro něho zajímavé, protože žák je jedincem zvědavým. Je žádoucí, aby učitel poutavým způsobem prezentoval učivo, ať už je to v podobě názorné prezentace, nebo navození pocitů údivu na straně žáka. Kladně na motivaci působí, když si žák na nové činnosti najde známé prvky. Učivo by tedy mělo být nepřiliš složité, přehledné, aby nezbuzovalo obavy z neporozumění u žáka.
- e) Propojenost nového předmětu, činnosti s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka.
- f) Sociální momenty. Motivaci je možné ovlivnit a zvýšit díky pozitivnímu, sociálnímu hodnocení předmětů a činností. Společně vykonávaná činnost a sociální hodnocení žákova úspěchu jsou významnými motivačními činiteli.

2.3 Typy motivace k učení

Motivace je „vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i v jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil“ (Vágnerová, 2001, s. 174).

2.3.1 Vnitřní a vnější motivace k učení

Motivaci rozlišujeme na vnitřní a vnější podle toho, jaké motivy na nás působí. Vnější motivy (incentivy) způsobují motivaci vnější a vnitřní motivy motivaci vnitřní.

Vnitřní motivace k učení

Díky četným experimentům bylo zjištěno, že vnitřní motivace do značné míry ovlivňuje žákovu úspěšnost ve škole a kvalitu jeho učení. Vnitřní motivace u žáka vyvolává potřeby vzdělávat se, učit se poznatkům a oborům, které ho zajímají, ke kterým má kladný emoční vztah. Dochází k tomu, že žák se v oblasti, na kterou se orientuje, stává aktivním, snaží se co nejvíce angažovat, usiluje o vnitřní uspokojení z vykonávané činnosti.

V praxi se to projevuje vysokou mírou porozumění tomu, co se žák učí, je patrné, že učení se pro žáka nestává nepříjemným zážitkem, ale naopak vzbuzuje pocity libosti, navozuje pozitivní náladu, to přispívá ke zvyšování efektivnosti učení. Žák při učení nepocituje únavu ani při dlouhodobém zaměření pozornosti na učební látku (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Úspěšná motivace k učení vyplývá ze zvědavosti, touhy získat nové informace, objevit a poznat něco nového, z potřeby být aktivním. Zdrojem vnitřní motivace jsou nejčastěji potřeby. Ve školní praxi se v takové intenzitě neprojevují potřeby fyziologické, nýbrž potřeby kognitivní, sociální a výkonové. Jednotlivým potřebám a motivaci se ještě budeme věnovat samostatně. Vnitřní motivace k učení je účinnější a silnější.

Vnější motivace k učení

Vnější motivaci k učení ovlivňují veškeré vnější motivy jako např. sociální okolí, události a předměty. Význam má teprve tehdy, pokud učení a s ním spojené činnosti uspokojují zprvu na ní nezávislé potřeby. Žáci jsou motivováni k učení zadáním úkolu. Úkol v tomto případě představuje stanovený cíl, kterého chce žák svým úsilím dosáhnout. Při splnění požadavků a úkolů následuje odměna, které si je žák vědom a kterou očekává (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Mezi incentivy řadíme úkoly, známky, odměny a tresty, vztah s učitelem a vztah s ostatními žáky.

2.3.2 Pozitivní a negativní motivace

Rozdělení motivace k učení na pozitivní a negativní poukazuje na to, jakým způsobem motivace na žáka působí, jaký vliv má a zároveň i dopady na žáka.

Pozitivní motivací rozumíme potřebu žáka být úspěšný, být dobře ohodnocen, získat prospěchové stipendium, odměnu, pochvalu za dobré výsledky, uznání a obdiv. V této motivaci jde o to, aby žák něco získal. Na opačné straně stojí **negativní motivace** v učení, které znamená potřebu vyhnout se něčemu nepříjemnému, uniknout, nebýt potrestán a utéct před problémy.

Úspěch posiluje pozitivní motivaci k učení a neúspěch naopak působí jako negativní motivační činitel (Vágnerová, 2001).

2.3.3 Poznávací, výkonová a sociální motivace

Základním vnitřním motivem ke školnímu výkonu a úspěšnosti jsou sekundární potřeby, které se vyvíjejí vlivem rodinného prostředí, vztahy mezi dětmi a rodiči a vlivem ostatního sociálního okolí. Těmito potřebami jsou kognitivní, výkonové a sociální potřeby, které tvoří základ motivace poznávací, výkonové a sociální.

Poznávací motivace

Zdrojem poznávací motivace jsou potřeby poznávání a potřeba řešení problémů. Patří mezi nejvýznamnější a nejefektivnější činitele v učebním procesu a k trvalým zdrojům rozvoje celé osobnosti, pokud jsou tyto potřeby nadále rozvíjeny. Řadíme k nim potřebu vyhledávání a řešení problémů a potřebu smysluplného receptivního poznávání (Lokša, Lokšová, 1999).

Poznávací potřeby se objevují během učební činnosti a rovněž získanými poznatky. Vyvolávají je i incentivy, které umožňují uskutečnit činnosti, jejichž základem jsou poznávací aktivity. K těmto incentivám patří především nové a problémové situace, se kterými se jedinec doposud nesetkal. Dochází ke konfliktní situaci mezi tím, co jedinec vnímá a mezi poznatky, které do té doby poznal. Tato situace se stává motivačním činitelem a jedinec se jí snaží vyřešit a odstranit. Poznávací potřeby se podílejí na žákově výkonu a vznikají až v době nástupu do školy a společně s rozumovými schopnostmi jsou po celé trvání školní docházky nadále rozvíjeny. Tento rozvoj tvoří dvě stádia. V prvním stadiu jsou kognitivní potřeby rozvinuté jen na velice nízké úrovni a ve druhém stadiu jsou již plně rozvinuty a jako samostatný mechanismus usilují o další rozvoj poznání jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Výkonová motivace

Výkonová motivace vychází z výkonových potřeb, které jsou závislé na složitosti úkolů a ovlivňují výkon během celé školní docházky. Tuto motivaci tvoří dvě základní potřeby: potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu.

Výkonové potřeby se objevují za každé situace, kdy dochází k aktivitě, kterou v konečné fázi můžeme zhodnotit. Vznikají po třetím roce života dítěte především díky hodnocení rodičů. Záleží na tom, do jaké míry se dítě s rodiči ztotožňuje a jaké hodnocení je (pozitivní, negativní).

Potřeba úspěšného výkonu se pak rozvíjí na základě pozitivního hodnocení, které ve školním věku zajišťuje učitel. Negativní hodnocení žáka odradí a dochází k rozvoji potřeby vyhnout se neúspěchu.

Dle Pavelkové (2002) jsou žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu více orientováni na budoucnost, uznání po vykonané práci pro ně hraje stěžejní roli, jsou to žáci soupeřiví a každý úspěch je pro ně silným motivačním činitelem. Vyhledávají spíše obtížnější úkoly, které jsou pro ně poutavější. Odlišnosti najdeme u žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Jejich nejčastějším projevem je strach a úzkost. Hodnocení pro ně znamená spíše ohrožení a s tím spojené nepříjemné pocity. Svůj úspěch bagatelizují, nejsou schopni ocenit sami sebe a dobrý výkon připisují okolním vlivům.

Sociální motivace

Sociální motivace vyplývá ze sociálních potřeb, které jsou silnou vnější motivací ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitel svým působením tuto motivaci rovněž formuje. K sociálním potřebám patří potřeba identifikace. Žák se ztotožňuje se svými rodiči, v pozdějším věku to může být učitel nebo vzor z jakékoli oblasti. Učitel pak snáze předkládá žákům různé způsoby chování, které na ně mají vliv. S rozvojem této potřeby souvisí potřeba pozitivních sociálních vztahů, která se formuje v pozdějším věku, kdy se žák zaměřuje na jiné vztahy než rodinné např. na partnerské vztahy, které od něho vyžadují jiný druh spolupráce a komunikace. Hlavní roli zde hrají kladné citové vztahy ke spolužákům a k učiteli. Učitel sám může tyto příjemné situace přinášející uspokojení navozovat. Významnou roli hraje i potřeba sociálního vlivu a prestiže.

Žák chce dosáhnout vysoko hodnocené a oceňované postavení ve společnosti, chce vyniknout nad svými spolužáky, chce být lepší. Projevem může být soupeření s ostatními, snaha o dominanci a převýšení. V rámci sociálních potřeb se uvádí i potřeby morální, které jsou vytvářeny morálním postojem rodičů (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

3 Činitele působící na motivaci žáka

Motivace je ovlivněna velkým množstvím činitelů. Faktory působící na žáka a jeho výkon kladně, označujeme jako činitele motivující. Opačným pólem jsou faktory působící negativně, které označujeme jako demotivující. Učitel musí umět využívat především těch prvků motivujících, které jsou důležité pro žákův úspěch a výkon ve škole.

3.1 Činitele motivující

Prvky motivující rozdělujeme na vnější a vnitřní motivační činitele. K vnějším motivačním činitelům řadíme především odměny a tresty. Motivujícím prvkem je i školní výkonnost a úspěchy v učebních aktivitách. Úspěch má vliv na posilování pozitivní motivace a škola se pro žáka stává zdrojem uspokojení. Na školní výkon působí aktuální situace v rodinném prostředí a také vlivy sociální. Pro žáka jsou určujícími zdroji motivace známky a různé formy hodnocení jejich práce a snažení, s tím souvisí postoj k vykonávání školní práce, který je dalším motivačním prvkem. Na motivaci působí klima školní třídy, sociální klima školy a stejně tak je patrný i vliv učitele, rodinného a sociálního prostředí. Rodina má zásadní význam pouze za předpokladu, že žák ji považuje za osobně důležitou a sdílí s ní hodnotovou orientaci.

K vnitřním motivačním činitelům přiřazujeme poznávací, sociální a výkonové potřeby. Učitel k rozvoji motivace může využít i žákových zájmů a hodnot. Správný rozvoj motivace podporují i další činitele, které aplikujeme přímo na školní prostředí a které vyplývají jak z potřeb žáka, tak možností učitele a pozitivně motivují žáka k učivu. Žáci ocení, pokud jsou jim předkládány dobré a srozumitelné podklady, když zažívají pocity úspěchu, mohou se dopouštět chyb, aniž by je kdokoli trestal, pracují samostatně a ve skupinách a mohou za své konání převzít odpovědnost. Motivačním prvkem ze strany učitele je střídání užívaných metod, navozování příjemného a pozitivního napětí, důvěra ve své žáky a podpora v jednotlivých činnostech a předmětech.

3.2 Činitele demotivující

Během učebního procesu se často vykytují i prvky, které působí na žáka negativně, snižují intenzitu motivace, narušují školní úspěšnost a výkonnost, mohou se projevit aktuálním zhoršením prospěchu. To vše má dopady na vývoj osobnosti žáka, pokud demotivační činitele působí v delším časovém rozmezí.

Prvky s demotivujícím účinkem jsou např. neúspěch žáka ve škole a v činnostech spojených s učebním procesem, kritika a tresty směřující na osobu žáka, nuda ve vyučování, stereotyp, nadměrná motivace, frustrace, motivační konflikty, vysoko kladné nároky na žákovu osobu buď samotným žákem, učitelem, nebo rodiči a negativní působení rodiny, kolektivu, zájmových nebo jiných sociálních skupin.

Žák pocítuje negativní zážitky a s nimi spojené demotivační účinky i v případě, že učitel se při vyučování drží standardních postupů, nevyužívá metody k oživení probíraného tématu, žákům rovnou bez jakéhokoli možného přičinění předkládá řešení dané situace nebo problému, přistupuje ke třídě jako celku a nebere v potaz individuální vlastnosti jednotlivých žáků, třídě jako skupině nedůvěřuje, prosazuje pouze individuální práci jednotlivců a neumožňuje žádnou aktivitu a zapojení do výchovně vzdělávacího procesu. U žáka se objevuje strach z chyb a přenechávání odpovědnosti druhým. Tyto dvě situace také považujeme za demotivující.

Vliv rodiny

Rodina je jedním z činitelů, který se největší měrou podílí na utváření osobnosti dítěte, tedy dítě do jisté míry ovlivňuje.

Rodiče jsou pro dítě vzorem a představují pro něho normy, předávají mu své hodnotové orientace, své návyky. Pokud dítě vyrůstá ve stabilní a funkční rodině, samo se pak ztotožňuje s danými vzorci chování svých rodičů. Důležité je, aby v rodině bylo upřednostňováno vzdělání, aby dítě bylo podporováno. Motivujícím způsobem působí pochvaly např. za dobré známky, dobře vykonanou práci. Pokud toto v rodině chybí, dochází k postupnému snižování motivace k učení, žák nechce chodit do školy, nechce se učit a je zastáncem toho názoru, že škola je pro něho zbytečná, že ničeho nedosáhne, protože za to není správně oceněn, ani jiným způsobem hodnocen.

Nezáživnost a nuda ve vyučování

Tyto dva faktory se v dnešní době vyskytují ve velké míře a jsou závažným problémem, který je nutný odstranit, nebo alespoň snížit, abychom dosahovali úspěchů při motivování žáků. Pokud se žák ve škole nudí, ovlivňuje to jeho přístup k vyučování a vykonávání školních povinností. Je nepozorný, často vyrušuje, učivo je pro něho málo poutavé. Může ale dojít k případům, že žák se díky nezáživnosti přestane o školu zajímat, může docházet k jevům např. k záškoláctví. Nudu ve vyučování způsobuje především monotónnost vyučovacích hodin, jejich průběhu a žákovo subjektivní vnímání neúčinnosti předmětu. Chybí zde kladný pozitivní vztah, který je jedním z prvků působících pozitivním způsobem na motivaci. Nuda patří mezi prvky, které negativně působí na výkonnost a úspěšnost žáka ve výchovně vzdělávacím procesu.

Učitel by měl nudu z vyučovacích hodin co nejvíce eliminovat, měl by dokázat předcházet těmto situacím, které negativně působí na motivaci žáků. Výklad a způsob vedení vyučovací hodiny by měl přizpůsobit žákům tak, aby pro ně bylo učivo zajímavé. Doporučuje se i střídání metod během výuky, používání názorných ukázek a především dobrá připravenost učitele na každou vyučovací hodinu (Lokša, Lokšová, 1999).

Obavy a strach ve vyučování

Strach je spojen s určitým předmětem, nebo situací. Ve škole může být prvkem žádoucím, protože v menší míře působí jako motivační činitel. Ve větší intenzitě ale působí jako prvek demotivující. Žák může mít obavy např. z neúspěchu, ze zkoušení, z písemných zkoušek, z prezentace před spolužáky, z učitele. Tyto obavy převážně pramení z příliš vysokých nároků na dítě.

Frustrace

Školní prostředí nám umožňuje některé potřeby uspokojit, některým ale v naplnění brání, z čehož se vytváří frustrace. Ta rovněž působí na žákův výkon ve škole, ovlivňuje ho směrem dolů. Při dlouhotrvající frustraci dochází k vytvoření nepříjemných pocitů, žák se cítí vnitřně neklidný a nespokojený. K technikám na vyrovnání se s touto nepříznivou situací patří racionalizace (zlehčování situace, hledám něco pozitivního) a kompenzace (neúspěch v jedné oblasti kompenzuji, nahrazuji úspěchem v jiné oblasti).

K dalším technikám přiřazujeme projekci (připisování chyb a nedostatků ostatním), substituci (nahrazení jednoho cíle cílem jiným), únik do fantazie a snění, únik do nemoci (patofilie), regresi (návrat k nižšímu vývojovému stupni chování), únikové a agresivní reakce.

3.3 Znamky a hodnocení

Školní známky hrají v životě žáka důležitou roli, ovlivňují školní prospěch a také vztah žáka k danému učivu. Jsou pro žáka znakem úspěchu či neúspěchu, prestiže a vztahu učitele. V této společnosti známky představují nejčastější formu hodnocení žákovy výkonu. Ne vždy jsou ale posuzovány a přidělovány z objektivního hlediska. Klasifikace a s ní spojená motivace závisí na několika faktorech. Prvním z nich je obtížnost a složitost vyučovaného předmětu. Žáka provází větší uspokojení ze známky, pokud ji získal v předmětu těžším a náročnějším. Znamená to, že velké množství vynaloženého úsilí přineslo vytoužené výsledky. Druhým faktorem je zájem o předmět, kde platí, že dobrá známka z předmětu, který je pro žáka zajímavější, má pro něho vyšší hodnotu a je jí přikládána větší důležitost z hlediska subjektivního prožívání. Dalším faktorem je vyjádření postoje rodičů ke klasifikaci. Pokud je na ní kladen velký důraz, i pro žáka se známky stávají důležitým motivačním činitelem. Posledním faktorem je vztah žáka k hodnotícímu učiteli. Pokud žák dostává dobré známky, může to pro něho být projevem náklonnosti příslušného učitele a formou odměny. V opačném případě může dojít k pocitu trestání ze strany učitele. Někteří žáci se na známky orientují více, někteří méně.

Školní hodnocení se odvíjí dle procesu učení a procesu rozvíjení žákovy osobnosti. I v této oblasti ale najdeme množství problémů, kdy u žáka dochází k pocitům nespravedlnosti a stresu. K pozitivnímu rozvoji radíme slovní hodnocení, bodové systémy a procentní ohodnocení. Nejčastěji je však hodnocení vyjádřeno známkou. Je nezbytně nutné přistupovat k žákům individuálně, porozumět jeho schopnosti uvažovat, hodnotit, argumentovat a logicky vyvozovat.

Školní hodnocení je tedy systematickým procesem, který směřuje k určování kvalit a výkonů, kterými se žáci projevují. V hodnocení oddělujeme výkony horších od lepších, srovnáváme něco s něčím. Žákům přisuzujeme určité hodnoty výkonu na základě kritérií. Jedním z kritérií je norma, která souvisí se zvládnutím vzdělávacích cílů. Normu stanovujeme dle průměrně dosažených výsledků.

Dalším kritériem je poměrování výkonů s ostatními žáky ve skupině, což nám udává, že žák může dosáhnout lepšího výsledku než je požadovaná norma, ale zároveň může být i horší než spolužáci. Posledním kritériem je individuální norma. Z té vyplývá poměrování žáka sebou samým. Tato norma umožňuje každému jedinci stát se úspěšným a být pozitivně hodnocen. Pokud učitel zohledňuje všechna uvedená hlediska, využívá tzv. individuálního vyjádření hodnocení.

Do hodnocení se promítá jak osobnost žáka a učitele, tak i vztah mezi nimi. Jestliže má být hodnocení efektivní, nezbytnou podmínkou je, aby se žák s hodnocením ztotožnil buď prožíváním pocitu uspokojení, nebo pocitem křivdy. Jakým způsobem žák hodnocení chápe a přijme, závisí na několika aspektech. K vnitřním aspektům patří aspirační úroveň, schopnost a úroveň sebehodnocení, volní vlastnosti, hodnotová orientace, touha po poznání a vzdělání. Vnější aspekty interpretace hodnocení řadíme postavení žáka ve třídě, vztah žáka k učiteli, pozice rodičů ve vztahu ke škole a k žákovi, způsob hodnocení učitelem a důsledky konkrétního hodnocení. Na hodnocení působí i vlivy sociální jako vztah žáka s učitelem, pozice žáka ve třídním kolektivu a jeho oblíbenost. Nezbytným faktorem v oblasti hodnocení je očekávání učitele i žáka.

Hodnocení dělíme podle toho, kdy ho provádíme na průběžné a závěrečné. Průběžné hodnocení zahrnuje průběžné sledování kvality a výkonů žáka, pomáhá učiteli určit směr dalších postupů ve vyučování. Závěrečné hodnocení slouží k posouzení výkonu po skončení výuky. Vzájemně se tyto dva druhy prolínají a ovlivňují. Z hlediska správného hodnocení by měl učitel brát v potaz aktuální zdravotní stav žáka, jeho rodinné zázemí, osobnostní vlastnosti jak žáka, tak učitele.

Hodnocením zjišťujeme u žáka míru jeho vědomostí, dovedností a postojů. Na základě toho rozlišujeme kvalitativní a kvantitativní hodnocení. Kvantitativní hodnocení vyjadřujeme známkou, která by měla být natolik odpovídající, abychom podle ní mohli určit další výkony žáka v budoucnu. Znamka má tedy význam nejen informační, ale i prognostický.

Kvalitativní hodnocení obsahuje veškeré alternativní metody jako např. slovní hodnocení.

Hodnocením nazýváme proces, který může být dvojího typu. Prvním z nich je řízený proces, kdy jsou znalosti zjišťovány prostřednictvím zadaného úkolu.

Druhým typem je proces přirozený, je kvalitnější při získávání informací, poněvadž žáci nemají tušení o tom, že jsou cíleně hodnoceni. Jako proces má hodnocení i své funkce: výchovná, diagnostická, informativní, regulativní (k poskytování zpětné vazby) a motivační.

3.4 Vliv odměn a trestů

Odměny a tresty patří k nejčastějším výchovným prostředkům a řadíme je mezi vnější motivační činitele. Účinnost odměn a trestů se odvíjí podle toho, jak je žák vnímá a kdo je dává. Důležitý je tedy vztah mezi učitelem a žákem.

Matějček (1997) popisuje pravidla, která by měla být dodržena, aby se odměny a tresty staly skutečným motivačním činitelem.

1. Odměny a tresty by měly zohledňovat věk a individualitu osobnosti. S vyšším věkem stoupá účinnost těch odměn a trestů, které jsou duševní podstaty jako např. uznání, pochvala, výtka, pokárání.

2. Formulace výchovných prostředků by měla být srozumitelná a žák by měl vědět, proč za jeho chování dostal daný trest či odměnu.

3. Výchovné prostředky by se měly používat s rozvahou, jejich přílišné používání vede ke snižování motivačních účinků. Vhodné je užívat rozmanité druhy těchto prostředků.

4. Odměny a tresty by měly být přiměřené dané situaci. Soustavné používání vede k bagatelizaci jednotlivých výchovných prostředků. Odměna již není odměnou a trest přestává být trestem.

5. Při užívání odměn a trestů by měl učitel dbát na důslednost. Ke zmatenosti u žáka dochází v případě, že je za tentýž čin jednou potrestán a jednou chválen.

6. Tresty a odměny by měly následovat bezprostředně po vykonané činnosti.

Odměny

Odměny jsou pozitivní reakcí učitele nebo sociálního prostředí na plnění sociálních norem a úkolů. Mají posilující význam a jsou účinnější než tresty. Díky odměnám získáváme informace o správnosti našeho postupu, pozitivně působí na budoucí učení žáka a přináší mu uspokojení potřeb. Záleží na druhu odměny a na míře vyspělosti žáka. Odměny dělíme na morální a materiální (hmotné). Mezi morální odměny řadíme pochvalu, kladné hodnocení, projevy sympatie, úsměv, výhody a povzbuzení.

Ve většině případů mají větší efekt než hmotné odměny, kterými rozumíme např. dárky nebo peníze. V situacích nadměrného užívání materiálních odměn dochází u dítěte k názoru, že vše, co děláme, děláme proto, abychom dostali odměnu. Tím se u dítěte rozvíjí vnější motivace a dochází k oslabení vnitřní, hodnotnější motivace. Cílem udělování odměn by mělo být směřování chování správným směrem (Čáp, Mareš, 2007).

Odměnou podle Pavelkové (2002) je i sdílení názorů, udržování očního kontaktu, přitakání, ocenění před druhými, zájem o výsledky činnosti, dodávání odvahy a důležitým činitelem je i fakt, když si rodič udělá čas na své dítě.

Tresty

Tresty jsou negativní reakcí na neplnění sociálních norem a úkolů žákem. Mají vliv na oslabení či úplné pozastavení nežádoucího chování žáka. Jsou založeny na strachu a žáci se jim snaží vyhnout. Po každém trestu by měla následovat informace o způsobu dosažení správné odpovědi, žádoucího chování. Potrestaný žák prochází stavy frustrace, ublížení, vzteku a touží po pomstě. Díky těmto emocím v pozdější době dojde až k agresivnímu chování, popřípadě k delikvenci. Rozlišujeme tresty fyzické a psychické. U fyzických trestů hrozí nebezpečí tělesného týrání a strádání dítěte, kdy dochází k vážnému poškození a narušení osobnosti dítěte. Fyzické a psychické týrání je striktně zakázáno Mezinárodní úmluvou o právech dětí.

Pod psychickým trestáním si představujeme odepření projevů lásky, náklonnosti, kladného emočního vztahu. Vyznačuje se odměřeným chováním k dítěti, výčitkami, vyhrožováním, záporným emočním vztahem (dospělý se mračí, s dítětem nekomunikuje, nevěnuje se mu). Psychické trestání má negativní dopady na osobnost dítěte a jeho celkový vývoj.

U dětí psychicky trestaných se vyskytuje snížené sebevědomí, dostávají se u nich časté pocity viny, postupem času se u nich vyvíjí labilní projevy chování a v závažných případech dochází až k psychosomatickým obtížím. Dalším trestem je odepření nebo zákaz nějakého uspokojení oblíbené činnosti a donucení k neoblíbené činnosti (úklid v domácnosti, dodatečné učení, ve škole mnohočetné opisování). Trest je možné uložit za situace, kdy dítě z chování dospělého pochopí, za jaký čin či chování je trestáno a cítí, že nedochází ke ztrátám lásky a důvěry (Čáp, Mareš, 2007).

Trestání má tři funkce. Slouží k napravení škody, má předcházet tomu, aby se nesprávné chování opakovalo, viníka má oprostít od pocitů provinění. Pro žáka je důležité přijetí trestu jako spravedlivý následek svých činů. Učitel může využívat několik typů trestání. Patří k nim především pokárání, využití kázeňského postihu, nebo situace, kdy učitel nechá žáka po škole a zadá mu práci navíc. Předpokladem trestu je vyvolat u žáka pocit odcizení od toho, na kom mu záleží. Pokud žák dostane trest od učitele, ke kterému vzhlíží a má k němu kladné emoční vztahy, účinek trestu se zvyšuje (Matějček, 1997).

Trest s sebou přináší negativní dopady na žáka. Jestliže jsou tresty příliš tvrdé a časté, vyvolají u žáka strach, který se přenáší na školu, předmět a učitele. Nepřiměřené tresty mohou vyvolat únikové tendence (záškoláctví, únik do nemoci). Negativně se podílejí i na utváření osobnosti, ovlivňují z velké části paměť, pozornost a myšlení. V mnoha případech vzbuzuje trest u žáka agresivní chování, nebo je trest vnímán jako projev agrese vůči vlastní osobě.

3.5 Interakce učitele se žákem

Učitele řadíme k nejvýznamnějším osobám v životě a vývoji dětí. Jeho působení může být buď pozitivní, nebo negativní. Učitelská profese zahrnuje dvě hlavní funkce.

Učitel by měl žáky: *"vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru"* a *"vychovávat, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů"* (Čáp, Mareš, 2007, s. 264-265).

Učitelé se od sebe odlišují ve svých přístupech, jeden je spíše orientovaný na vzdělávání a druhý na výchovu žáka. Švýcarský psycholog Ch. Caselmann odlišil dva typy učitelů podle zaměřenosti - *logotrop*, který je zaměřen na obor, snaží se u žáků vyvolat zájem o obor a předat jim co největší množství informací. Negativní vlastností tohoto učitele je, že se nezajímá o své žáky. Druhým typem je *paidotrop* zaměřující se na žáka. Snaží se porozumět a pomáhat svým žákům, obvykle bývá velmi shovívavý a v některých případech má snahu zasahovat do osobního života žáků. Na učitele je kladeno velké množství požadavků, které by měl splňovat. Osvojení si oboru a soustavné zdokonalování patří k základním požadavkům. Dále by se měl věnovat psychologickým a pedagogickým poznatkům a metodám, které umožňují lepší poznávání žákovy osobnosti a efektivnější působení na ně.

K důležitým požadavkům patří i sociální dovednosti učitele, zejména dovednost adekvátní komunikace se žákem, s jeho rodiči a ostatními kolegy ve škole. Předpokladem učitele je tělesné a duševní zdraví, aby mohl svým žákům poskytovat model zralé osobnosti.

Vzniklo velké množství výzkumů, které se věnovaly tomu, jaké vlastnosti osobnosti by měl učitel mít. Z nich vyplývají vlastnosti, které se žákům u učitelů líbí a které vyžadují např. demokratický vztah, empatie, pochopení a přijetí individuality žáka, trpělivost, kladné emoční vztahy, spravedlivý přístup, smysl pro humor, emoční stabilita, pružnost, odpovědnost, tvořivost, optimismus, kladné sebehodnocení, inteligence, chápání žakových problémů a využívání spíše pochval než trestů. Jak žáci vnímají učitele a vyučovaný předmět, závisí na individuálních vlastnostech učitele, na jeho přístupu k žákům, na didaktických dovednostech a v neposlední řadě i na jeho odbornosti. Vztah žáka a učitele je významně ovlivněn motivací. Ta je vyjádřena potřebou pomáhat druhým, pocitu uspokojení při pomáhání druhým dosáhnout patřičného vzdělání. Nepříznivým momentem motivace je nedostatek jistoty, přílišná dominance a snaha vyniknout nad žáky. To může vést až ke konfliktům se žáky, ke zhoršení vztahů mezi žáky a učitelem a k narušení výchovy. U učitele je vyžadována úroveň intelektu ke zvládnutí řešení všech náročných pedagogických situací a při volbě adekvátních metod při vyučování. Požadovanými předpoklady jsou i senzomotorické a estetické schopnosti a dovednosti.

Nezbytnou součástí učitelovy osobnosti je jeho odolnost k zátěžím v náročných životních situacích vzhledem k tomu, že je každý den vystavován množství podnětů, které u něho mohou vyvolat podráždění, napětí a narušení psychické rovnováhy. Takovými podněty rozumíme řešení konfliktů s problémy, styk s mnoha lidmi, nedodržování kázně ve třídě a nespočetné množství dotazů, požadavků a různých reakcí.

Učitel je nositelem role prostředníka ve vztahu mezi dětmi a společností. Na své žáky klade požadavky společnosti s přihlédnutím na jejich specifickou a možnosti. Nezbytně nutnou vlastností k vykonávání učitelské profese je zralost osobnosti. V opačném případě dochází k nepříznivému ovlivňování žáků.

Nezralá osobnost se vyznačuje egocentrismem, agresivitou, neschopností kooperace, ocenění druhých a regulace afektů, je to člověk podezřavý, určující je pro něho první dojem. Postoje učitele k žákům vyjadřujeme pomocí dvou efektů. Prvním z nich je Pygmalion efekt vyznačující se pozitivním očekáváním a hodnocením žakového chování. Tento přístup vede ke zvyšování sebedůvěry a aktivity u žáka.

Opačným případem je Golem efekt, u kterého učitel očekává žákovo negativní chování, čímž výrazným nepříznivým způsobem podmiňuje žákovo prožívání a chování. Při výzkumech byla značná část pozornosti věnována pedagogické komunikaci a pedagogickému taktu (Čáp, Mareš, 2007).

Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je procesem realizování styku učitele se žákem. Je zvláštním případem sociální komunikace, kde dochází ke vzájemnému působení mezi učitelem – žákem – skupinou žáků – školní třídou. Vztahy jsou mezi sebou vzájemně propojené a nelze k nim přistupovat jednotlivě. Pedagogická komunikace zahrnuje tři druhy sdělovaných informací. Informace kognitivní vyjadřují poznatky a věcná sdělení a informace afektivní a regulační jsou vyjádřením souhlasu či nesouhlasu, citů.

Pedagogickou komunikaci vyjadřujeme díky prostředkům verbálním a neverbálním. Výzkumy bylo prokázáno, že oblíbení a prosperující žáci dostávají více prostoru k vyjádření odpovědi a jsou učitelem prosazováni do předních lavic ve třídě. Žáci s horším prospěchem jsou méně vybízeni ke komunikaci, čímž se zamezuje příležitost ke zdokonalení komunikačních a učebních dovedností a schopností. Pedagogická komunikace zasahuje i do písemných projevů, ze kterých je možné poznat postoj učitele k žákovi (Čáp, Mareš, 2007).

Pedagogický takt

Pedagogický takt má ten učitel, který je schopen včas rozpoznat reakce svých žáků na situaci a rozpozná změny v psychickém stavu a postoji žáků. Učitel s touto vlastností dokáže rychle reagovat na aktuální stav ve třídě např. na pokles pozornosti změnou činnosti či krátkou přestávkou a je schopen adekvátně přidělovat odměny a tresty. Pedagogický takt se vytváří v průběhu vývoje osobnosti učitele a je jedním z prvků sociálních dovedností (Čáp, Mareš, 2007).

Helus a Pavelková (1992) upozorňují na to, že učitel by měl předcházet všem nepříznivým a negativním zkušenostem žáka s vlastní samostatností. Každá správná odpověď u žáka vyvolává pocity kladného zpevnování, to následně vede k nárůstu množství správných odpovědí a žákova sebevědomí.

3.6 Klima školní třídy a školy

„Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 565).

Z toho vyplývá, že žáci jsou ovlivňováni prostředím konkrétní třídy a školy, skupinou spolužáků, složením učitelského sboru, vedením školy a specifickými vlastnostmi dané školy. Díky tomu totiž vznikají různé typy mezilidských vztahů, které se významně podílejí na vytvoření kladného či záporného postoje žáka vůči škole a učebním činnostem. Úspěšnost práce učitele podněcuje zvládnutí teoretických znalostí o sociálně psychologických jevech. Mikrosociální prostředí je tedy významným činitelem školní úspěšnosti či neúspěšnosti.

Klima školní třídy

Klima školní třídy vytváří nejen školní třída jako celek, ale především všichni účastníci, které označujeme termínem aktéři. K aktérům se zařazují všichni žáci, vytvářející skupiny v rámci třídy, ale i jedinci stojící mimo skupiny. Na termín klima školní třídy nahlížíme ze dvou hledisek. Z hlediska obsahového tvoří klima školní třídy postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů na situace, které se ve třídě odehrály, právě se odehrávají, nebo se budou odehrávat v budoucnosti. Podstatným znakem je subjektivita aktérů, jak sami nahlíží na klima. Z časového hlediska pojem klima označuje dlouhodobé jevy týkající se třídy a učitele po dobu několika měsíců až let. Krátkodobým jevem označujeme pojem atmosféra ve třídě, ta se mění během např. jednoho vyučovacího dne. Každá třída si vytváří své specifické klima odlišné od ostatních tříd. Učitelé si těchto odlišností všímají a dle toho si stanovují oblíbenost jednotlivých tříd. Do jedné třídy chodí rádi, do jiné zase velmi neradi, protože se jim v dané třídě s obtížemi pracuje, žáci jsou nepozorní, atd.

Stejně tak jako učitelé hodnotí třídy, tak i žáci hodnotí své učitele. Jsou učitelé, kteří vytvářejí klima plné dobré nálady, spolupráce, navozují příjemnou atmosféru pro učení a pak jsou učitelé, kteří u svých žáků mohou vyvolávat nepříjemné pocity, nepřátelství a soupeřivost mezi jednotlivci. Vztahy mezi žáky jsou určujícím znakem pro vytváření klimatu školní třídy. Existují třídy, kam se žáci těší, kde funguje dobrý kolektiv a naproti tomu jsou třídy, kam žáci chodí jen velice neradi, necítí se tam dobře, stávají se objektem útoků, posmívání a v krajních případech i obětí fyzického napadání.

K aspektům klimatu ve třídě patří prostředí (vzhled učebny, její vybavení, velikost a umístění nábytku, osvětlení, vytápění, možnosti větrání, pracovní místo pro učitele, sdělovací prvky, úroveň hluku), atmosféra (je jevem krátkodobým, často se mění např. před písemnou prací, před maturitou a spouštěčem daných změn v atmosféře třídy jsou kritické události), sociální klima (již zmíněné dlouhodobé jevy), klima školy a sociální klima učitelského sboru. Znalost klimatu školní třídy je velmi cenným zdrojem, který lze využít k popisování klimatu ve třídě z pohledu žáků, k porovnávání názorů mezi žáky a učitelem na klima v určité třídě, ke zjištění rozdílů mezi učiteli a ke zjištění důsledků vlivu klimatu na osobnost žáka a učitele (Čáp, Mareš, 2007).

S klimatem ve třídě se dá velmi dobře pracovat za předpokladu, že známe přání žáků, jak by mělo sociální klima vypadat. Učitel by se měl snažit o co nejlepší soudržnost žáků, vést je ke kooperativnímu chování, činit pro žáky zajímavější vyučování, poukazovat na praktickou užitečnost vyučovaného předmětu a snažit se eliminovat třídní projevy agresivity.

Sociální klima školy

V sociálním klimatu školy je významným aspektem prostředí školy, o kterém jsme se již krátce zmínili v souvislosti s klimatem školní třídy. Nyní si prostředí školy určíme a popíšeme blíže. Určující a významné jsou aspekty architektonické (okolí školy, rozmístění tříd, vybavení odborných učeben, umístění kabinetů, sboroven, tělocvičny, šaten, jídelny), aspekty hygienické (akustika, osvětlení, vytápění a možnosti větrání, bezpečnost a nezávadnost použitých materiálů, dodržování psychohygieny vyučovacího procesu), aspekty ergonomické (druhy a rozmístění školního nábytku a pracovních míst učitelů a žáků, podoba technického vybavení a zařízení školy), aspekty organizační (kapacita míst ve třídách a v rámci celé školy, řešení provozních situací jako kupříkladu příchody do školy, režim přestávek, využívání prostor k zájmovým aktivitám).

Sociální klima školy je dále ovlivňováno organizací chodu školy a způsobem řízení. Ke zjišťování klimatu školy využíváme několik metod. První z nich je nestandardizované pozorování, které je založeno na subjektivních prožitcích, dojmech a situacích, kterých se pozorovatel zúčastnil. Tato metoda slouží spíše jako informační. Další metodou je standardizované pozorování, to je nejčastěji voleno školní inspekcí, která se zaměřuje na předem stanovené cíle, využívá předem určených metod a postupů a provádí ho nezávislý pozorovatel. Třetí možností je zúčastněné pozorování.

Pozorovatel se stává součástí školy, dlouhodobě pobývá na jednom místě, kde se blíže seznamuje se žáky a učiteli a poznává dění uvnitř školy. Čtvrtou metodu tvoří rozhovor se žáky, učiteli a vedením školy. V převážné většině se jedná o polostandardizované rozhovory, kde je možné předem stanovené otázky v průběhu libovolně měnit. Pátou možností, jak změřit klima školy, jsou dotazníky a posuzovací škály. Zde můžeme statisticky ověřovat spolehlivost výsledků. Změny klimatu školy můžeme dosáhnout změnou dosavadního vedení – ředitel, zástupce ředitele (Čáp, Mareš, 2007).

3.7 Pohlaví a věk jako faktory ovlivňující motivaci

Jestliže dochází k vývoji osobnosti, pak nezbytnou nutností je i změna v motivaci k učení. Pohlaví a věk patří k významným motivačním činitelům, které ovlivňují osobnost žáka po celý jeho život. Najdeme odlišnosti v motivaci u dívek a u chlapců, rozdíly v motivaci najdeme i u dětí na základní škole a u studentů na střední škole, tedy motivace se vzhledem k věku mění. Se vstupem do výchovně vzdělávacího procesu je u žáka zaznamenán vysoký zájem o školní činnosti, škola pro něho znamená hlavní náplň veškerých aktivit. Dítě si osvojuje pro něho novou roli žáka, která s sebou přináší mnoho změn sociálního chování a zvýšené požadavky na sociální učení. Dítě se učí organizaci činností díky rozvrhu a vedení učitelem, začleňuje se do kolektivu, skupina je pro něho zdrojem inspirace a stimulace. Motivaci žáka ovlivňuje kladný vztah k učiteli a působí na něho vnější motivy, incentive. Dítě je motivováno rodiči, protože dobrý prospěch rodiče oceňují a mají z něho radost, což dítěti přináší uspokojení. V tomto období jde i o potřebu určité seberealizace, poněvadž hodnocení má posilující vliv na sebehodnocení dítěte (Vágnerová, 1997).

Ke změnám motivace dochází v období puberty, kdy dochází ke snížení motivace k učení a k povinnostem spojeným s výchovně vzdělávacím procesem. Postupem času díky pocitům zodpovědnosti, které se u žáka vyvíjejí, dochází k posilování motivace především vnitřními motivy, z vnějších motivačních činitelů zůstávají známky. Přejít od vnějších motivů k vnitřním motivům se děje v procesu interiorizace, tedy zvnitřnění (Lokša, Lokšová, 1999).

U žáků na střední škole jsou nejvíce rozvíjeny poznávací potřeby a motivačními činiteli se stávají spíše zájmy a potřeba vzdělávat se. Faktor pohlaví v sobě skrývá mnohé odlišnosti motivačních činitelů u chlapců a dívek.

Dívky bývají zpravidla úspěšnější než chlapci díky jejich schopnostem a vlastnostem. U chlapců se převážně setkáváme s maladaptací na školní prostředí a povinnosti, je to dáno odlišným tempem zrání, protože u chlapců je vývoj opožděnější.

Velkou roli má i sociální okolí chlapců, rodiče a učitelé od nich neočekávají výborný prospěch, ani žádnou výraznou aktivitu a úspěchy, což vede k demotivaci a ztrátě zájmu o učení. Na chlapce jsou kladeny vysoké nároky, na které mnozí z nich ještě nejsou vyzrálí, jsou svým okolím podceňováni a častým důsledkem je u chlapců selhání. K postupnému vyrovnávání úrovně a odstraňování rozdílů mezi chlapci a děvčaty dochází v posledních ročnících druhého stupně základní školy a nejčastěji až na střední škole, kdy se výkony obou pohlaví srovnávají (Vágnerová, 1997).

4 Postupy ke zvyšování úrovně motivace

Abychom se mohli efektivně snažit o zlepšení úrovně motivace, nejprve musíme znát skutečnou úroveň, na které se nacházíme. K tomu nám slouží diagnostika, díky níž je poté možné adekvátně výchovně působit na děti. Bez znalosti individuálních zvláštností každého žáka a znalosti jeho skutečné úrovně motivace k učení není možné správně postupovat při zvyšování efektivnosti motivace. Diagnostika úrovně motivace probíhá na základě pozorování, rozhovoru a specifických diagnostických metod.

Pozorování

Pozorování probíhá v různých situacích a podmínkách, můžeme jej využít během vyučování, přestávek, při exkurzi a při ostatních aktivitách, které se pojí se školou. Pozorování je buď příležitostné, nebo systematické. Systematické pozorování musí být dopředu dobře připravené, vymezíme si úkoly a cíle daného pozorování. Veškeré údaje zachycené pozorováním, ať už příležitostným, nebo systematickým je nutné důkladně zaznamenat. K rušivým momentům dochází při přítomnosti pozorovatele, narušuje to běžnou a standardní atmosféru a chování žáků, proto se často využívá metody nepozorovaného pozorovatele, která může probíhat ze sousední místnosti od třídy díky jednostranně neprůhlednému zrcadlu. Pozorovatel by se v souvislosti s motivací měl zaměřit především na způsoby chování a jednání žáků (Čáp, Mareš, 2007).

Rozhovor

Při rozhovoru se žákem je možné zjistit úroveň jeho dosavadní motivace. Informace je možné získat přímo od žáka, nebo zprostředkovaně např. od rodičů a učitele. Rozhovor je řízený, nebo volný, individuální, nebo skupinový. Nejvhodnější je využívat individuálního rozhovoru se žákem, kde je nutné brát v úvahu subjektivitu žáka a jeho odpovědi na jednotlivé otázky. Důležitou součástí je tedy introspektivní hledisko jednotlivých žáků.

Specifické diagnostické metody

Tyto nástroje jsou však jen zřídka využívány. Ke specifickým diagnostickým metodám dle Lokši a Lokšové (1999) řadíme Kozékiho dotazník motivace k učení IBM, číselný trojúhelník a posuzování motivačních činitelů, kdy je žákovi předkládána pětistupňová škála, na které hodnotí jednotlivé motivy číslem od 1 do 5. Číslo 5 znamená nejvyšší, tedy kladné hodnocení, Kozékiho dotazník motivace k učení IBM je zaměřen na motivaci učební činnosti ve škole. Dotazník obsahuje 81 tvrzení, která představují motivy k učení. Tento dotazník učitelé umožňuje, aby si vytvořil profil každého žáka, který je tvořen silnými a slabými stránkami motivace. Na základě číselného trojúhelníku zjišťujeme motivy k učení, které u žáka převládají. Patří k časově kratším metodám, trvá přibližně dvacet minut. Tuto metodu můžeme využít již od třetího ročníku na základní škole a je věkově neomezená, uplatnění najde i u studentů vysoké školy.

Cílem diagnostiky ve škole by mělo být zjištění důvodů, proč se žák učí, co ho motivuje a jaká je jeho úroveň motivace k učení. Důležité je i to, abychom věděli, zda chceme ovlivnit motivaci krátkodobě, či dlouhodobě. U krátkodobých postupů se zaměřujeme na aktuální motivaci, na výkonové, sociální a kognitivní potřeby. Působíme na celou třídu najednou. U dlouhodobých postupů se snažíme o změnu motivačních rysů. Je nutné, abychom u žáka podporovali zájem o vyučovaný předmět, aby měl radost z vykonávané činnosti a získal zkušenosti s hlubokým zaujetím prací.

Lokšová (1980) uvádí několik zásad při zvyšování motivace, první z nich je vyvolání pocitu zájmu o učební činnosti u žáka, učitel by měl u žáka vyvolat vnitřní zaujetí o daný předmět, či problém. Dalším, neméně důležitým faktorem je, aby učitel při probírání nového učiva poukázal na to, k jakým výsledkům by se měli žáci dobrat a k čemu danou problematiku využijí v budoucnosti a především v praxi. Třetí zásadou je, že úkoly, které jsou žákům zadávány, by měly odpovídat jejich zkušenostem, věku a schopnostem. V případě velké obtížnosti úloh dochází u žáka ke snížení zájmu a motivace o učební činnost. Čtvrtou zásadou je využívání nejen známkování, ale také zhodnocení vývoje žáka a nárůst jeho vědomostí. K důležitým podmínkám ke zvýšení motivace řadíme i vytvoření příjemné a přátelské atmosféry ve třídě a její udržení. Šestou zásadou je využívání úkolů, které si žáci sami navrhnou. To pak vede k rozvoji jejich fantazie a tvořivosti. Poslední a velmi důležitým faktorem je osobnost učitele.

Učitel by se měl stát aktivním prvkem ve vyučování, který neustále sleduje průběh a vývoj vztahů každého žáka k učení, měl by se naučit rozeznat skutečné příčiny žákova jednání a chování.

Zvýšení motivace lze dosáhnout pomocí úloh. Úlohy jsou zadané činnosti, které musí žák splnit. Jsou ve formě cvičení, ať již ústních či písemných, nebo v jakékoli formě problémů, které musí žák vyřešit a aktivně se na nich podílet. Díky úkolům a úlohám dosahujeme rozvoje poznávacích funkcí a tvořivého myšlení. Tyto úlohy ovlivňují hodnotovou a emocionální oblast, sebevědomí a formují samostatnost a sebehodnocení žáka. Každý nový úkol vzbuzuje u žáka velkou míru pochybností a nutí jej se daným problémem zabývat, což vede ke zvýšení motivace. Působícím činitelem je i obtížnost zadaného úkolu. Ideální jsou ty úlohy, které v malé míře převyšují schopnosti žáků, příliš obtížné či naopak triviální úlohy vedou ke ztrátě zájmu a nízké aktivitě jednotlivců.

Ke zvýšení motivace žáků přispívá velkou měrou i hodnocení. Ať již hovoříme o odměnách, nebo trestech, které jsme si uvedli v kapitole Vliv odměn a trestů. Důležitou funkci hrají pochvaly a jiné formy hodnocení. Sám učitel žáka může hodnotit tak, že ho porovnává s ostatními žáky ve třídě, tedy využívá sociální vztahový rámec. Druhou možností je hodnocení pomocí individuálně vztahového rámce, kdy žák je hodnocen individuálně na základě jeho pokroku v učení. Tyto dva vztahové rámce by se měly vzájemně prolínat, aby byly dostatečně efektivní. Žák by měl být hodnocen nejen dle vykonaných činností, správnosti řešení, ale především by hodnocení mělo obsahovat vynaložené úsilí a snaha zadaný úkol splnit, i když žák úkol nevyřešil. To vede i k motivaci slabších žáků, kteří jsou poté o to méně vystaveni stresovým situacím z nezvládnutých úkolů. Učitel by měl častěji chválit než kritizovat.

Učitel má mnoho možností, jak u žáků motivaci zvýšit. V jeho kompetenci je změna organizace výuky a jednotlivých vyučovacích hodin. Je možné, aby přizpůsobil vyučování tak, aby bylo vhodné pro určitou třídu. Vhodným pojetím vyučování je metoda skupinové výuky, kdy se do aktivit zapojuje velké množství žáků, včetně těch slabších a pomalejších.

Tradiční model vyučování je možný oživit řadou prvků, mezi které řadíme: velmi dobře známý brainstorming, kdy je důležitá kvantita vyprodukovaných myšlenek a řešení, ne jejich kvalita, dramatizace činností (názornost), hry a soutěže (vedou k aktivitě a využíváme při nich soutěživosti mezi žáky), problémové vyučování (žáci sami vymezí problém, najdou vhodná řešení a na závěr zhodnotí celý průběh).

Další možností je výuka odehrávající se v blocích (je vymezen delší čas, který je věnován jednomu tématu, možností je i samostudium) a tematické vyučování (probíhá v celcích a jedno téma je probíráno z více hledisek a pohledů).

Obecně lze říci, že probíraná témata by se na sebe měla navazovat a měla by být vykládána srozumitelně a jasně a měla by se vztahovat k životům a osobnostem jednotlivých žáků. Učitel by se měl naučit předcházet nudě a ztrátě zájmu o učební činnost ze strany žáků, měl by dokázat zaujmout a udržet aktivitu a příjemnou atmosféru ve třídě.

Empirická část

5 Výzkum

5.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjištění faktorů u žáků na střední škole, které se nejvíce podílejí na ovlivňování motivace, zda jsou žáci nejvíce ovlivňováni vnitřní, nebo vnější motivací, jakou roli v motivaci k učení mají rodiče, jejich vzdělání, jak na žákovu motivaci působí učitelé, kteří jsou důležitými činiteli v rozvíjení osobnosti žáka, jaký podíl má osobnost učitele na ovlivnění předmětu u žáků. Výzkumem jsem chtěla poukázat na rozmanitost vlivů motivace k učení.

Na samém počátku jsem si zvolila hypotézy, na které jsem díky dotazníku chtěla získat odpovědi.

H1: Děti, které mají rodiče s vyšším stupněm dosaženého vzdělání, jsou více motivované k učení, než děti rodičů s nižším stupněm vzdělání.

H2: Děti jsou nejvíce motivovány svými rodiči.

H3: Získávání dobrých známek kladně motivuje motivaci u žáků.

H4: Oblíbenost předmětu souvisí s osobností učitele.

H5: Žáky nejvíce ovlivňuje vnější motivace.

H6: Více jak polovina žáků chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

5.2 Metoda výzkumu

K získání odpovědí na pravdivost, či nepravdivost zvolených hypotéz mi posloužila metoda dotazníku, díky které je možné v krátkém časovém rozmezí získat velké množství informací od většího množství respondentů. Dotazník obsahuje krátké a výstižné otázky, aby u respondentů nedocházelo k problémům s porozuměním, i přestože jsem dotazník předkládala osobně, abych popřípadě mohla vysvětlit nejasnosti s vyplněním dotazníku. Otázky v dotazníku mohou být uzavřené, nebo otevřené. Dotazník je rozdělen do tří částí. První část je věnována seznámení s dotazníkem a informacím o anonymitě. Ve druhé části zjišťujeme základní informace o respondentech, jako je pohlaví, věk, název školy, informace o rodičích. A třetí část je zaměřena na zkoumání postojů respondentů. Pro tuto část jsme využili hodnocení pomocí pětistupňové škály.

V dotazníku je celkem 21 otázek, které mi pomohli k potvrzení, či vyvrácení hypotéz, které jsem si stanovila, z čehož 4 otázky byly otevřené, udávající základní údaje a postoje žáků a zbylých 17 otázek bylo uzavřených pro snazší vyhodnocení. Otázky v dotazníku byly voleny tak, abychom po vyhodnocení získali podklady k objasnění zvolených hypotéz.

K jedné z hypotéz se vždy vázalo více otázek, aby pravdivost, nebo nepravdivost hypotéz byla podložena více údaji.

5.3 Výzkumný vzorek

Dotazník jsem rozdělila do dvou škol, které jsou odlišné svým zaměřením. Obě jsou však střední školou, které jsou ukončeny závěrečnou maturitní zkouškou. První z nich je Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická ve Vimperku, kterou jsem sama úspěšně absolvovala, druhou je Střední jazyková škola ve Volyni. Celkem bylo rozdáno 80 dotazníků, ze kterých se mi zpět vrátilo celkem 60. Výzkumný vzorek tedy tvoří 60 žáků dvou středních škol ve věkovém rozmezí 15 – 22 let, z toho je 39 dívek a 21 chlapců. Překvapivý je podíl chlapců, protože tyto dvě školy jsou v převážné míře navštěvovány dívkami a chlapci tvoří jen malé procento celkového počtu žáků.

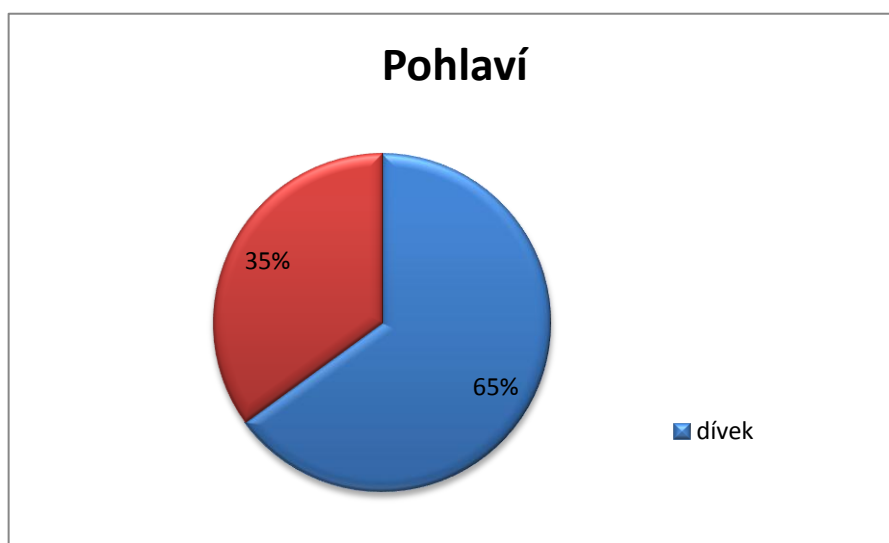
Během rozdávání dotazníků větší zájem o vyplnění měli právě chlapci, kteří dotazník považovali za příjemné zpestření od každodenní školní rutiny. Nesetkala jsem se s nikým, kdo by k dotazníku přistupoval hned zpočátku s nezájmem, nebo odstupem. Všichni pracovali svědomitě a díky tomu byl dotazník do 15 minut od zadání vyplněn, tedy splnil má očekávání a požadavky o nenáročnosti.

5.4 Znáznornění dotazníku v grafu

Otázka č. 1

Pohlaví:

- dívka
- chlapec

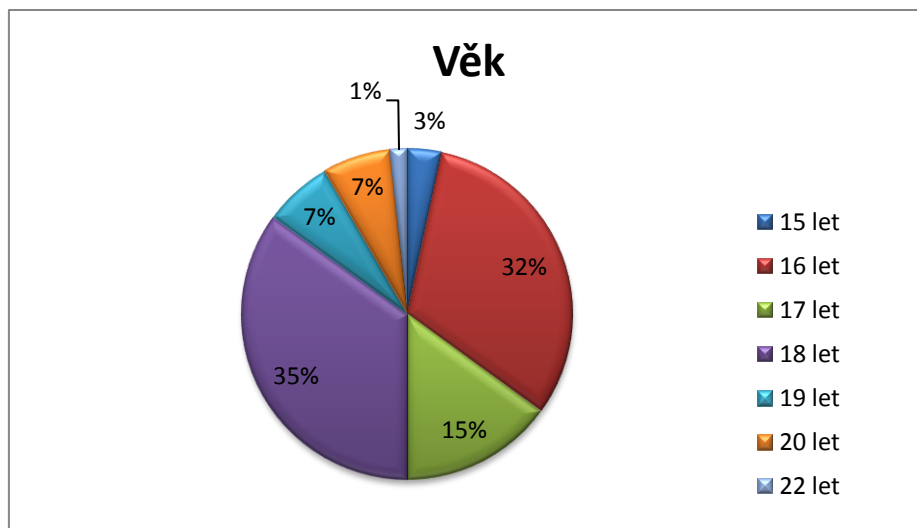


Interpretace:

Výzkumu se celkově zúčastnilo 60 žáků. Z toho 39 bylo dívek, jak nám vyplývá z grafu, dívky tvořily nadpoloviční většinu, tedy 65%. Zbýlých 35%, tedy 21 žáků, byli chlapci.

Otázka č. 2

Věk:

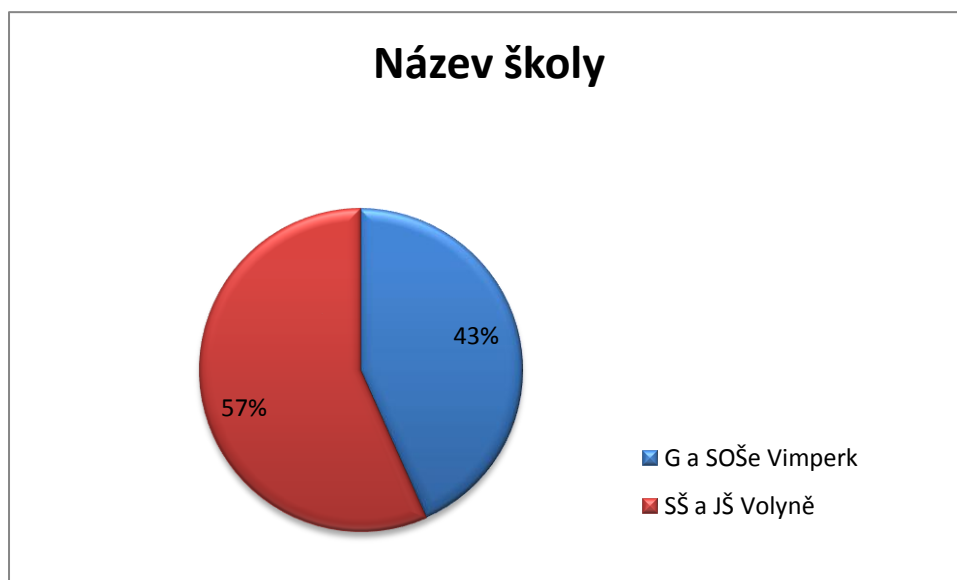


Interpretace:

Věkovou skupiny tvořili žáci v rozmezí mezi 15 až 22 let. Nejmenší zastoupení měli žáci ve věku 15 a 22 let, po 7% měla skupina 19 a 20 let. Skupinu sedmnáctiletých zastupovalo celkem 9 žáků, tedy 15%. Největší účast na vyplnění dotazníků měly skupiny: 16 let a 18 let. Tyto dvě skupiny společně tvořily více jak polovinu zúčastněných.

Otázka č. 3

Název školy:



Interpretace:

Dotazník byl zadán na dvou středních školách, které se odlišují svým zaměřením. První z nich je Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická ve Vimperku. Zde se výzkumu účastnilo 43% rozdaných dotazníků. Na Střední jazykové škole ve Volyni je počet dotazovaných větší, tedy více jak 50% z celkového počtu.

Otázka č. 4

Nejvyšší dosažené vzdělání:

a) matky: základní - vyučena - středoškolské - vysokoškolské - nevím

b) otce: základní - vyučen - středoškolské - vysokoškolské – nevím



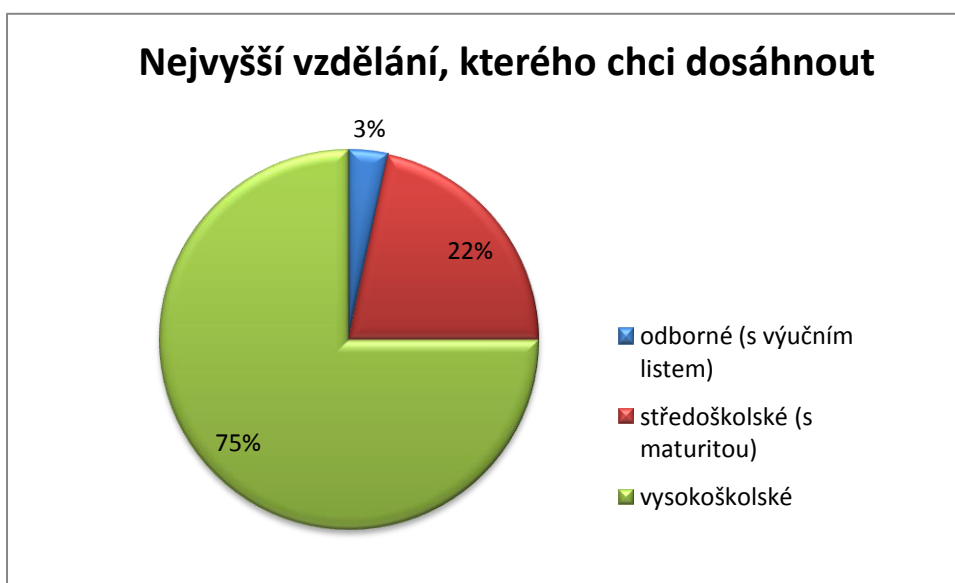
Interpretace:

Zjišťovali jsme úroveň vzdělání rodičů dotazovaných žáků. Oddělili jsme od sebe vzdělání matek a vzdělání otců. Poměr nejvyššího vzdělání u matek a otců je přibližně stejný. Největší procentuální zastoupení jak u matek, tak otců dosahuje skupina vyučen/a a středoškolské vzdělání s maturitou. U obou skupin je zastoupení kolem 80%, z čehož 50% tvoří rodiče s výučním listem a zbylých 30% středoškoláci. Nejméně rodičů dosahuje vysokoškolského a základního vzdělání.

Otázka č. 6

Nejvyšší vzdělání, kterého bych chtěl/a dosáhnout:

- a) odborné (s výučním listem)
- b) středoškolské (s maturitou)
- c) vysokoškolské



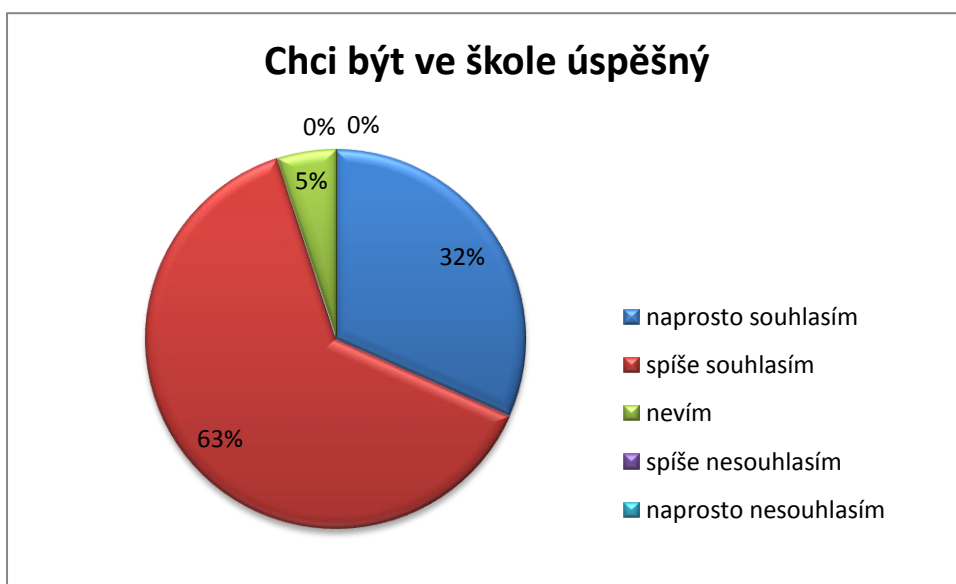
Interpretace:

Tato otázka byla směřována na budoucí přání žáků a výsledků, kterých by chtěli v rámci vzdělávání dosáhnout. Pouhá 3% žáků zvolila odpověď a) odborné vzdělání s výučním listem. Svědčí to o tom, že minimum žáků se v dnešní době orientuje na svět řemesel. 22% respondentů se spokojí s ukončením střední školy maturitou. Nadpoloviční množství respondentů, tedy rovných 75% odpovědělo, že by chtěli dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Je to dané požadavky dnešní doby, které jsou na žáky kladeny. Vyšší vzdělání s sebou přináší lepší finanční ohodnocení, uplatnění a více možností na trhu práce. Faktorem, proč si mnozí žáci vybírají vysoké školy je i to, že počet nabízených pracovních míst klesá a vyvstává problém s uplatněním žáků po střední škole, další vzdělávání proto nabízí možnost jistého oddálení nástupu do práce, což je dnes velice častým jevem.

Otázka č. 8

Chci být ve škole úspěšný:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



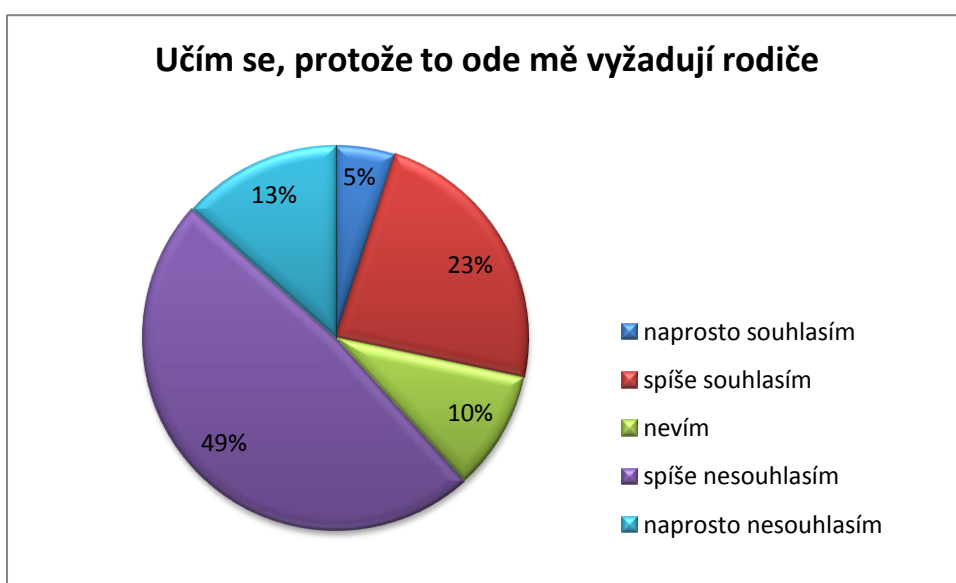
Interpretace:

Na tuto otázku žádný z respondentů nevedl odpověď spíše nesouhlasím, nebo naprosto nesouhlasím. Svědčí to tedy o tom, že naprostá většina všech dotazovaných chce být ve škole úspěšnými a dosahovat uspokojivých výsledků. Pouhých 5% bylo na pochybách a zvolilo odpověď nevím. Zbývajících 95% žáků uvedlo, že chtějí být ve škole úspěšnými. Je to vyjádřením toho, že žáci v dnešní době chtějí být dobrými a zdárně školu vystudovat. Odráží se zde i fakt, že dobré výsledky ve škole přinášejí žákům pocitu uspokojení a jsou výrazným činitelem, který ovlivňuje motivaci u žáků.

Otázka č. 9

Učím se, protože to ode mě vyžadují rodiče:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



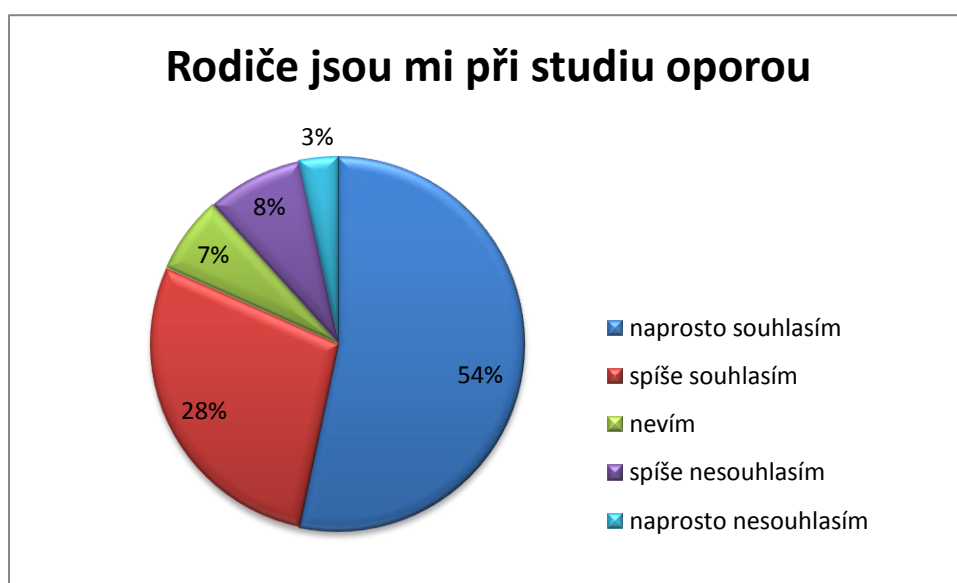
Interpretace:

Překvapivým zjištěním byly výsledky této otázky. V mnoha případech se dnes setkáváme s tím, že žáci se učí právě kvůli tomu, že to od nich vyžadují rodiče. Zde se však ukázalo, že 49% respondentů uvedlo odpověď spíše nesouhlasím a 13% s tímto tvrzením naprosto nesouhlasí. Znamená to tedy, že žáci se neučí kvůli svým rodičům, ale motivaci zde ovlivňuje něco jiného. Podíl zde má motivace vnitřní a neméně důležité jsou i faktory vnější jako např. odměny a tresty. 10% žáků zvolilo odpověď nevím, 23% odpověď spíše souhlasím a 5% odpověď naprosto souhlasím.

Otázka č. 10

Rodiče jsou mi při studiu oporou:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



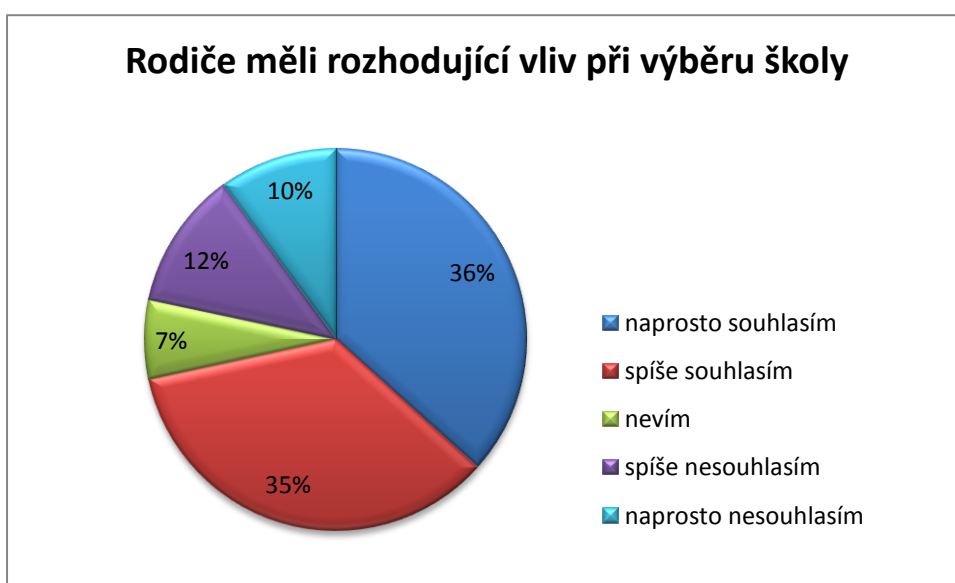
Interpretace:

Zde se odráží zázemí v rodině, přístup rodičů k dětem a jejich vzdělání. 54% dotazovaných naprosto souhlasí s tvrzením. Rodiče jsou pro své děti oporou a rovněž jim umožňují vzdělání a rozvoj jejich osobností. 28% žáků spíše souhlasí. Podle 3% respondentů rodiče při studiu oporou nejsou, 8% spíše nesouhlasilo a 7% se nerozhodlo pro žádnou z uvedených možností.

Otázka č. 11

Rodiče měli rozhodující vliv při výběru školy:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



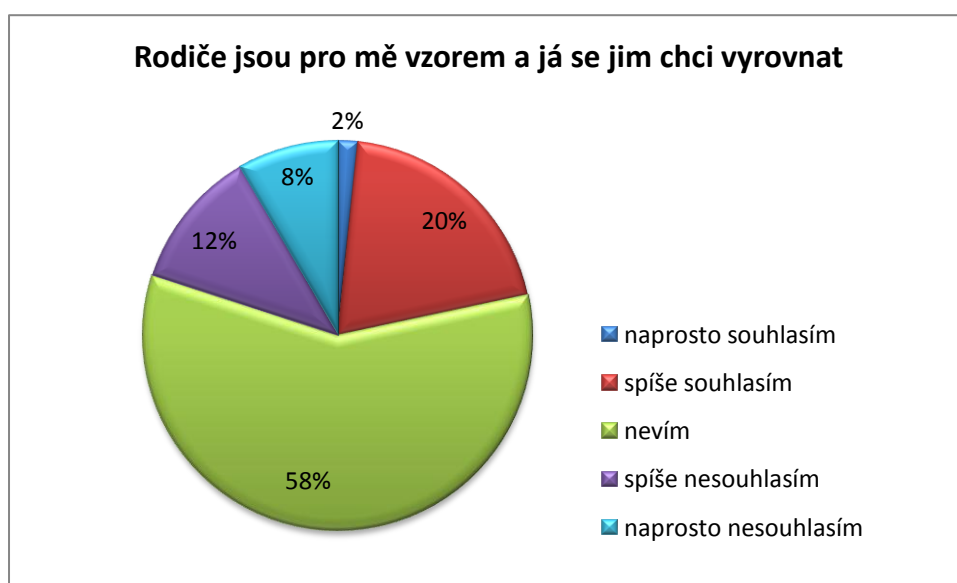
Interpretace:

Zde je patrný vliv rodičů na výběr školy. Celých 71% respondentů uvedlo odpověď kladnou – naprosto souhlasím (36%) a spíše souhlasím (35%). Je to potvrzením i předcházející otázky, kdy se žáci přikláněli k tomu, že rodiče jsou jim při studiu oporou. Rodiče pomáhají svým dětem vybrat si školu a následně i směr profesního života, je to důležitým faktorem při rozhodování žáků po ukončení základní školy, kdy žáci nemají ještě tolik zkušeností, aby zcela sami zvolili školu odpovídající úrovni žakových schopností, dovedností a vědomostí. Odpověď spíše nesouhlasím uvedlo 12% dotazovaných a odpověď naprosto nesouhlasím 10%.

Otázka č. 12

Rodiče jsou pro mě vzorem a já se jim chci vyrovnat:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



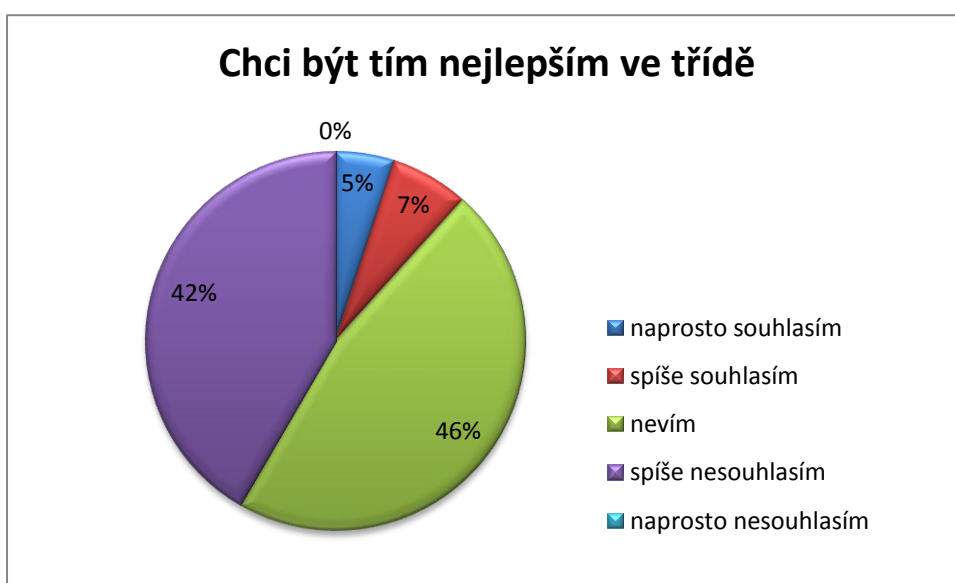
Interpretace:

Pouhá 2% respondentů považují své rodiče za vzor, kterým by se chtěli vyrovnat. Dalších 20% s výpovědí spíše souhlasí. Současní středoškolští žáci tedy své rodiče za vzor, kterému by se chtěli vyrovnat, nepovažují. Protipól tvoří 12% respondentů, kteří spíše nesouhlasí a 8% naprosto nesouhlasí. Celých 58% žáků zvolilo odpověď nevím, což značí míru jisté nerozhodnosti a možné zmatenosti o tom, co pro ně rodiče znamenají.

Otázka č. 13

Chci být tím nejlepším ve třídě:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



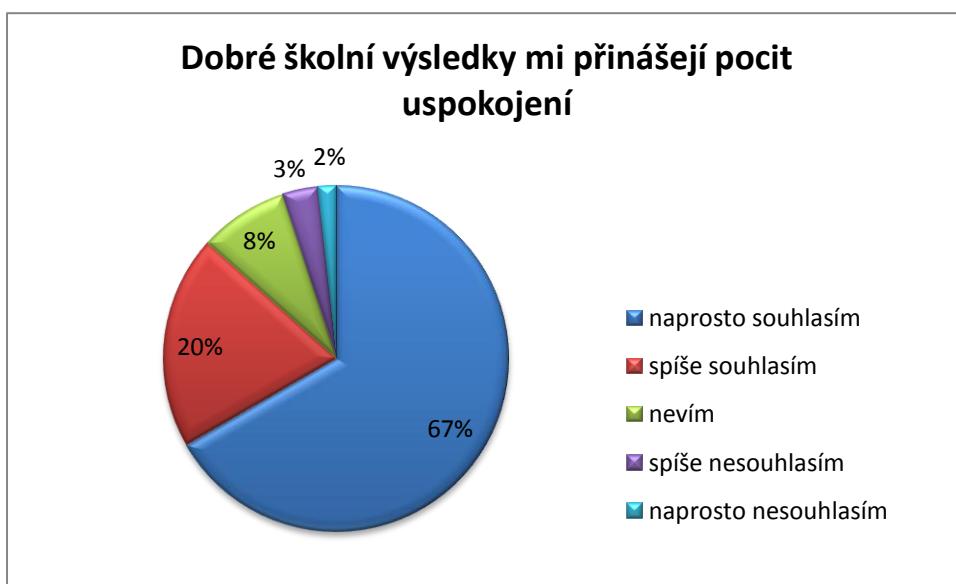
Interpretace:

Nikdo z respondentů nevedl odpověď naprosto nesouhlasím. 5% žáků chce být těmi nejlepšími ve třídě, 7% spíše souhlasí. Je to projevem toho, že jen minimální množství chce být viditelnými, chtějí být lepšími než ostatní spolužáci. 46% žáků zvolilo neutrální odpověď nevím a 42% nechce být tím nejlepším ve třídě, tito žáci nechtějí převyšovat své spolužáky, chtějí tvořit celistvou skupinu, kde jsou si všichni rovni. Tento fakt ovlivňuje i pasivní přístup současných žáků ke studiu, kdy dochází k postupnému snižování motivace k učení.

Otázka č. 14

Dobré školní výsledky mi přinášejí pocit uspokojení:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



Interpretace:

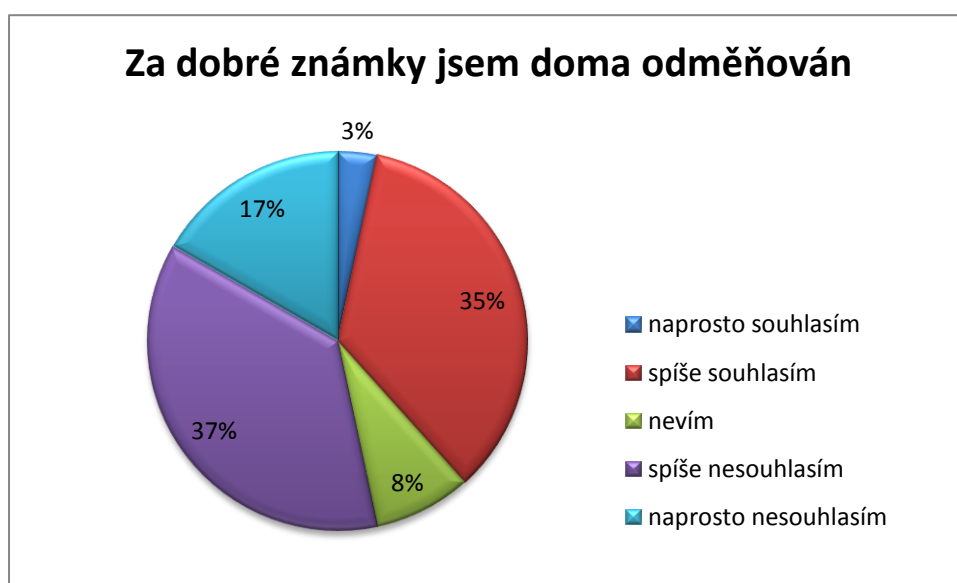
Pocity uspokojení jsou součástí vnitřní motivace, která na žáky působí. U 67% žáků dobré školní výsledky přinášejí pocity uspokojení, 20% se k tomuto tvrzení přiklání. 8% uvedlo odpověď nevím a pro 5% všech dotazovaných dobré výsledky ve škole uspokojení nepřinášejí, to znamená, že pro ně dobré výsledky nejsou dostatečnou motivací k učení.

Dobré studijní výsledky jsou významným činitelem v procesu motivace.

Otázka č. 15

Za dobré známky jsem doma odměňován/a:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



Interpretace:

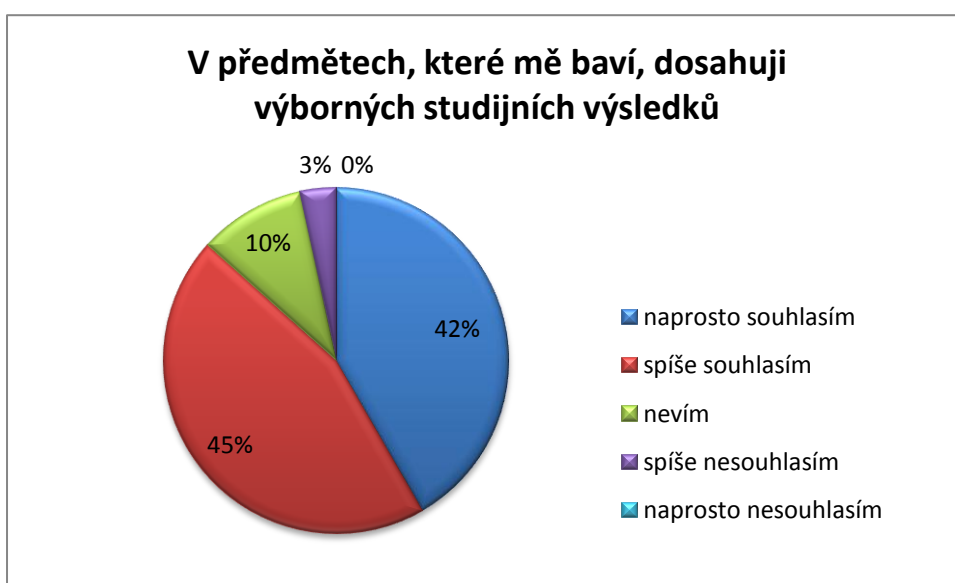
Odměny a tresty patří k vnějším motivačním činitelům. 3% žáků jsou doma za dobré studijní výsledky odměňována, dalších 35% s dostáváním odměn od rodičů spíše souhlasí.

8% uvedlo odpověď nevím. Více jak polovinu tvoří žáci, kteří nejsou doma za dobrá známky odměňováni. 37% spíše nesouhlasí a celých 17% naprosto nesouhlasí.

Otázka č. 16

V předmětech, které mě baví, dosahuji výborných studijních výsledků:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



Interpretace:

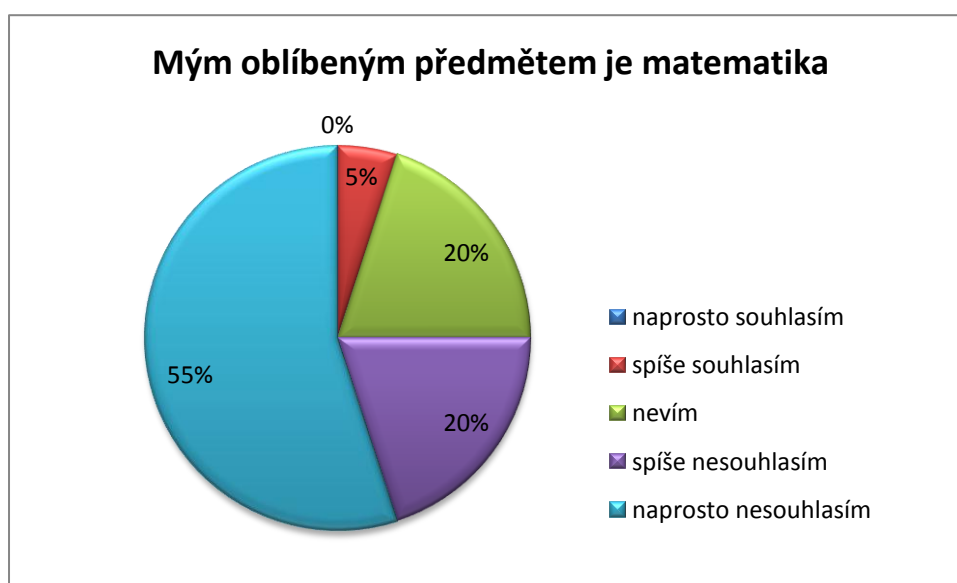
Převážná většina respondentů dosahuje vynikajících studijních výsledků v předmětech, které je baví. 42% žáků naprosto souhlasí, 45% spíše souhlasí.

10% žáků zvolilo odpověď nevím a jen 3% dotazovaných tvrdí, že nedosahují vynikajících výsledků v předmětech, které je baví. Odpověď naprosto nesouhlasím nevedl nikdo z dotazovaných.

Otázka č. 17

Mým oblíbeným předmětem je matematika:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



Interpretace:

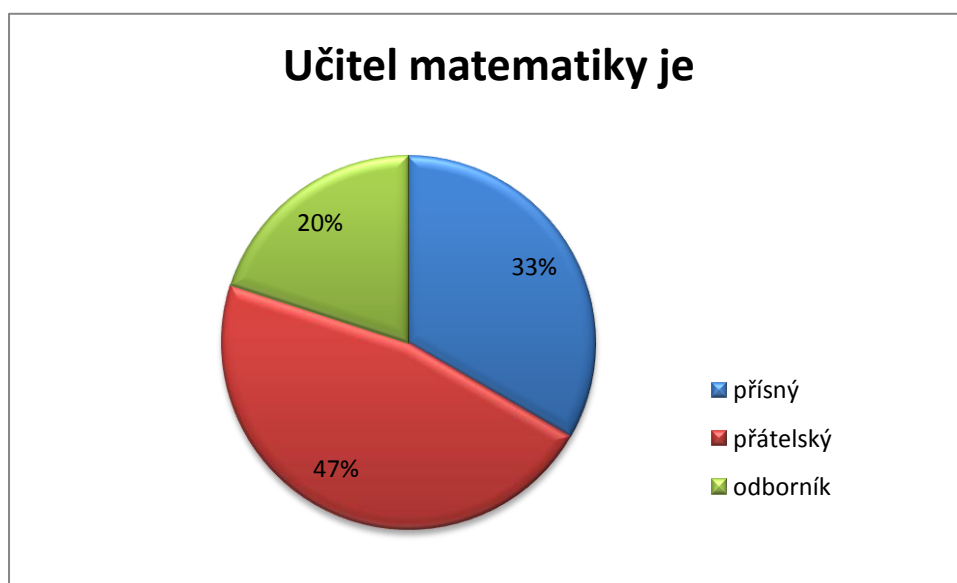
Z výsledků vyplývá, že v dnešní době matematika nepatří mezi oblíbené a vyhledávané předměty. 55% žáků označilo matematiku jako neoblíbený předmět, dalších 20% se k tomuto tvrzení přiklání. 20% nepovažuje matematiku jako oblíbený, ale ani jako neoblíbený předmět.

5% všech zúčastněných zvolilo matematiku jako spíše oblíbený předmět. Nikdo z respondentů nemá matematiku jako naprosto oblíbený předmět.

Otázka č. 18

Učitel matematiky je:

- a) přísný
- b) přátelský
- c) odborník



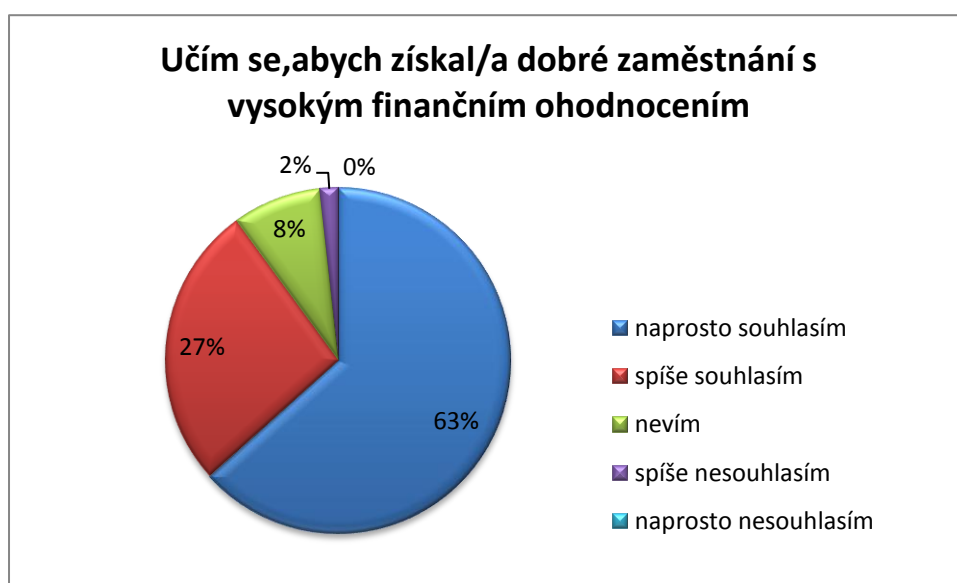
Interpretace:

S otázkou č. 17, zda je matematika oblíbeným předmětem u žáků, jsme se dověděli, že převážná většina matematiku uvedlo jako neoblíbený předmět. Souvislost s oblíbeností předmětu má i osobnost učitele. 33% žáků označilo svého učitele matematiky jako přísného, 20% jako odborníka a 47% žáků považuje svého učitele za přátelského.

Otázka č. 19

Učím se, abych získal/a dobré zaměstnání s vysokým finančním ohodnocením:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



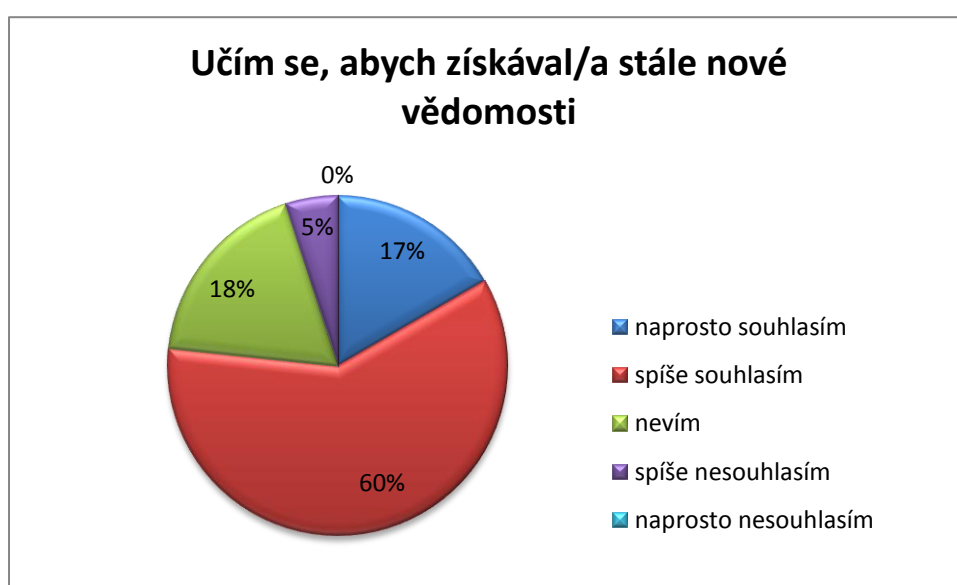
Interpretace:

90% respondentů uvedlo, že se učí, aby získali dobré zaměstnání s vysokým finančním ohodnocením. Z toho vyplývá, že pro převážnou většinu je toto důležitým motivačním faktorem k učení a ke studiu celkově. 8% zvolilo odpověď s neutrální výpovědí a jen pro 2% žáků dobré zaměstnání s vysokým finančním ohodnocením není motivem k učení.

Otázka č. 20

Učím se, abych získával/a stále nové vědomosti:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím



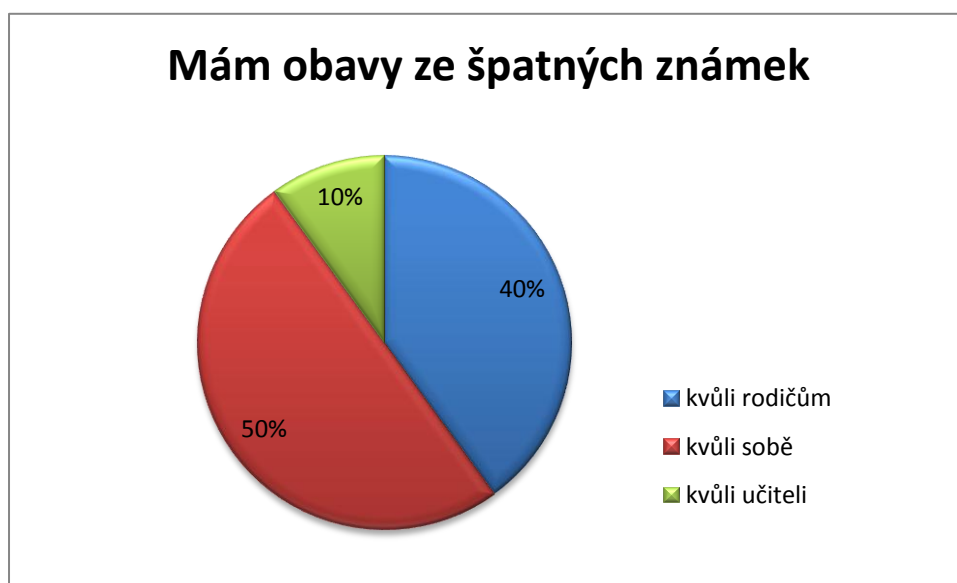
Interpretace:

Nikdo z dotazovaných žáků neuvedl odpověď naprosto nesouhlasím. Pouhých 5% žáků spíše nesouhlasí. Pro zbylé žáky je učení přínosem něčeho nového, jsou to žáci, kteří se chtějí stále něčemu novému učit, chtějí získat co nejvíce zkušeností a vědomostí, které ve svém životě využijí. 18% zvolilo odpověď nevím. 60% s tvrzením spíše souhlasí a 17% tvoří žáci, kteří se učí právě proto, aby získávali nové vědomosti, aby rozvíjeli sami sebe.

Otázka č. 21

Mám obavy ze špatných známek:

- a) kvůli rodičům (bude následovat trest)
- b) kvůli sobě (výčitky svědomí)
- c) kvůli učiteli (možné ovlivnění oblíbenosti u vyučujícího)



Interpretace:

Obavy ze špatných známek kvůli rodičům má 40% žáků. Svědčí to o tom, že rodiče jsou důležitými činiteli v otázkách motivace. 50% má obavy ze špatných známek a neúspěchů kvůli sobě, kvůli výčitkám svědomí. A 10% žáků uvedlo, že obavy z horších studijních výsledků mají kvůli učiteli a možnosti ovlivnění oblíbenosti.

5.5 Interpretace výsledků

Před samotným výzkumem byly stanoveny hypotézy, které jsme následovně díky zjištěným údajům z dotazníku mohli potvrdit, nebo vyvrátit.

H1 : Děti, které mají rodiče s vyšším stupněm dosaženého vzdělání, jsou více motivované k učení, než děti rodičů s nižším stupněm vzdělání.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. V otázce číslo 4 jsme zjišťovali nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Jak u matek, tak otců polovinu tvoří rodiče, kteří dosáhli výučního listu a 30% středoškolského vzdělání. Vysokoškolský titul tvoří v průměru 10%, tudíž je to procento zanedbatelné, oproti tomu v otázce číslo 6, která zjišťovala, jakého nejvyššího vzdělání by chtěli dosáhnout žáci, celých 75% by chtělo dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Vzdělání rodičů tedy nemá zásadní vliv na motivaci žáků k učení.

H2 : Děti jsou nejvíce motivovány svými rodiči.

Tato hypotéza se nám rovněž nepotvrdila. Při zjišťování, zda se žáci učí proto, že to od nich vyžadují rodiče (otázka číslo 9), 49% dotazovaných spíše nesouhlasilo, pouhých 13% naprosto souhlasilo a 23% spíše souhlasilo. Je to tedy méně než polovina. Tato hypotéza se opírá o další tvrzení, ze kterého vyplývá, že rodiče nejsou pro své děti vzorem, kterému by se chtěli vyrovnat. Na žáky v dnešní době působí mnoho faktorů, mezi důležité řadíme kvalitní zaměstnání s dobrými platovými podmínkami, to je důležitým činitelem, pokud hovoříme o motivaci soudobých žáků k učení.

H3 : Získávání dobrých známek kladně ovlivňuje motivaci u žáků.

Tato hypotéza se nám potvrdila, jak jsme správně předpokládali. Žákům přináší dobré známky pocitu uspokojení a motivují je do dalšího studia. S tím je spojeno i následné získávání odměn za dobré známky, protože velká část žáků je doma za odpovídající výsledky odměňována. Dobré známky tedy posilují a upevňují u žáků snahu o jejich získání, tedy dochází ke kladnému ovlivňování jejich motivace.

H4 : Oblíbenost předmětu souvisí s osobností učitele.

Tato hypotéza se potvrdila. Dotazníkem jsme zjistili, že pokud je učitel přátelský, nebo odborník ve své činnosti, pak se tento předmět stává u žáků oblíbeným, poutavějším.

H5 : Žáky nejvíce ovlivňuje vnější motivace.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, protože necelých 80 % respondentů se učí, aby získali nové vědomosti, působí zde tedy spíše motivace vnitřní.

H6 : Více jak polovina žáků chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Tato hypotéza se nám potvrdila, protože vysokoškolského vzdělání chce dosáhnout celých 75 % dotazovaných. Je to důkazem toho, že v dnešní době jsou na žáky kladeny vysoké nároky, co se týká vzdělání, pokud chce jednotlivec uspět a zařadit se do společnosti, ve které je vysokoškolský titul nutností pro získání kvalitního zaměstnání s vysokým finančním ohodnocením.

Dá se říci, že většina hypotéz se nám potvrdila, ale je zde nutné přihlídnout k malému počtu respondentů, kteří ne vždy mohli odpovídat pravdivě, proto výsledky nemůžeme považovat za většinové.

Závěr

V této práci jsem se věnovala problematice motivace žáků na střední škole. Vybrala jsem si dva rozdílné typy škol, ve kterých jsem rozdala dotazníky zkoumající motivační činitele u žáků. V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení pojmů, teorie motivace, na typy motivace a motivačních činitelů. Díky tomu jsem získala cenné informace, na jejichž základě jsem vytvořila dotazník, který je součástí druhé části bakalářské práce, tedy části empirické.

Pochopila jsem, že problematika motivace současných žáků je podmíněna řadou faktorů, které spolu vzájemně kooperují a ovlivňují se. Díky této práci jsem získala poznatky, které jsou využitelné v praxi, vědomosti o složitosti procesu motivace, které slouží k lepšímu pochopení žákových motivů. Za pomoci odborné literatury jsem stanovila jednotlivé motivační faktory vnější a vnitřní motivace k učení, na jejichž roli při ovlivňování žáka jsem se později zaměřila.

Tato práce může posloužit mnohým pedagogům, kteří chtějí se svými žáky co nejefektivněji spolupracovat, kteří chtějí být nejen odborníkem, ale zároveň vzorem pro své posluchače, kterým předávají vědomosti a zkušenosti a do značné míry ovlivňují žákovu osobnost, jeho názory, postoje a návyky. Učitelé jsou nedílnou součástí vývoje žáka. Došli jsme k závěru, že v případě oblíbenosti učitele dochází k většímu zájmu žáků o vyučovaný předmět. Cílem mé práce nebylo poukazovat na chyby v dnešním školství, či na problémy současných žáků a jejich přístupu ke vzdělání, ale cílem bylo objasnit možné příčiny školních úspěchů, či neúspěchů, poukázat na roli rodičů a učitelů, pomoci zamyslet se, co je pro žáky důležité a jak na ně zapůsobit, které faktory se podílejí na procesu motivace k učení.

Žák tedy není ovlivněn pouze jedním faktorem, ale působí na něho velké množství podnětů. Nemyslím si, že problémem dnešních žáků je menší míra motivace k učení, ale je to dáno požadavky současnosti, které jsou kladeny na žáka v nepřiměřené míře, žák je velice často nucen čelit náročným životním situacím, k jejichž zvládnutí však ne vždy má dostatečné množství zkušeností. Doporučením pro pedagogy může být, aby ke svým žákům přistupovali individuálně, aby brali v úvahu rozdílnost jednotlivých osobností, rozdílnost působení vnější nebo vnitřní motivace na vzdělávání u žáků, odlišnost v míře působení toho, či jiného motivu.

Závěrem bych chtěla říci, že cíl mé práce byl naplněn, získala jsem odpovědi na položené otázky a získala hlubší informace o motivaci žáků na středních školách.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou motivace žáků na střední škole.

První, teoretická část, obsahuje základní pojmy, rozděluje motivaci na uvědomovanou a neuvědomovanou, primární a sekundární. Pro nás byla důležitá sekundární motivace, která úzce souvisí s motivací k učení a školním prostředím. Primární motivace je vrozená a je ovlivněna potřebami.

Popsali jsme teorie motivace jako je Maslowova hierarchie potřeb, Skinnerova teorie pozitivního posílení a současné teorie.

Určili jsme si zdroje motivace – vnitřní a vnější motivy, dynamiku a zákony motivace. Aplikovali jsme motivaci na školní prostředí, kdy jsme si vyjasnili důležitost role učitele, jeho vztahu a přístupu k žákům.

Empirická část zahrnuje výzkum, který byl uskutečněn pomocí dotazníku, který byl rozdělen na tři části. První část byla věnována seznámení s dotazníkem, druhá část se věnovala obecným údajům o respondentech jako je pohlaví, věk, vzdělání, rodiče a ve třetí části jsme zkoumali postoje a názory žáků, které sloužily jako podklady pro zpracování a vyhodnocení hypotéz.

Summary

This bachelor thesis is concerned on the motivation of high school students.

The first part of the thesis, theoretical, include the basic concepts which divides motivation to conscious and unconscious, to primary and secondary. The secondary motivation is important for us and is narrowly related with motivation for learning and school environment. The primary motivation is congenital and influenced with necessities.

We described theory of motivation in Maslow's hierarchy of needs, Skinner's theory of positive reinforcement and contemporary theory.

We determined sources of motivation – internal and external motives, dynamic and principals of motivations. We applicated motivation to school environment and clarified teachers importance, his relations and attitude to students.

The empirical part of thesis includes research made with help of questionnaire – divided to three parts. The first part of questionnaire was devoted to acquaintance with questionnaire, the second part includes general figures like gender, age, education, parents and the third part researched student's attitudes and conviction and these informations were sources for hypothesis, processing and assessment.

Seznam použité literatury

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 231 s. ISBN 14-343-83.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2002. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. *Pedagogika*, 42 (2), 1992. s. 197 – 208.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 360 s. ISBN 14-478-77.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9.

KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 200 s. ISBN 80-7178-205-X.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 109 s. ISBN 80-7178-138-X.

MRKVIČKA, J. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971. 184 s. ISBN 08-030-71.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie – příručka pro studenty*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 290 s. ISBN 80-7178-923-2.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

Seznam příloh

DOTAZNÍK NA ZJIŠŤOVÁNÍ MOTIVACE

Milí studenti, obracím se na Vás o pomoc při vyplňování těchto dotazníků. Tento dotazník bude využit při zpracování mé práce ve škole, mohu Vám tedy zaručit, že nebude sloužit k jiným účelům, proto je také samotné zpracování anonymní.

Prosím Vás však, abyste se nad jednotlivými otázkami zamysleli a vždy zakroužkovali, či jinak označili Vámi zvolenou odpověď, která je u každé otázky pouze jedna. Dotazník není časově náročný, čas vyplňování je v rozmezí 10 – 15 minut. Předem Vám děkuji za spolupráci a přeji příjemnou zábavu při zpracování jednotlivých otázek.

1. Pohlaví:

- dívka
- chlapec

2. Věk:

3. Název školy / studovaný obor:

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

a) matky: základní – vyučena – středoškolské (s maturitou) – vysokoškolské – nevím

b) otce: základní – vyučen – středoškolské (s maturitou) – vysokoškolské – nevím

5. V současné době:

a) matka pracuje jako :

b) otec pracuje jako :

6. Nejvyšší vzdělání, kterého bych chtěl/a dosáhnou:

a) odborné (s výučním listem)

b) středoškolské (s maturitou)

c) vysokoškolské

7. Profese, kterou bych chtěla vykonávat:

8. Chci být ve škole úspěšný/á :

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

9. Učím se, protože to ode mě vyžadují rodiče:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

10. Rodiče jsou mi při studiu oporou:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

11. Rodiče měli rozhodující vliv při výběru školy:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím

- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

12. Rodiče jsou pro mě vzorem a já se jim chci vyrovnat:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

13. Chci být tím nejlepším ve třídě:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

14. Dobré školní výsledky mi přinášejí pocit uspokojení:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

15. Za dobré známky jsem doma odměňován:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím

- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

16. V předmětech, které mě baví, dosahuji výborných studijních výsledků:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

17. Mým oblíbeným předmětem je matematika:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) naprosto nesouhlasím

18. Učitel matematiky je:

- a) přísný
- b) přátelský
- c) odborník

19. Učím se, abych získal/a dobré zaměstnání s vysokým finančním ohodnocením:

- a) naprosto souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím

d) spíše nesouhlasím

e) naprosto nesouhlasím

20. Učím se, abych získával/a stále nové vědomosti:

a) naprosto souhlasím

b) spíše souhlasím

c) nevím

d) spíše nesouhlasím

e) naprosto nesouhlasím

21. Mám obavy ze špatných známek:

a) kvůli rodičům (bude následovat trest)

b) kvůli sobě (výčitky svědomí)

c) kvůli učiteli (možné ovlivnění oblíbenosti u vyučujícího)

Děkuji Vám všem za vřelou spolupráci a přeji mnoho úspěchů ve studiu.