

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Ráchel Mazúchová

Problematika motivace žáků II. stupně základních škol

The Motivation Issue of Upper Primary Students

Praha, 2012

vedoucí práce: PhDr. Daniela Sedláčková

Děkuji paní PhDr. Daniele Sedláčkové za odborné vedení této bakalářské práce;  
za její ochotu, pomoc a cenné rady a připomínky ke zpracování tématu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného či stejného titulu.

V Praze, dne 2. 5. 2012.

podpis

### **Anotace:**

Práce si klade za cíl zmapovat problematiku související s motivací k učení (respektive jejím nedostatkem) u žáků druhého stupně základních škol. Pokouší se analyzovat vlivy, které motivaci ve škole snižují či komplikují, a zaměřuje se na nejčastější následky frustrace potřeb ve školním prostředí - nudu a strach. Zároveň se zabývá možnostmi vzbuzování potřeb poznávacích, výkonových a sociálních, které pro motivaci ve škole hrají klíčovou roli, a snaží se odpovědět na otázky po způsobech a prostředcích, jimiž lze motivaci k učení žáků, s přihlédnutím k jejich vývojovým specifikům, zvýšit. Zvláštní pozornost v souvislosti s tímto tématem je věnována vlivu interakce učitel - žák. Empirická část obsahuje postřehy z praxe; tyto postřehy tvoří doplněk k poznatkům z teoretické části.

### **Klíčová slova:**

Motivace, potřeby, incentivy, motiv, motivační konflikty, frustrace, puberta, vnitřní a vnější motivace k učení, interakce, percepce, pojetí úspěšného žáka, Pygmalion-efekt, Golem-efekt, sebesplňující předpověď.

**Abstract:**

The aims of this thesis is to map all issues related to learning motivation (or lack of it) of upper primary students. It tries to analyze factors that reduce or complicate motivation at school and it focuses on the most common consequences of frustration in school environment - boredom and anxiety. It also deals with possibilities how to arouse cognitive, achievement and social needs which play the key role at school, and it attempts to answer questions about the ways a teacher can increase upper primary students' motivation for learning, taking into account the specifics of their ontogeny. Special attention connected with this issue is devoted to the influence of teacher-pupil interaction. The empirical part provides insights from practise, these insights are regarded as a complement of the theoretical part.

**Keywords:**

Motivation, needs, incentives, motive, incentive conflicts, frustration, puberty, internal and external motivation for learning, interaction, perception, the concept of a successful student, Pygmalion-effect, Golem-effect, self-fulfilling forecast.

## Obsah:

<b>1. Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Motivace – teoretická východiska .....</b>	<b>9</b>
2.1 Potřeby a incentivy .....	10
2.2 Motivační konflikty.....	12
<b>3. Vývojová specifika žáků druhého stupně ZŠ .....</b>	<b>14</b>
<b>4. Motivace ve škole .....</b>	<b>21</b>
4.1 Frustrace žákovských potřeb .....	22
4.2 Vnější a vnitřní motivace k učení .....	24
4.3 Interakce mezi učitelem a žákem a její vliv na motivaci .....	27
4.3.1 Percepce žáka učitelem .....	28
4.3.2 Očekávání učitele a proces jeho naplňování .....	32
4.4 Možnosti rozvoje motivace žáků .....	34
4.4.1 Poznávací potřeby.....	34
4.4.2 Sociální potřeby.....	36
4.4.3 Výkonové potřeby .....	39
<b>5. Empirická část .....</b>	<b>45</b>
<b>6. Závěr .....</b>	<b>54</b>
Seznam použité literatury .....	55

## 1. Úvod

Jedním z nejdůležitějších avšak zároveň nejnáročnějších úkolů dnešního učitele je podle mého názoru práce s motivací žáků. Nedostatek motivace k učení je velmi častým důvodem selhání ve škole. Přitom právě období, které stráví děti ve škole, je obdobím možnosti jejich maximálního rozvoje. Jestliže ji promarní, nevyužijí svých psychických kapacit v době pro rozvoj nejpříhodnější, už nikdy to nemusí dohnat. Mnoho žáků ve škole však svých schopností využívá pouze okrajově, nedostatečně. Nabízí se pochopitelně otázka proč. Domnívám se, že je to právě nízká motivovanost, která způsobuje, že žák podává nižší výkony, než jsou jeho možnosti.

Pracuji jako učitelka angličtiny na základní škole. Tvrdit, že neexistují žáci lepší a horší, jen žáci více či naopak méně motivovaní, by se mohlo zdát na první pohled příliš troufalé a sporné, ale uvědomme si, že motivace je jedna ze základních podmínek efektivního učení - má pozitivní dopad na koncentraci, na paměťové pochody, rychlost a hloubku učení, výdrž a snížení únavy u učení, zároveň je také samozřejmě rozhodující podmínkou rozvoje schopností jedince.

Mezi mé žáky patří děti od 3. až do 9. třídy. Zatímco na I. stupni se zdá být naprostá většina žáků velmi silně pozitivně k učení motivována, s přechodem dětí na II. stupeň začíná motivace k učení jaksi samovolně ubývat. Žáci se zdají být náhle línějšími, pasivními, neochotnými k učení a ke spolupráci, je těžší je zaujmout, odměny za dobrou práci v podobě dobrých známek či učitelových a rodičovských pochval atd. přestávají být funkční. Práce s motivací těchto žáků je pro mě velkou výzvou.

Položme si otázku, jaké příčiny může mít tento neblahý odliv žákovi motivace, co ho způsobuje, a pokusme se zároveň zjistit, je-li možné tento odliv odvrátit, příp. naopak nahradit přílivem motivace nové, „jiné kvality“, a jakými způsoby pak může učitel motivaci k učení žáků na druhém stupni základní školy zvyšovat.

Problém nedostatečnosti žákovské motivace však rovněž souvisí s problémy v současné době stále častějšími a stále naléhavěji pocíťovanými - a to sice se schopností, v tomto případě tedy spíše naopak neschopností „vzít svůj život do vlastních rukou“, neboli vědět si sám se sebou rady, přebrat zodpovědnost za svoje vzdělání, za svoji životní cestu. To je úzce spojeno s autoregulací, se způsobilostí orientovat se a pracovat se svou vlastní budoucností. Učitelé většinou hovoří o tom, že motivovat dnešní děti je stále těžší, protože

generace dnešních dětí „dostává vše na zlatém podnose“, chtějí jít cestou nejmenšího odporu a hlavně se bavit. Moje zkušenosti za poslední tři roky pedagogické práce nejsou takto tristní, domnívám se, že možnosti zvyšování motivace k učení dnešních žáků tu jsou; naprosto zásadní roli v této oblasti ve škole hraje podle mého názoru osoba učitele.

Tato bakalářská práce si tedy klade za cíl zmapovat problematiku související s motivací k učení (respektive jejím nedostatkem) u žáků druhého stupně základních škol. Soustředí se na analýzu vlivů, které motivaci ve škole snižují či komplikují, a zaměří se na nejčastější následky frustrace potřeb ve školním prostředí - nuda a strach. Zároveň se bude zabývat možnostmi vzbuzování potřeb poznávacích, výkonových a sociálních, které pro školní motivaci hrají klíčovou roli, a pokusí se odpovědět na otázky po způsobech a prostředcích, jimiž lze motivaci k učení žáků, s přihlédnutím k jejich vývojovým specifikům, zvýšit. Zvláštní pozornost bude v souvislosti s tímto tématem věnována vlivu interakce učitel - žák.

Teoretická část má podobu přehledové studie. Teoretické poznatky jsou v empirické části práce doplněny relevantními postřehy z vlastní praxe a autentickými výpověďmi žáků; zde bylo použito behaviorálního přístupu k výzkumu – výzkumné metody pozorování, a explorativní metody, kdy explorativní technikou byl polostrukturovaný rozhovor.

## 2. Motivace – teoretická východiska

Problematika motivace je v pedagogice a psychologii poměrně rozsáhlá a samotný pojem motivace značně nejednotný. K motivaci existuje řada přístupů, které uplatňují různé výkladové principy; M. Vacínová, M. Langová a kol. (2007) nastiňují čtyři přístupy:

1. *Hédonický přístup*, který sleduje lidské chování v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti – člověk směřuje ke stavu maximalizace libosti a vyhýbání se nelibosti.

2. *Kognitivistické pojetí*, jež chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů, lidské chování je pak výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí.

3. *Homeostatický princip* v motivaci lidského chování pak předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Jestliže dojde k poruše rovnováhy (změně), nastupuje – je motivováno – chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit.

4. *Nehomeostatické přístupy* v motivaci naopak považují za motivující snahu organismu narušit stav rovnováhy (klidu) a za základní princip lidského chování považují potřebu aktivity.

I. Lokšová, J. Lokša (1999) dále hovoří o *humanistickém přístupu* k motivaci, který předpokládá, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje vlastní vývojové možnosti.

Každý z uvedených přístupů však představuje ochuzení a jednostrannost analýzy lidské motivace, spíše je proto chápeme jako zdůraznění jejího určitého aspektu a motivovanou činnost člověka pak chápeme jako „*výslednici více motivačních vlivů působících současně*“ (K. Balcar, 1991, s. 119), tyto jednotlivé vlivy se však projevují v jednotě chování.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1988) definují motivaci jako „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“ (Pedagogický slovník, 1998, s. 135)

P. Hartl, H. Hartlová (2000) hovoří o motivaci jako o „procesu usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů“, a jež je „nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu“. (Psychologický slovník, 2000, s. 328)

Jsou uváděny dva základní druhy motivačních činitelů, které celkové usměrňování na obecné úrovni zprostředkují, a to sice *cíle* – představy, které plní tuto úlohu po stránce obsahového zaměření, a *pocity* a *emoce* – prožitky silového zaměření průběhu motivace. Činnost jedince je v každém okamžiku *výběrová*; z mnoha příležitostí a podnětů si člověk volí jen některé, na něž se zaměřuje; motivace pak odpovídá na otázku, co jedince vede k určitému chování, k volbě určitých cílů či k silné odezvě na některé podněty, nebo naopak k jejich opomíjení. (K. Balcar, 1991)

Považuji za nutné zde upozornit, že oním *výběrem* se rozumí proces, který probíhá na úrovni vědomí, ale může být rovněž ovlivňován nižšími funkcemi organismu (M. Machač, H. Macháčová, J. Hoskovec, 1988).

Motivace je tedy jakýmsi hypotetickým konstruktem, který objasňuje a vysvětluje příčiny lidského chování a jednání, v neširším slova smyslu ji můžeme chápat jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.

## 2.1 Potřeby a incentivy

Motivace chování člověka má své vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho **potřeby**, vnější motivační zdroje jsou **popudy - incentivy**.

**Potřeby**, které jsou považovány za dispoziční motivační činitele, jsou jednak potřeby vrozené a dále potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Zvláštní skupinu tvoří tzv. potřeby funkční, které jsou vzbuzeny při dlouhé nečinnosti některé z funkcí organismu.

Potřeby existují ve velmi složitých vzájemných vztazích a předpokládá se, že jsou hierarchicky uspořádány. Podle teorie amerického psychologa A. H. Maslowa, tvoří potřeby od nejnižších po nejvyšší jakousi pomyslnou pyramidu:

- fyziologické potřeby (jídlo, pití, odpočinek atd.);

- potřeba bezpečí, jistoty;
- potřeba příslušnosti a lásky (potřeby družít se s ostatními, být přijímán a někam patřit);
- potřeba uznání, úcty, sebeúcty (dosáhnout pocitu vlastní hodnoty);
- kognitivní potřeby (potřeby vědět, rozumět a zkoumat);
- estetické potřeby (souměrnost, řád, krása);
- potřeba seberealizace (sebenaplnění, uskutečnění osobního potenciálu prostřednictvím sebevyjádření, tvořivosti, užití osobních dovedností, estetického a intelektuálního ocenění).

A. H. Maslow, 1970 (in Fontana, 1997)

Vývojový základ tvoří tedy potřeby *fyziologické*, nazývané též *primární*; ty jsou vlastní všem živočichům, nejen člověku. Jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip.

Potřeby *sekundární* - *psychické* se utvářejí v průběhu ontogeneze. Jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn hlavně společenskými faktory. Vyšší potřeby jsou výsledkem učení, mohou tedy být málo rozvinuté či zcela chybět. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry.

Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Toto však není možné tvrdit zcela bezvýhradně a je dokázáno, že uspokojování vyšších potřeb (estetických, duchovních) může napomoci v krajních situacích (nouze, nedostatek, strádání) lidského života, ve kterých je možnost uspokojování nižších potřeb omezena či znemožněna.

**Incentivy** jako vnější podněty, jevy a události mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy dělíme na *pozitivní* a *negativní*. Pozitivní vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozby). Negativní incentivy mají schopnost potřebu vzbudit, nikoliv ji uspokojit.

Incentivy nejsou obvykle vázány jen na uspokojení jedné potřeby, častěji se proto hovoří o komplexních incentivách. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

Je-li potřeba vzbuzena, vzniká **motiv** – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentív a jsou již v těsném vztahu k chování člověka. (Z. Helus, V. Hrabal, V. Kulič a J. Mareš, 1979)

## 2.2 Motivační konflikty

Motivační procesy jedince bývají velmi složité. Může být současně aktualizováno několik potřeb najednou, případně situace může obsahovat pozitivní a zároveň negativní hodnotu. V těchto případech hovoříme o **motivačních konfliktech**.

Ty nemusí být pro jedince lehce řešitelné. Je-li tedy člověk postaven do situace, v níž existují nezávisle na sobě dvě nebo více incentivních hodnot, dochází k motivačním konfliktům; Z. Helus, V. Hrabal, V. Kulič a J. Mareš (1979) uvádějí čtyři základní **druhy** těchto **konfliktů**:

1. Konflikt dvou pozitivních sil (aktualizované potřeby nelze současně uspokojit);
2. Konflikt dvou negativních sil (negativní incentivy - situace vyžaduje vykonat něco nepříjemného, nevykonání by mělo nepříjemný důsledek);
3. Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly (situace má pro člověka zároveň pozitivní i negativní incentivní hodnotu);
4. Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil.

Není-li možno aktualizovanou potřebu uspokojit, dochází k tzv. **frustraci** – stavu, kdy je „*působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situací jedinec vystaven takovým nárokům, kterým obvyklými způsoby své činnosti nezvládá a je nucen (ke svému prospěchu nebo škodě) uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnávání se s nimi.*“ (K. Balcar, 1991, str. 126)

V organismu se hromadí energie k uspokojení nyní frustrované potřeby a jedinec **reaguje** dvěma možnými typy reakcí:

- a) útočně, se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek;
- b) únikem z frustrující situace.

(F. Hyhlík, M. Nakonečný, 1973)

Nejběžnějšími způsoby, jak lidé obvykle na frustraci ve dvou uvedených směrech reagují, jsou podle V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989):

- agresivní reakce;

- kompenzační reakce (vyhledání náhradních cílů);
- regresní reakce (návrat do nižšího vývojového stadia);
- bagatelizace (zlehčování – „na cíli vlastně nezáleží“);
- racionalizace (hledání rozumových důvodů, proč není možné potřebu uspokojit, či proč je lepší ji neuspokojit);
- ostatní únikové reakce (únik do nemoci, do fantazie atd.).

Další složitostí motivačních procesů bývá skutečnost, že většinu potřeb nemůžeme uspokojit hned, musíme čekat, stanovovat si cíle. Dlouhodobé perspektivní cíle se stávají silnými motivačními činiteli, v řadě případů silnějšími než právě aktualizovaná potřeba.

To, zda bude nějaká potřeba aktualizována, je do značné míry podmíněno tím, co všechno jedinec ví, jaké má zkušenosti a jak je zpracovává a interpretuje. Velmi silnou úlohu má kognice při tzv. realizaci motivace (např. realizace nějakého záměru), kdy se velmi silně prolíná s volními procesy. Zprostředkovanost motivace kognitivními procesy je při výkonovém chování člověka tak vysoká, že hovoříme o kognitivně motivačních procesech. V okamžiku, kdy není možno potřebu uspokojit bezprostředně a kdy je k jejímu uspokojení nutné určitě chování, začínají hrát významnou roli v motivačním procesu kognitivní procesy. Ty se projevují v zaměřenosti vnímání a myšlení ve směru aktualizovaných potřeb, ale i naopak. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

### 3. Vývojová specifika žáků II. stupně základní školy

K řadě problémů s motivací (a dlužno dodat, že nejen s motivací) dochází u žáků na základní škole s přechodem na II. stupeň. Jedná se vlastně o 6. – 9. ročník, o děti ve věku mezi 11 až 16 lety, v období **dospívání – pubescence**. Toto období bývá oprávněně považováno za velice náročné, a to pro všechny zúčastněné „strany“, tedy jak pro samotného dospívajícího, tak pro jeho vychovatele – rodiče i učitele.

Dospívání, jak etymologie tohoto slova napovídá, je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází o ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Kromě tělesného dospívání spojeného s pohlavním dozráváním dochází ke změně ve způsobu myšlení. Dalším typickým znakem dospívání je **snaha dospívajícího o osamostatnění** - pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče a stále více se ztotožňuje se svými vrstevníky, kteří pro něj nabývají značného významu. Získává první zkušenosti s partnerskými vztahy, prožívá první lásky.

Dospívání je obdobím vzdoru, touhy, vnitřních nejistot a konfliktů. (J. Vymětal, 2004).

M. Vágnerová (2000, s. 210-211) zdůrazňuje, že mnohé změny jsou podmíněné biologicky, ale významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory, které jsou ve vzájemné interakci: „*Všechny změny vedou postupně ke ztrátě starých hodnot a potřebě nové stabilizace za nových podmínek. Potřebu jistoty uspokojovala závislost na rodině. Vazba na rodinu však v určité fázi splní svůj úkol a dospívající potřebuje změnit její charakter. V dané formě by mu v rozvoji spíše překážela. Pro dosažení vyššího vývojového stupně je třeba závislost zmenšit, ale tím se zároveň snižuje i pocit jistoty, který z ní vyplýval. Emancipaci v pubertě umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí, kterými dospívající postupně dokazuje (sobě samému i svým partnerům), že už tak velkou mírou závislosti nepotřebuje. Potvrzení kompetencí mu poslouží i jako obrana proti nejistotě. (...) Jedním z úkolů puberty je dosažení nové přijatelné pozice, a tím potvrzení určité jistoty.*“

Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí; tyto hormonální změny s sebou přinášejí vyšší náchylnost k náladovosti, větší labilitu v emoční oblasti a tendenci reagovat nepřiměřeně. Citová labilita je typickým znakem dospívání. Změna emočního prožívání se rovněž projevuje větší impulsivitou a nedostatkem

sebeovládání. **Výkyvy v emocích** se pojí s kolísáním aktivační úrovně, kdy intenzivní aktivitu střídá apatie a nechuť k činnosti. Pubescent se stává oproti předešlému vývojovému období uzavřeným a vztahovačným. (M. Vágnerová, 2004)

V pubertě dochází i ke změně způsobu myšlení. J. Piaget nazval tuto fázi, ke které dochází v průběhu dospívání ve věku 11 (12) let a dále, stadiem formálních logických operací. Dospívající je **schopen uvažovat** abstraktně, **hypoteticky**, o různých alternativách, které dosud nenastaly. Zároveň začíná uvažovat systematicky a dovede různé myšlenky kombinovat a integrovat. Pro rozvoj uvažování starších školáků, upřesňuje M. Vágnerová (2002), je typické postupné uvolňování závislosti na konkrétní realitě. Tato myšlenková nezávislost na konkrétní realitě pak umožňuje dospívajícímu chápat různé teorie a řešit problémy jinak než dosud. Hypotetické myšlení však vykazuje v době dospívání mnoho nedostatků. Mladý člověk je ještě nezralý a nezkušený a není schopen přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými, různě pravděpodobnými alternativami.

Myšlení se tedy stává flexibilnějším a komplexnějším. M. Vágnerová (2000) doplňuje, že vlivem nového způsobu uvažování dochází ke změně vztahu k časové dimenzi; tato změna ovlivňuje také pubescentovy základní psychické potřeby:

- **potřebu jistoty a bezpečí** (ztráta bývalého infantilního pocitu jistoty – potřeba rozvoje nové identity);
- **potřebu seberealizace** (rozšíření z přítomnosti i na budoucnost);
- **potřebu otevřené budoucnosti**.

(M. Vágnerová, 2000)

Změna pohledu na svět s sebou přináší **egocentrismus**, který se projevuje v posuzování čehokoliv, včetně sebe sama. D. Elkind (in Vágnerová, 2000) popisuje několik variant tohoto egocentrismu:

- hyperkritičnost;
- sklon polemizovat;
- podléhání klamu, že vlastní myšlenky, pocity a zkušenosti jsou výjimečné;
- vztahovačnost (iluze stálého „imaginárního publika“).

Podle E. H. Eriksona je období dospívání fází hledání a rozvoje vlastní identity. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o vlastní integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. **Osvojuje si nové kompetence a získává nové role**, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký

postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama. Vytváření nového pojetí vlastní identity je procesem, v němž se dospívající snaží uskutečnit svou představu, jaký by chtěl být. Usiluje o hlubší sebepoznání a překračuje hranici aktuálního sebepojetí; **usiluje totiž o budoucí, hypotetické sebepojetí.**

Jak doslova zmiňuje M Vágnerová (2000, s. 223): „*Pubescent je do značné míry přímo manipulován ke změně představy o sobě samém.(...) Jisté je, že proměna bude probíhat určitou dobu a bude zpracovávána jak na kognitivní úrovni, tak emocionálně. V oblasti emoční složky postoje jde především o akceptaci.*“

Pubescent odmítá podřízenou roli, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit rodičů a učitelů. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat autoritativní pozici, jen pokud je přesvědčen, že si ji zaslouží. S autoritou diskutuje a snaží se hledat jiné možnosti než ty, které jsou mu nabízeny. Demonstrace **odmítání autority** je pro pubescenta typická. Dospívající tu ale neútočí na autoritu, aby ji „zlikvidoval“, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Z toho vyplývá, že pubescenti oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu. Oceňují dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky a ochotu vyslechnout jejich názor. Je žádoucí, aby je učitel bral dospívajícího alespoň do určité míry jako rovnocennou bytost. Takový učitel posiluje jistotu dospívajícího, potvrzuje ho v jeho nové identitě a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje i jeho motivaci ke školní práci. (Vágnerová, 2000) Pubescent lpí na rigidním dodržování pravidel a má pro něj velký význam spravedlnost – odmítá manipulaci s řádem a se svou osobou jako projev nadřazenosti učitele a vyžaduje větší rovnoprávnost, podstata tohoto jednání spočívá v potřebě potvrdit si svou vlastní identitu. (M. Vágnerová, 1996)

Starší žák rovněž úplně neakceptuje názory a rozhodnutí učitele, ale uvažuje o nich. Podle M. Vágnerové (1996) většina žáků svoje názory s učitelem konfrontuje spíše symbolicky (prezentují své názory především ve skupině vrstevníků, kde jim nehrozí konflikt).

Důležitým znakem učitelova chování, které by uspokojovalo potřebu jistoty pubescentů, je jeho stabilita. Měla by být dodržována jasná pravidla, a to i z hlediska emocionálního, zejména ve vztahu k jeho ladění. Náladový a nervózní učitel by v dětech vyvolával napětí a četnost problémů by narůstala. (M. Vágnerová, 1996)

V průběhu dospívání se ze zcela pochopitelných důvodů mění i role žáka. Školní prospěch mnohdy ztrácí svůj význam, protože je chápán jako hodnota dospělých.

Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu, a z toho vyplývající pozicí ve třídě, vede ke stabilizaci individuálních norem, tzv. osobního standardu. (M. Vágnerová, 2000)

Jak rovněž upozorňuje M. Vágnerová (2000), pubescent má většinou tendenci příliš se nenamáhat. Ne vždy mu jde o to, aby se něco naučil, obohatil svoje znalosti a dovednosti, ale spíše mívá tendenci vyhnout se potížím. Mají tu význam normy třídy, podle nichž je zbytečná námaha ve škole nesmyslná a sociálně degradující. Pubescenti dost často zpochybňují význam mnoha školních znalostí, které považují za samoúčelné. Samoúčelná aktivita odporuje smyslu jeho hodnocení situace.

Prezentaci nejasného a nesrozumitelného učiva pubescent naprosto odmítá, posiluje totiž jeho osobní nejistotu. To zvyšuje neuspokojení v oblasti adekvátní orientace a stimuluje obranné reakce. M. Vágnerová (2000) uvádí, že v takových situacích pubescent většinou reaguje nějakou formou úniku, jako je ignorování, vytěsnění či racionalizace. K učení něčemu, co je nesrozumitelné a jeví se navíc jako nesmyslné, musí mít pubescent řádný důvod. Vnější nucení akceptuje jen v nezbytné míře a vnitřní motivaci nemá, pokud mu není zřejmý (většinou bezprostřední) smysl takového jednání. Pokud pubescent v souvislosti s anticipovaným koncem školní docházky a profesní volbou zvýší úsilí, děje se tak ve vazbě na konkrétní (a osobně akceptovaný) cíl. Motivace a vztah k učení bývá rovněž ovlivněn anticipací budoucí profesní role.

Přestože se myšlení pubescentů rozvíjí, nejsou mnozí schopni zvládnout veškeré učivo; M. Vágnerová (2002) se domnívá, že výuka je na 2. stupni ZŠ náročnější a v důsledku toho se zvyšuje počet žáků, kteří ji nezvládnou. Jako možné příčiny nabízí tyto:

1. Žák nemá základy učiva, chybí mu potřebné dovednosti a nové učivo nechápe, protože mu chybí návaznost (tedy formální nedostatky - nakupení neznalostí, které porušují návaznost, nesrozumitelný výklad apod.);

2. Žák nemá potřebné nadání a strategie učení, které používal dřív, jsou již nedostačující (nižší intelektuální kompetence, které nedostačují ke zvládnutí složitější teorie; všichni dospívající nemají předpoklady uvažovat abstraktně);

M. Vágnerová (1996) uvádí jako další možnou příčinu:

3. Emoční blokádu vyvolanou negativním očekáváním.

Ve vztahu ke škole se u dospívajícího uplatňuje i schopnost uvažovat o sobě, o svých schopnostech, což je součástí metakognice. (M. Vágnerová, 2002) L. E. Shapiro (2004) přichází s myšlenkou, že zhruba kolem třináctého roku věku dítě prochází

kognitivním stadiem, kdy jeho chápání úsilí jakožto rovnocenného partnera úspěchu ustupuje přesvědčení, že nezbytnou podmínkou úspěšnosti jsou schopnosti. Dostatečnou omluvou za neúspěch se pak pro pubescenta stává nedostatek schopností. Jak stále více dospívajících dětí získává pesimistický postoj ke svým šancím na úspěch, šíří se v tomto stadiu, jak poznamenává L. E. Shapiro (2004), **snížená školní výkonnost** jako epidemie. Usilovně se totiž snažit a nebýt přitom úspěšný, jak by si dítě představovalo, se stává důvodem pro to, aby se nesnažilo vůbec. Mnoho dospívajících se pak vydává cestou nejmenšího odporu, prochází školu s minimálním úsilím a spokojí se s prostředností.

Změny v náplni role žáka posléze ovlivňují i sociální vztahy ve třídě. Starší žák již pochopitelně neakceptuje bezvýhradně názory a rozhodnutí učitele. Svoje názory uplatní ve skupině vrstevníků. Přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží, např. autentické projevy, kde není v rozporu skutečné chování a verbální proklamace žádané kvality, či skutečné schopnosti a dovednosti. Pokud jako autoritu akceptuje učitele, děje se tak na základě jeho vlastností a chování, a nikoliv proto, že je jeho autorita potvrzena institucionálně. Učitel (stejně jako ostatní dospělí) tedy ztrácí výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Smysl role učitele je z pohledu pubescenta dán především jeho vztahem k výuce. Dospívající akceptují, že je učitel bude nutit k učení, a dokonce to očekávají. Za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence považují schopnost vysvětlit látku, tj. usnadnit orientaci a snížit nejistotu, která by byla dána nakupením nesrozumitelného učiva. (Vágnerová, 1996)

Komunikace pubescenta s dospělým bývá komplikovaná, zhoršuje se její kvalita i srozumitelnost, což pociťují oba komunikační partneři. Jak připomíná J. Vymětal (2004), puberta bývá též nazývána obdobím druhého vzdoru; vyznačuje se tvrdohlavostí, negativismem, omlouváním, vzdorovitostí atd., tedy projevy snahy po osamostatnění dospívajícího a obranou proti pocitům méněcennosti ve vztahu k dospělým. Tento pocit méněcennosti bývá vyrovnáván často přehnanou snahou jednat jako dospělý.

Děti v pubertě rovněž mívají tendenci uzavřít se do sebe, což svědčí o jejich potřebě rozvíjet vlastní intimitu, najít svou identitu, což je těžký úkol. Jak v této souvislosti upozorňuje A. Bacus (2007), naše společnost bez iniciačních rituálů dospívajícím příliš nepomáhá, aby se našli.

Ve fázi puberty rovněž nabývá na důležitosti **fantazijní představa sebe sama**, určitý ideál, který si pubescent postupně vytváří a také jej často mění. Diferenciace mezi ideálem a skutečností je stimulem k aktivitě, která by vedla k uskutečnění tohoto ideálu,

resp. alespoň k jeho přiblížení. Tímto způsobem se rozvíjí nové sebepojetí, které už není vázané jen na příslušnost ke skupině. Ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky. Dospívající si potřebuje potvrdit svoje kompetence. Vzhledem k celkové proměně hodnot ztrácí někdy dočasně na významu výkon ve škole, který je hodnotou skupiny dospělých, a to zejména tehdy, jestliže byl jedinec méně úspěšný, ale zato více revoltující a negativistický. (M. Vágnerová, 2000)

Povinnosti pubescenta se rozšiřují, jeho práva však většinou ne, což dospívající vnímá negativně. Pubescent chápe jako úspěch jakékoli omezení podřízenosti a dětské role.

Neformálními autoritami se pro dospívajícího stávají vrstevníci. Tlak na dodržování **norem stanovených vrstevníky** bývá velký a jejich překročení je trestáno. M. Vágnerová (2000) nabízí myšlenku, že nejhorší variantou je vyloučení ze skupiny a izolace. Pubescenti akceptují pravidla vrstevnické skupiny a chovají se podle nich, ve skupině napodobují jeden druhého. Důležitý je fakt, že si vrstevnickou skupinu vybral dospívající sám; domnívá se, že mu pomáhá zbavit se dětské role, což je vlastně pravda. V této vývojové fázi se dospívající stává na vrstevnících závislejším než dříve. Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje i ve formě stanovování určitých sociálních standardů, které mu slouží jako potvrzení žádoucí úrovně vyspělosti. Jejich dosažení posiluje prestiž jedince ve skupině. Ve škole je zdrojem jistoty a bezpečí tedy nikoliv již učitel, ale zcela jednoznačně třída. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivé postavení. Pozice ve třídě se rovněž stává významnou součástí osobní identity. Jedinec, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. Kompetencí, kterou pubescenti nejvíce oceňují, je inteligence a na ní závislá vzdělanost. (M. Vágnerová, 2000)

**Sebedůvěru** dospívajícího tedy ovlivňují ostatní lidé, především vrstevníci, jejichž názor se pro něj stává velmi důležitým kritériem sebehodnocení. V tomto sebehodnocení dochází v pubertě k výkyvům; pubescent je přecitlivělý na jakékoliv reakce ostatních, které se mu zdají být urážlivé a nepřátelské. M. Vágnerová (1996) zdůrazňuje, že velmi labilní a zranitelná je sebeúcta dospívajícího. Tato sebeúcta má dvě složky:

1. Aktuální pocity;
2. Bazální sebeúctu vytvářenou v průběhu celého dosavadního života.

(podle D. Sedláčkové, 2009, s. 30)

V pubertě osciluje především sebeúcta aktuální. Ta závisí na tom, jak se přecitlivělý dospívající cítí, jak ho ovlivnily náhodné události, kterým ve své generalizované nejistotě dosud nedovede odolávat. *„Sebeúctu ovlivňují pubescentovy pochybnosti o sobě samém, které vedou k přesvědčení, že jej neberou vážně ani ostatní.“* (D. Sedláčková, 2009, s. 30) Mladý člověk snadno upadá do deprese, když zažije dílčí neúspěch; tento jej dokáže natolik „srazit“, že se již dále nechce radši o nic ani pokusit.

#### 4. Motivace ve škole

Motivace k učení ve výchovně vzdělávacím procesu slouží jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, ale zároveň je i cílem výchovně vzdělávacího přispívání školy k rozvoji motivační sféry žáků. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

V. Hrabal (1988) konstatuje, že **motivování** žáků je jedna ze **základních otázek učitele**. Jak dokáže učitel své žáky aktivovat, je v přímém vztahu k efektivitě jeho působení. Motivovat žáky neznamena jen zajímavě přiblížit učivo. Motivace prolíná celou vyučovací hodinou a učitel ji ovlivňuje nejen výběrem učiva, ale i způsobem, kterým ho předkládá, organizací vyučování, interakcí se žáky ve vyučování a rovněž jejich hodnocením.

V. Hrabal a I. Pavelková (2010) podotýkají, že neexistuje pouze jediná správná koncepce výuky. Každý pedagog má řadu individuálních dispozic a potencialit, které v průběhu let specifikuje a rozvíjí, využívá svých metod a má vlastní představu pojetí dobré výuky svého předmětu. Ve vyučování může pracovat mnoha způsoby, musí však vědět, co dělá a proč to dělá.

Především je pro učitele důležité vědět, že chování žáka může vycházet z potřeb i z vnějšího popudu, protože pracuje s žáky s různě rozvinutými potřebami. Pro optimální motivování žáků je žádoucí znát jejich dominující potřeby. Pokud učitel zná **motivační zaměření svých žáků** (ať už na základě použití zájmových dotazníků, či, a to především, na základě vlastního pozorování žáků ve třídě), může tohoto přiměřeně motivovat ve vyučování, a zároveň působit na rozvoj nebo změnu jeho motivační sféry. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

Témata a úkoly pro žáky je třeba vybírat s ohledem na zájmy jednotlivých žáků, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb; obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů je pak nutno stanovovat s ohledem na úroveň výkonových potřeb žáků. (Hrabal, Pavelková 2010)

Učitel však musí rovněž věnovat zvláštní pozornost i těm motivačním činitelům, které negativně ovlivňují školní výkon. Mezi důvody **motivačních problémů** ve škole můžeme zařadit **nedostatečně rozvinuté potřeby** žáků (slabé výkonové a poznávací

potřeby), kdy se učitel u žáků nemá o co opřít a jeho snaha o aktualizaci žákovských potřeb má jen minimální efekt, a dále **nadměrná motivace**, kdy je žák tzv. přemotivován.

Zdrojem potíží s motivací mohou být i **vnitřní motivační konflikty**, které žáci prožívají. Velmi těžce je pro žáka řešitelná především situace, kdy je vystaven konfliktu dvou negativních sil.

#### 4. 1 Frustrace žákovských potřeb

Zdrojem obtíží s motivací ve škole může být dále **frustrace** žákovských potřeb. V. Hrabal a I. Pavelková (2010) uvádějí, že ve škole může nastat frustrace všech potřeb žáka – základních (jídlo, pití, spánek), potřeb fyzického či psychického bezpečí (ironické poznámky učitele na adresu žáka, jeho odmítavý postoj, napadání žáka spolužáky), potřeb výkonových (neadekvátní požadavky), potřeb poznávacích (monotónní přednáška), potřeb pozitivních vztahů (žák je odmítán spolužáky či učitelem) a potřeb vlivu (názory žáka jsou ignorovány). Dlouhodobá a opakující se frustrace potřeb, pokud je učitel svým pedagogickým působením nedokáže odstranit, způsobuje, že se žák ve škole necítí dobře, nerad ji navštěvuje, pracuje neefektivně, případně se nechce učit vůbec.

Za následky frustrace potřeb ve školním prostředí bývají považovány **nuda** a **strach**. Oba tyto fenomény jsou chápány jako negativní projevy snižující žákovskou motivaci. Zvláště prožitek nudy je s vyučováním spojován velmi často a zároveň se uvádí, že **nuda** u žáků narůstá. Vedle kritiky, že dnešní škola je o věcech neužitečných, bývá škole, jak připomíná I. Pavelková (2010), vyčítáno, že neumí žáky zaujmout a že je tedy pochopitelné, že se žáci ve škole nudí. Zodpovědnost za žákovskou nudu bývá připisována učiteli, méně se již připouští, že žákovská nuda je jedním z nejsilnějších zdrojů frustrace učitele. I. Pavelková (2010) přichází s myšlenkou, že každý, kdo učí, nudu někdy u žáků zažil a bude znát pocity ubývání sil, vyčerpanosti, marnosti, ale i pocity určité nespokojenosti se sebou samým či vzteku na své posluchačstvo.

**Nuda**, jakožto duševní stav podmíněný monotónností podnětů, projevující se omrzelostí, pocity zbytečnosti, nezajímavosti, nespokojenosti, vynucenou pasivitou, ztraceným časem, oslabením pozornosti, pocity únavy a depresivními náladami (P. Hartl, H. Hartlová, 2000) je negativním emocionálním prožitkem, který ve škole podle odborné literatury (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989; V. Hrabal, I. Pavelková 2000) zažívají jak žáci výborní, tak ti se slabým prospěchem.

Žáci mohou reagovat na nudu ve škole různými způsoby – stažením se do sebe (sněním, fantazijní aktivitou), rozptýlenou aktivitou (čmárání z nudy), zabýváním se jinými, zajímavějšími věcmi (hra lodě, piškvorky, posílání psaníček, hry s mobily) či agresivním chováním. V. Hrabal a I. Pavelková (2010) uvádějí, že takové chování má za následek snížené úsilí žáků, to vede k nízkým výkonům a případné neúspěšnosti v předmětu: „*Tím však bludný kruh nekončí, protože nuda má i svou „interakční dimenzi“.* Učitel, jenž učí nudně, monotónně, se pravděpodobně setkává s nudícími se žáky, kteří mu neposkytují dostatečnou zpětnou vazbu, což může zpevňovat jeho nezájem o vyučovací předmět a o samo vyučování. Nuda se pak přenáší z učitele na žáky, z žáků na učitele, z žáka na žáka, z hodiny na hodinu.“ (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010, s. 168)

Zdrojem nudy ve škole se tedy může stát učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost verbálního projevu), použití stereotypní, málo aktivizující organizační formy a vyučovací metody, dále nepřiměřené, či ze žákova pohledu neužitečné učivo. Doba a síla nudy avšak závislá nejen na situaci, ale i na člověku (žákovi), protože nemá-li jedinec obsahy, které by ho zajímaly, jen velmi těžko nachází subjektivní smysl čímkoli se zabývat. (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010)

Nárůst pocitu nudy na našich školách může rovněž, podle mého názoru, souviset s neschopností dnešních dětí udržet delší dobu pozornost, soustředit se. Jako hlavní viníky tohoto stavu můžeme, podle mého názoru, označit televizní a počítačové programy a hry, u kterých dnešní děti tak rády a často vasedávají a které jsou založené na rychlém střídání obrázků, jednotlivých akcí, děje.

Zůstává však faktem, že ani ten nejsoustředěnější žák se nedokáže stoprocentně soustředit na výklad déle než několik minut. A přitom právě výklad bývá ve škole používán velice často. Souhlasím s G. Pettym (1996, s. 116), který s trochou nadsázky říká: „*Přednáška je činnost, při níž informace přecházejí z poznámek kantora do poznámek žáka, aniž by prošly mozkiem jednoho či druhého.*“

Je pravda, že i výklad umí skutečně dobrý učitel skvěle podat. Využívá řeči těla, nikdy nesedí za katedrou, pokud zrovna nepoužívá tabuli, stojí těsně u žáků. Pohybuje se po třídě, sleduje zrakem celý prostor, kontaktuje žáky očima, gestikuluje, mění výraz tváře, často značně mění výšku i sílu hlasu, aby dodal svým slovům důraz. (G. Petty, 1996) Domnívám se, že během výuky např. cizího jazyka se vyučující nemusí k výkladu uchýlovat téměř vůbec.

Podle V. Hrabala, F. Mana, I. Pavelkové (1989) je **strach** ve škole motivačním činitelem, který v mírné intenzitě může výkon žáků zvyšovat. Pokud však zesílí, výkon naopak zeslabuje.

Strach bývá definován jako „signální“ emoce vázaná na určitý předmět, jev nebo situaci, která je pocíťována jako jedince ohrožující. Nastává při frustraci potřeb bezpečí, ale i jiných potřeb. Příčinou strachu ve škole může být učitel, učivo, zkoušení či spolužáci. (V. Hrabal., I. Pavelková, 2010)

J. Vymětal (2004) uvádí, že **úzkostí** a strachem **bývá nejvíce postižena kreativita**, tj. vytváření nových hodnot, nalézání nových, doposud neznámých vztahů apod. Strach a úzkost ohlupují, protože zužují vědomí a tím i množství postřehnutelných souvislostí a možností; jsou tedy brzdou. Nadměrná úzkost a strach může žáka ve škole vnitřně tísnit, svazovat a znemožňovat podat výkon, jakého je schopen.

#### 4. 2 Vnější a vnitřní motivace k učení

Rozlišujeme tzv. vnitřní a vnější motivaci k učení a je důležité, aby učitel o této diverzifikaci věděl.

Jestliže se žák učí pod vlivem **vnějších motivačních činitelů**, tj. očekává odměnu v podobě dobré známky, pochvaly, slíbené rodičovské odměny za dobré výsledky ve škole či se naopak chce vyhnout trestu v případě neúspěchu atd.), a nikoliv z vlastního zájmu, potom mluvíme o vnější motivaci. Chování takto motivované je prostředkem k uspokojení jiných, na učební činnosti původně nezávislých potřeb - jedná se vlastně o chování instrumentální.

O **motivaci vnitřní** uvažujeme, pokud se žák učí z vlastního zájmu, učení ho těší, baví, zajímá, a nikoliv proto, že očekává vnější podnět.

Znaky vnitřní a vnější motivace uvádějí I. Lokšová, F. Lokša (1999) tyto:

##### **Vnitřní motivační orientace:**

- učení motivované zájmem a zvědavostí;
- snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení;
- preference nových a flexibilních činností;
- snaha pracovat samostatně a nezávisle;
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci.

### **Vnější motivační orientace:**

- učení motivované snahou získat dobré známky;
- snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče;
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností;
- závislost na pomoci učitele;
- orientace na vnější kritéria posouzení výsledků.

(I. Lokšová, F. Lokša, 1999, s. 17)

**Vnější motivace** kromě charakteristiky z hlediska časového (krátkodobé – pochvala, dlouhodobé – vysněné zaměstnání) můžeme rozlišit podle míry, s jakou se přibližují vnitřní motivaci. Tyto typy se odlišují stupněm zvnitřnění původní vnější regulace (I. Pavelková, 2002; I. Lokšová, F. Lokša, 1999) :

*Externí regulace* je motivace, která je motivována pouze vnějšími činiteli, např. odměnou, nebo hrozbou trestu.

*Introjektovaná regulace (regulace pasivně převzatá)*; základem je zvenku převzatá, ale vnitřně neakceptovaná regulace chování, žák přijímá určitá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.

*Identifikovaná regulace*, kdy se jedinec ztotožňuje s pravidly, začíná se identifikovat s hodnotami požadovaného chování, identifikace umožňuje žákovi pochopit smysl vykonávání učební činnosti.

*Integrovaná regulace*; vývojově nejvyšší forma vnější regulace, je již plně integrovaná do osobnosti žáka, příslušný vnější motivační činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince. Tento typ umožňuje autodeterminaci (činnosti jsou dělány z vlastního popudu, motivačním zdrojem však není zájem o činnost samotnou.

**Vnitřní i vnější motivace** se dostávají do složitých **vzájemných vztahů** a vnější motivace někdy vhodně doplňuje a rozšiřuje motivační rádius jedince. (I. Pavelková, 2002) Integrovaná vnější motivace může dobře doplňovat vnitřní motivaci zvláště pro náročné dlouhodobé cíle, které nespádají do oblasti zájmu.

V některých případech však, když existuje silná vnitřní motivace k učení - zájem o předmět, žák si klade vysoké cíle, - může dodaná motivace vnější mít negativní dosah a naopak výsledný efekt zhoršit – hovoříme pak o tzv. **přemotivovanosti**. Další motivace může působit destruktivně a vést žáka k selhání. F. Man a I. Pavelková (2010) uvádějí, že optimální motivace, při níž je výkon nejvyšší, mívá střední hodnotu.

I. Pavelková (2002) upozorňuje, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, mají větší schopnost pojmového učení, lepší schopnost zapamatování, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí, do školy chodí raději a na výuku se připravují pečlivěji a rovněž pak vykazují větší školní úspěšnost než žáci, u nichž převládá vnější motivace k učení. Vnitřní motivace bývá rovněž poměrně stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i po skončení povinné školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací podle výzkumů volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu.

Na rozdíl od prvních ročníků mladšího školního věku, kdy převládá vnější motivace, navozování aktivit zvnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest), může učitel využívat vlastní aktivity žáků v pozdějším věku častěji. Žák s postupujícím věkem (s přechodem na druhý stupeň ZŠ) začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem a svou vlastní vůli, formuje se u něj systém vnitřní učební motivace. Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na svoje poznatky, zručnosti. (I. Lokšová, F. Lokša, 1999)

U starších žáků na druhém stupni ZŠ již přestává mít působení odměn a trestů takovou váhu, jako tomu bylo na stupni prvním. Domnívám se, že se tak děje z několika důvodů:

1. Školní prospěch je vlastně hodnotou dospělých, vůči nimž se pubescent vymezuje.
2. Na druhém stupni si již na své víceméně standardní výsledky práce ve škole v podobě dobrých, špatných či průměrných známek (odměn, pochval atd.) natolik zvykl, že vůči nim již mohl otupět, přestaly mít pro něj motivační charakter.

Nastupovat by tedy měla u žáků na druhém stupni základní školy v ideálním případě kontinuálně motivace vnitřní. Děje se tak především tam, kde se žákovi daří najít subjektivní smysl určitého předmětu. V hledání tohoto subjektivního smyslu zabývat se určitým předmětem (hrají tu roli pochopitelně i osobnostní charakteristiky žáka) je velmi nápomocen učitel, a to především ten, který dokáže učivo zajímavým a hlavně dokáže pomocí věrohodných důkazů přesvědčit dospívajícího o potřebě předmětu v životě.

M. Vágnerová (2000) připomíná, že s pubertální emancipací dochází k posunu chování dospívajícího od vnější manipulace k interiorizované autoregulaci. J. Čáp (1980, s. 166) přichází s myšlenkou, že: „*V průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních*

*činností, v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní.“*

Rovněž V. Hrabal a I. Pavelková (2010) poukazují na úzkou propojenost vnitřní a vnější motivace ve škole. Hlavním zdrojem pro uplatnění vnitřní motivace je „úkol“; hlavně jeho obsahové charakteristiky a činnosti, které vyžaduje. Pro vnitřní motivaci jsou důležité podmínky, v nichž je zadáván, a to především vyučovací metody a organizační formy. Jak dále upozorňuje V. Hrabal, I. Pavelková (2010), se všemi těmito oblastmi však pracuje zároveň i motivace vnější. Naopak hlavní oblastí vnější žákovy motivace jsou výsledky a následky a dále sociální klima ve škole; charakter práce s těmito oblastmi podporuje, nebo naopak tlumí vnitřní motivaci.

#### **4. 3 Interakce mezi učitelem a žákem a její vliv na motivaci**

Učitel hraje ve vyučování klíčovou roli; motivuje své žáky ve vyučování vědomě (snaží navodit během hodiny vhodné podmínky), ale i více méně nevědomě tím, jak se žáky komunikuje. Hovoříme o úrovni **interakce mezi učitelem a žákem**. Chování učitele totiž není zdaleka zanedbatelný faktor při utváření vztahu dětí k učení. Osobnost učitele můžeme směle zařadit mezi motivační činitele, a to jak kladné, tak i záporné. Vedle sociální motivace, kterou učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou apod., je právě interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů spočívajících ve **vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování**. Důsledkem toho může být systematický výskyt určitého motivovaného chování, výkonů žáka apod. (B. Weiner, 1980 in V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

J. Pelikán (1995) se domnívá, že specifikem pedagogické interakce je to, že jde o interakci subjektů, které se liší v procesu svojí rolí. Učitel je formálně nadřazeným partnerem interakce - jeho cílem je ovlivňovat a měnit psychickou strukturu vychovávaného. Jeho nadřazené postavení a pocit dominance může vést až k podcenění empatie a k čistě autoritářskému jednání, což samozřejmě není žádoucí. Taková výchova může pak vést dítě k naprosté závislosti na rozhodnutí jiných; J. Pelikán (1995) mluví o „naučené bezmocnosti“ – neschopnosti samostatného jednání. Dále J. Pelikán

zdůrazňuje, že pro interakci je důležitá konfrontace očekávání s vlastním průběhem a efekty interakce. Každý účastník interakce vkládá do kontaktu svoji osobní zkušenost a dále představu o tom, v čem by interakce měla splnit jeho očekávání v naplňování jeho potřeb:

*(...) v pedagogické interakci nejde jen o saturaci potřeb žáků, k čemuž má napomoci interakce s pedagogem, ale i o saturaci potřeb pedagogů v téže interakci (...). Právě na onom napětí mezi potřebami dětí a jejich pedagogů závisí interesovanost obou stran v interakci a jejich otevřenost ve vzájemném vztahu. Právě toto vyrovnávání hladin potřeb obou partnerů je základem pro motivační pole pedagogické interakce. Pokud je v interakci zainteresován jen jeden z partnerů, zatímco druhý je ke vztahu laxní, nebo je dokonce uzavřen jen v rámci své zainteresovanosti, aniž bere ohled na druhého účastníka akce, dochází k deformaci celého procesu a tedy i k jeho vyznění. (J. Pelikán, 1995, s. 87)*

K vzájemnému působení mezi učitelem a žáky dochází neustále. Toto působení je „nějak vnímáno, interpretováno, hodnoceno a je doprovázeno určitými očekáváním na jedné i druhé straně. Celý tento řetěz má své zákonitosti a silně se promítá do motivace, chování a výkonu žáků.“ (I. Pavelková, 2002, s. 45–46).

Přímý vztah k motivaci ve škole v oblasti interakce mezi učitelem a žákem má v prvé řadě percepce žáka učitelem a dále učitelovo očekávání a proces jeho naplňování.

#### **4. 3. 1 Percepce žáka učitelem**

Vnímání jednoho člověka druhým, což platí i pro sociální percepci, není přesnou kopií skutečnosti, je omezeno a podléhá mnoha zkreslením. Dochází ke zjednodušování, zobecňování, zkreslení, domýšlení, interpretaci, vynechávání části reality atd. J. Řezáč (1998) pojmenovává základní zákonitosti procesu percepce jako:

- zákon selekce (nevnímáme vše, pouze něco);
- zákon interference (uplatnění minulé zkušenosti);
- efekt primárnosti (významnost prvotních informací);
- podvědomá hodnotící hlediska;
- vliv osobnosti (proces percepce je subjektivní děj).

Při vytváření percepčně postojoyé orientaci učitele se uplatňuje především komplex navzájem se prolínajících mechanismů, které byly ve škole opakovaně pozorovány a potvrzeny; Z. Helus (2001) uvádí čtyři:

1. *první dojem* - první dojem, který udělá žák na učitele, výrazně ovlivňuje i další učitelovy postoje k žákovi, přestože se žák během let výrazně mění);

2. tzv. *haló efekt* - „*podlehnutí sklonu orientovat se ve svém jednání se žákem podle určité jeho vlastnosti (projevu, výkonu), která vystoupila natolik do popředí, že učitel nedovoluje brát v úvahu žákovy vlastnosti další, celou jeho osobnost...*“ (Z. Helus, 2001, s. 178);

3. působení *kontrastu* – přeceňování lepších žáků, podceňování slabších;

4. *favoritismus* - preferenční postoje učitelů k žákům (zesílená zaměřenost učitele na určité žáky). Toto zaměření může mít podobu nadhodnocování (přeceňování pozitiv a přehlížení nedostatků), i podobu podhodnocování. Výzkumy dělané v této oblasti (J. Pelikán a Z. Helus, 1984) ukazují, že učitelé se řídí ve vztahu ke svým žákům hlavně takovými žákovskými vlastnostmi a projevy, jako je odhadovaná inteligence žáka, slušné vystupování žáka, vzhled, dominantním ukazatelem, který může ovlivnit dojem učitele, je pak zvláště píle žáka, lépe řečeno demonstrovaná píle.

Při percepci žáka učitelem tedy může docházet k nepřesnostem a chybám. Nutno říci, že tyto chyby mohou mít pro vzájemnou další interakci mezi učitelem a žákem téměř fatální důsledky. Učitel by se proto měl velmi snažit vyvarovat případných chyb v sociální percepci svých žáků, i když je to pochopitelně úkol nadlidský. Situaci má velmi ztíženo, a to především tehdy, když pracuje se žáky z několika různých tříd, k dispozici má jen jakési výňatky z chování jednotlivých žáků, z nichž při vytváření svého mínění o žácích nutně musí zobecňovat. Důležité však je, aby si byl pedagog těchto zvláštností a zákonitostí sociální percepce neustále vědom. V tom jakým způsobem učitel žáka vnímá a jaké charakteristiky mu připisuje, hraje zcela zákonitě roli učitelův věk, zkušenosti, pohlaví, vzdělání.

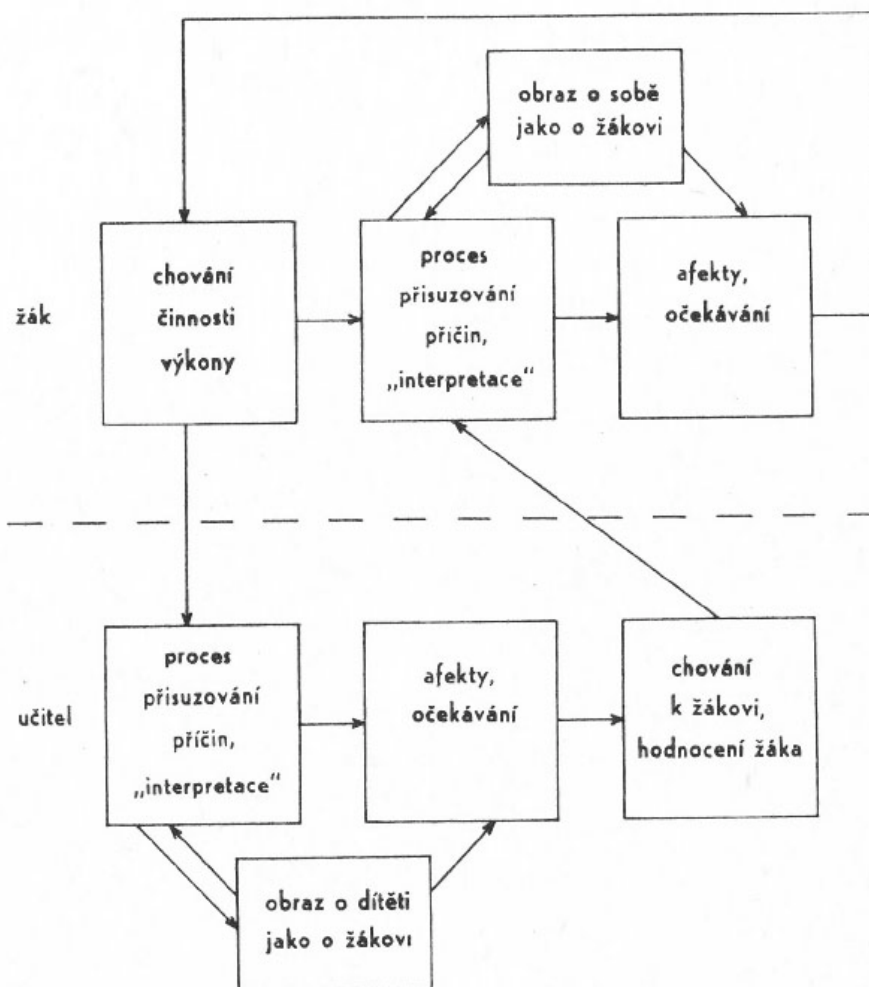
Na učitelovu percepci má vliv jeho pojetí osobnosti žáka, součástí tohoto pojetí je **pojetí úspěšného žáka**. Každý učitel má vlastní představu, jak by měl vypadat úspěšný žák, a zde je naprosto nutné si uvědomit, že „*představa o skutečnosti, na kterou chceme působit (respektive její pojetí), je důležitým vnitřním regulátorem tohoto působení. Představou, pojetím ovlivňujeme cíle, které si klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme. A celý tento komplex činitelů aktualizovaný pojetím a vstupující do strategie působení nemůže zůstat bez vlivu na to, jak bude vlastní působení reálně probíhat, jaký bude mít výsledný dopad, jak bude účinné.*“ (Helus, 1982, s. 7-8)

Ukazuje se, že v mnoha případech to, že učitel od žáka očekává lepší nebo horší výkon, má vztah ke skutečným výkonům žáka bez ohledu na výši jeho schopností. Učitel tato svá očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, žák je tak motivován nebo naopak motivace k učení zbavován.

Dále si učitel z různých zdrojů vytváří očekávání určitých výkonů u každého žáka, tato očekávání diferencují učitelovo chování k různým žákům. Učitelovo chování je žáky interpretováno a na základě této interpretace si žák vytváří vlastní představu o tom, jaký má učitel o něm obraz jako o žákovi (jaké mu přisuzuje výkonové charakteristiky), jakou úroveň výkonu od něho očekává – to ovlivňuje žákovo **sebepojetí**, výkonovou motivaci a aspirační úroveň. Je-li učitelovo chování stálé (konzistentní) v čase, a jestliže se mu žák nesnaží „odolávat“, pak se pro něho učitelovo chování stává významným motivačním činitelem (pozitivně nebo negativně) ovlivňujícím výkony.

Jakým způsobem si učitel utváří konkrétní obraz o dítěti jako o žákovi a jak souvisí tento učitelův obraz se sebeobrazem dítěte jako žáka ukazuje *schéma interakce učitel – žák pod zorným úhlem motivace žákova chování* (převzato z V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989, s. 123):

Obr. 1:



Ze schématu na obr. 1 je zřejmé, že obraz učitele o dítěti hraje velkou roli i při konstituování sebeobrazu dítěte jako žáka a má pak vliv i na jeho výkon ve škole. Učitel interpretuje žákovo chování a výkon na základě určité představy o žákovi. Žákovi předává průběžně verbálním i neverbálním způsobem informace o tom, za jak ukázněného, výkonného atd. ho považuje a jakých vlastností si na žákovi všímá. Učitelova emotivní reakce se odráží v jeho chování k žákovi, a to se u žáka buď odráží v přijetí učitelovy interpretace a následného sebehodnocení (a příp. i ve změně sebeobrazu), nebo v odmítnutí učitelova pohledu a v negativním postoji k jeho osobě. Výsledek této činnosti žáka má opět vliv na obraz o žákovi, který zůstává buď nadále stejný, nebo se mění. (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010).

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

#### 4. 3. 2 Očekávání učitele a proces jeho naplňování

Mínění učitele o žákovi, interpretace jeho chování a výkonů ve vztahu k motivaci žáka je velice zajímavým tématem pedagogické psychologie.

Percepce ovlivněná očekáváním mívá závažné pedagogické důsledky. Koncem šedesátých let byl uskutečněn výzkum (Rosenthal, Jakobsonová), který prokázal, že to, zda učitel od žáka očekává lepší nebo horší výkon, má vztah ke skutečným výkonům žáka bez ohledu na jeho schopnosti. Zkoumané jevy jsou známe pod obrazným označením jako **Pygmalion-efekt** (nebo také jako **Galatea-efekt**) pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a **Golem-efekt** pro důsledek učitelova negativního očekávání. Jde o jev tzv. **sebesplňující předpovědi** (jiné překlady tento jev nazývají **sebenaplňující proroctví** – V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989; či **proroctví, které se samo vyplní** – S. Biddulph, 1997), kdy učitel často skutečně jedná podvědomě tak, aby došlo na jeho očekávání. To, že učitel považuje nějakého žáka za dobrého či špatného, může vést učitele k takovému jednání, že se z dítěte dobrý či špatný žák skutečně stane (Z. Helus, 1982).

Domnívám se, že u žáků na druhém stupni dochází často ke Golem-efektu, kdy ve škole učitelovo nepřiměřené očekávání častěji ústí v ony záporné důsledky. Čím úporněji pak učitel trvá na svém očekávání, tím větší je nebezpečí, že z dítěte špatného žáka udělá. (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1990). Řada žáků pochopitelně časem rezignuje, pochopí, že v očích učitele jsou determinováni. Důsledky jsou pak jen negativní; žák začne jednat tak, jak je očekáváno, že jednat bude. (J. Pelikán, 2001)

Sebesplňující předpověď se stává významnou determinantou žákovského výkonu. Vzniká však jen za určitých okolností. Existují např. i učitelé, kteří pracují proti svým očekáváním, podporují žáky „slabé“, a mají tendenci rozdíly mezi žáky snižovat. Dále je možné, že se žák naprosto vzepře, nenechá se ovlivnit signály, které vysílá učitel, jeho sebepojetí se nezmění a reaguje vlastně proti logice sebesplňujícího očekávání.

Účinky očekávání působí přirozeně více tam, kde ještě není u žáka sebepojetí stabilizované; rovněž můžeme čekat větší účinky u žáků, kteří mají problémy se sebepojetím, a u těch, kteří jsou citlivější na učitelovo jednání a svými vlastnostmi se liší od průměru. V období dospívání se prakticky od základů sebeobraz a sebepojetí přebudovává. M. Bláha, K. Šebek (1988) zdůrazňují, že se mění celá osa „já jsem“, ale

i osa „já umím, dovedu“. Jako průvodní jev rozvoje schopnosti uvažovat kriticky o vlastním myšlení a také o okolním světě, se u pubescenta objevují pochybnosti o sobě. Pubescent sám sebe přezkoumává, aby lépe dokázal vyjádřit svoji individualitu ve stále složitější se jevícím světě. Zkoumání sebe sama – jaký je, jaké má vlastnosti a jak se jeví druhým lidem – to je pro dospívajícího velké vnitřní téma. Je zvědavý na mínění druhých lidí o sobě, protože si potřebuje doplnit, upřesnit nebo přetvořit to, čím je ve skutečnosti. Všechny osy sebeobrazu a sebepojetí prodělávají kvalitativní změny. Domnívám se, že právě proto, že se **sebeobraz a sebepojetí v období dospívání přebudovává a přetváří**, právě proto, že dospívající zvnitřňuje a dotváří svůj systém hodnot, postojů a morálních pravidel, které regulují jeho činnosti, jeví se jako naprosto klíčové, aby pedagog přistupoval k pubescentovi jako k a priori výbornému, výkonnému, pracovitému, pilnému a ukázněnému žákovi.

S. Biddulph (1997) považuje dokonce **proroctví, které se samo vyplní** za určitý druh programování, sugesce. Poukazuje na to, že to, co se říká dětem dost často, se stává skutečností: „*Děti jsou neobyčejně vnímavé a jsou schopny s námi kupodivu i v těchto případech skvěle spolupracovat: obvykle budou žít podle našich představ!*“ (S. Biddulph, 1997, s. 12) S. Biddulph, který hovoří o výchově dětí rodiči (domnívám se, můžeme tyto poznatky vztáhnout i výchovu dětí obecně), dále uvádí, že kdykoli je v kontaktu s dětmi užíváno určitých řečových modelů, je zasahováno až do jejich podvědomí a ačkoliv to neměl vychovatel v úmyslu, určitým způsobem je programuje. K. Bláha, M. Šebek (1988) upozorňují, že sebeobraz a sebepojetí nejsou totožné s vědomím: „*Dílčí stránky sebeobrazu a sebepojetí mohou vstupovat do vědomí a zase z něho vystupovat.*“ (K. Bláha, M. Šebek, 1988, s. 15)

V souvislosti s tématem sebesplňujícího proroctví je třeba se ještě zmínit o **atribučních tendencích** učitele. Výsledky ukazují, že učitelé mají tendenci u žáků, které považují za nadané, připisovat úspěch vnitřním příčinám - jejich pili a schopnostem; a naopak neúspěch vnějším příčinám obtížnosti úkolu, příp. náhodě (vnějším příčinám). Těm žákům, které považují za nenadané, mají naopak tendenci připisovat úspěch vnějším příčinám - náhodě, lehkosti úkolu atd., a neúspěch vnitřním příčinám – nedostatečné pili a schopnostem. (I. Pavelková, 2002)

Domnívám se, že všechny tyto závažné problémy pedagogické interakce mají svá východiska. Již samotná informovanost a uvědomění si existence těchto jevů může být pro

pedagoga výchozím bodem ke změně jednání se žákem, v opatrnosti v úsudcích, které ho mohou navést k předpojatému postoji k žákovi.

Důležité je si dále uvědomit, jak velkou pozitivní roli by naopak mohlo hrát u žáků na druhém stupni základní školy využití Pygmalion-efektu.

#### 4.4 Možnosti rozvoje motivace žáků

Pro školní motivaci hrají důležitou roli tři skupiny potřeb – **potřeby poznávací** (učební činnosti jsou formami poznávací činnosti), **potřeby sociální** (učební činnosti jsou realizovány v sociálním kontextu) a **potřeby výkonové** (prostřednictvím úkolových situací jsou na žáky kladeny požadavky). Tyto skupiny potřeb nelze od sebe striktně oddělovat. Funkčně i vývojově se propojují a překrývají. (J. Čáp, J. Mareš, 2001) Jak zdůrazňuje V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková (1989), v optimálním případě se učební činnosti stávají komplexní incentivou pro všechny tyto skupiny potřeb.

*„Formovat vnitřní motivaci žáků kučení cestou aktualizace jejich potřeb a interiorizace vnějších motivů je velmi náročné. Ale pokud se to učiteli podaří, dá žákovi do rukou úžasný kapitál.“* (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 50)

##### 4.4.1 Potřeby poznávací

Potřeby poznávací jsou potřebami sekundárními – mohou, ale nemusí se u žáka plně rozvinout. Jsou-li během školní docházky rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje osobnosti žáka a motivačním zdrojem jeho učení. Jedná se především o:

- **potřebu smysluplného** receptivního **poznávání** (získávat nové poznatky) - projevuje se snahou o získání nových informací a jejich uspořádání a zachování;
- **potřebu vyhledávání a řešení problémů.** (V. Hrabal, I. Pavelková, 2010)

Pro rozvoj poznávací motivace u žáka považují za klíčový postoj učitele a styl jeho pedagogické práce. Žáci, a to především starší (na druhém stupni ZŠ) velmi citlivě vnímají učitelův zájem o obor, jeho schopnost dodávat předmětu „osobní rozměr“. Osobní zaujetí a zapálení pro obor dokáže skutečně dobrý pedagog na žáky v ideálním případě přenést. Rovněž dokáže přiblížit smysl učení i pro život a zájmy svých žáků i mimo školu.

M. Boekaerts (2002) říká, že studenti se mnohem více zajímají o ty činnosti, o kterých se domnívají, že pro ně mají potřebné kompetence nebo kterým přiřadí význam. V takovém případě jsou pak rovněž méně závislí na povzbuzeních a odměnách. D. Fontana (1997, s. 57) pak připomíná, že „... učení nastává nejspíše tam, kde žák vidí

*bezprostřední význam toho, čemu se učí; buď tak, že to prakticky použije, nebo tak, že si učivo uvede do vztahu k problémům, které již vnímá (nebo je připraven vnímat) jako důležité.“*

G. Petty (1996) přichází s deseti tipy, jakým způsobem lze ve vyučovacích hodinách probouzet zájem žáků; tyto tipy formuluje jako rady pro učitele:

1. Sami projevujte zájem – buďte pro svůj obor nadšeni.
2. Ukazujte, jaký význam má váš obor ve skutečném světě. Noste do hodin předměty z praxe, pouštějte instruktážní filmy, hovořte o konkrétní aplikaci učiva, začleňte do vyučování návštěvy odborníků a exkurze.
3. Využívejte tvořivosti a sebevyjadřování žáků.
4. Přesvědčujte se, že se žáci aktivně zapojují do výuky.
5. Pravidelně obměňujte činnost žáků.
6. Využívejte překvapení a neobvyklých činností.
7. Zadávejte třídě soutěživé a problémové úkoly.
8. Dávejte žákům „hádanky“, na které jim později sdělíte správnou odpověď.
9. Propojte učení s tím, co žáky zajímá mimo školu.
10. Dodejte svému oboru osobní rozměr. (Podstatou je, aby viděli jev z hlediska jeho vlivu na jednotlivce).

(G. Petty, 1996, s. 48)

Jako základní znaky situací, které aktualizují poznávací potřeby, uvádějí V. Hrabal a I. Pavelková (2010) především *novost, problémovost a neurčitost*.

Z poznávacích potřeb v podstatné míře vychází vnitřní motivace učební činnosti, protože jestliže se ji při vyučování podaří probudit, učební činnost se pro žáka stává vnitřně motivovaným poznáváním. To ho vede při učení k úspěchu a uspokojuje jeho potřeby poznávání.

Zvláště vhodné pro rozvoj a aktivizaci poznávacích potřeb žáků na druhém stupni ZŠ se jeví **problémové vyučování**, které využívá metody objevování. Z motivačního hlediska přináší žákům velmi příjemný prožitek. Vyučování pak vnímají jako činnost jich samotných, spíše než jako aktivity druhých realizovanou „na nich“.

Zde je však nutné upozornit, že úloha se stává pro žáka problémovou pouze tehdy, pokud v něm vyvolává vnitřní konflikt, který ho aktivizuje k poznávací činnosti. Je velmi pravděpodobné, že orientace na úlohu mění původně lhostejný vztah žáka k úlohám

ve vztah pozitivní. Možnost výběru úkolů pak velmi výrazně působí ve směru zvyšování vnitřní motivace žáků k učení pokračovat. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999)

Pro žáky na druhém stupni základní školy se jeví problémové vyučování z výše uvedených důvodů jako velice vhodné. Pubescent odmítá samoúčelné aktivity, připadají mu zbytečné, prezentaci nesrozumitelné látky odmítá. Pokud však učitel dovedně využívá dosavadních znalostí a zkušeností svých žáků, připomínají V. Hrabal, a I. Pavelková (2010), vede tak žáky k jasnému pochopení látky, a rozvíjí tak u nich, při správně vedeném problémovém vyučování, myšlenkové pochody vyššího řádu (hodnocení, syntézu, analýzu, tvořivé myšlení).

M. Vágnerová (2000) dodává, že **aktivní zvládnání problému** je pro pubescenta mnohem snazší a přitažlivější, než pasivní účast v situaci, kterou nemůže sám ovlivnit. Prezentaci nejasného učiva, kdy je dospívající pouze pasivním objektem, který nemůže situaci nijak ovlivňovat, by se naopak zvyšovala nejistota žáka. Předpokladem pro lepší orientaci pak bývá znalost základního principu prezentované teorie, pravidel, která žák může aplikovat na jednotlivé situace.

#### 4.4.2 Sociální potřeby

Sociální motivace zaujímá mezi ostatními motivačními činiteli žákova výkonu výsadní postavení. Přestože se jedná o motivaci vnější, má pro motivační strukturu žáka veliký význam především proto, že poznání je své podstatě sociální záležitostí. Sociální motivace vzniká v sociální interakci a charakter této sociální interakce je určován aktualizovanými sociálními potřebami.

Člověk má širokou škálu sociálních potřeb. Důležitou sociální potřebou je potřeba identifikace. V průběhu života se mění objekt této identifikace. Zatímco na začátku školní docházky se děti ztotožňují ve škole s učiteli, v pubertálním období zesiluje vliv vrstevníků.

V. Hrabal, I. Pavelková (2010) udávají, že sociálními potřebami, které jsou charakteristické způsobem sociálního kontaktu, který motivují, jsou **potřeba afiliace – potřeba pozitivních vztahů** a **potřeba sociálního vlivu**, resp. **prestíže**. Potřeba pozitivních vztahů je uspokojována kontaktem s jinými lidmi, vzájemnou důvěrou a akceptací v mezilidských vztazích, přátelstvím a nekonfliktní atmosférou. V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková (1989) doplňují, že dlouhodobá zkušenost s nezdařenými mezilidskými vztahy pravděpodobně povede k obavě z odmítnutí; ta však většinou nesnižuje potřebu pozitivních vztahů. Sociální styk (komunikace) je jeden z prostředků

vzniku a předávání poznatků a zároveň vystupuje jako důležitá komponenta poznávací činnosti. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

S. Ball (1977) popisuje třídu jako místo, kde se informace přenášejí komunikačními kanály. Komunikace se tu odehrává ve specifickém sociálním kontextu, pro nějž je charakteristické, že tuto komunikaci ovlivňuje. Navíc osoby ve třídě nejsou nahodilou skupinou, ale právě skupinou vrstevníků, která má svou vlastní strukturu a funkce. V rámci této skupiny mají děti své specifické role a učitel má ve vztahu k jednotlivým dětem, i ke třídě jako celku, určitý vliv. Každá třída má svoje vlastní motivační klima, které je ovlivňováno tzv. *input daty*. Tubbs, 1991 (in Vybíral, 2000) tak označuje všechny podněty z minulosti i přítomnosti, které nám zprostředkovávají informace o světě. Tato input data, tedy vnitřní kontext každého člověka, jsou neustále vytvářena, doplňována, obměňována předchozími zkušenostmi a zážitky, osobnostními rysy jedince, emocemi, spontánními asociacemi a momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi. (Z. Vybíral, 2000)

Zatímco V. Hrabal, F. Man a I. Pavelková (1989) nabízí myšlenku, že motivační klima ve třídě i sociální motivaci žáků ovlivňuje svým stylem vedení učitel, jenž tak činí svým motivačním zaměřením (chováním odrážejícím úroveň jeho sociálních potřeb) a „technikami“ interakce motivování výkonu žáků, I. Lošová, J. Lokša (1999) vysvětlují, že zvyšování motivace žáků závisí na vztazích mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá takové, jací jsou, chápe je, snaží se vcítit do jejich situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace. Optimismus, důvěra v žákovy schopnosti, tvořivost, dynamičnost a nestereotypní pedagogická práce jsou důležitými faktory, jejichž prostřednictvím může učitel v interakci s žáky účinně formovat motivaci k učení. V. Hrabal, I. Pavelková (2010) doplňují, že vyučování je interakcí se třídou a jednotlivými žáky, při níž jsou podstatné rovněž učitelovy znalosti jednotlivých žáků, i představy o nich, o jejich nadání, osobnostních vlastnostech a motivačních zdrojích.

*„Na vytváření sociální motivace žáků má vliv i převažující úroveň sociálních potřeb učitelů. Učitelé se silně rozvinutou potřebou afiliace svým vřelým, emocionálním zájmem o žáky a tím, že jim poskytují sociální oporu, podmiňují ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy a pomáhají navozovat příjemné klima tolerance a přátelství mezi spolužáky. Je velmi pravděpodobné, že se u žáků těchto učitelů se potřeba afiliace rozvine odpovídajícím způsobem.“* (V. Hrabal, I. Pavelková 2010, s. 158)

Z. Helus (2001) mluví o **učiteli** jako o **vůdčím činiteli sociálního klimatu** školní třídy. Pokud jsou vzájemné vztahy mezi žáky takové, že vyvolávají a posilují vzdělávací

úsilí každého jedince a všech společně, potom jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí své třídy, svých spolužáků. To pochopitelně působí pozitivně na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj. Takovéto klima školní třídy nazývá Z. Helus (2001) **pozitivním sociálním klimatem**, a dodává, že toto klima působí facilitačně, tj. účinně pomáhá realizovat vytčené vzdělávací cíle. Co by měla zahrnovat učitelova kompetence řídit dění ve třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní sociální klima, shrnuje pak Z. Helus (2001) do pěti bodů:

1. Učitelova způsobilost jasně a plynule prezentovat žákům učivo, adresně vzhledem k žákům konkretizovat úkoly a požadavky. Využívat to, s čím mají žáci osobní zkušenost, co je zajímá, organizovat skupinové a projektové vyučování, vytvářet příležitosti pro spolupráci a vzájemnou pomoc.

2. Způsobilost učitele nabývat z reakcí, činnosti a výkonu žáků zpětné informace o svém vlastním pedagogickém působení na ně a případně modifikovat své působení.

3. Učitelova způsobilost projevovat ve vztahu k žákům bytostný zájem o jejich pokroky a rozvoj; způsobilost dávat žákům přesvědčivě najevo, že spoluprožívá jejich úspěchy a neúspěch a že s jejich pokroky spojuje smysl svého snažení. Učitel by měl umět žáky ujistit, že jeho zájem je upřímný, což se projevuje v tom, že zná cesty jak pomoci, jak najít řešení, jak vyjít z krize. S tím souvisí učitelova způsobilost chápat potřeby žáků dosahovat úspěchu a dočkat se kladné odezvy na vynakládané úsilí.

4. Způsobilost pedagoga projevovat intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro předmět a učivo; neboli způsobilost strhnout žáka pro svůj předmět tím, že ukáže, že on sám je předmětem a učivem rovněž stržen.

5. Způsobilost učitele motivovat žáky přejímat za své vzdělávání a za svou budoucnost osobní zodpovědnost, což konkrétně znamená zapojovat žáky do rozhodování, přecházet od hodnocení jejich výsledků z vnějšku k vlastnímu sebehodnocení.

(Z. Helus, 2001, s. 171-172)

Žáci na druhém stupni základní školy, tedy děti v období puberty, mají, dalo by se s trochou nadsázky říci, v popisu práce vymezovat se vůči autoritám. V tomto období proto dokážou ocenit pedagoga, který nezdurazňuje svoji autoritu, žáky za žádných okolností nezesměšňuje, nedává jim při každé příležitosti najevo, že jsou vůči němu v podřízeném postavení, chová se přátelsky.

Podle výzkumů sociálních psychologů ten, koho považujeme za přítele, **potvrzuje**, naše **sebepojetí**; v období pubescence žák své sebepojetí dotváří. Považujeme za zajímavé

uvést na tomto místě poznatky z výzkumu R. S. Feldmana, 1989 (in Nakonečný, 1996). Feldman uvádí následující kvality, které byly dotazováním 40 000 respondentů pokládány za důležité pro **přítele**: otevřenost, schopnost dobré konverzace, nezávislost, inteligence, důvěryhodnost, loajalitu, smysl pro humor, pohotovost k podpoře, vřelost a ochota mít čas. Za zmínku stojí, že všechny tyto vlastnosti téměř vždy nacházíme u učitele, který je považován pubescenty za oblíbeného.

#### 4.4.3 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby jsou dalšími klíčovými potřebami, které je třeba při motivování žáků ve vyučování vhodně rozvíjet. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které vede jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení jedince Já, a jednak k jeho obraně. (V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková, 1989)

Na výkonových potřebách závisí tzv. **aspirační úroveň** jedince, tedy úroveň náročnosti cílů, kterou si člověk vytyčuje a jejíž dosažení očekává. Dosáhne-li člověk vytyčeného cíle, pociťuje to jako úspěch, pokud ne, prožívá neúspěch. Tato aspirační úroveň může být vysoká či nízká, přiměřená či nepřiměřená schopnostem a možnostem jedince. U jednoho člověka můžeme nalézt několik aspiračních úrovní v závislosti na typu činnosti, vyučovacím předmětu atd.

Výkon jedince je motivován jak faktory vnitřními, tak faktory vnějšími. Chování, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, probíhá v několika fázích:

1. vzbuzení určitých potřeb;
2. posouzení vlastních možností výkonu dosáhnout;
3. očekávání, že potřeba bude uspokojena;
4. rozhodnutí vykonat příslušnou činnost.

(podle J. Průchy, E. Walterové, J. Mareše, 1988)

Mezi výkonové potřeby žáka patří: potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu, případně potřeba vyhnoutí se úspěchu. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998)

V. Hrabal, I. Pavelková (2010) upozorňují na to, že výkonová úroveň jedince podmiňuje aspirační úroveň jedince. Souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení, a proto je třeba jí ve škole věnovat zvýšenou pozornost.

Základní výkonovou orientaci žáka tvoří poměr mezi intenzitou potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Velká část žáků pociťuje potřebu úspěšného

výkonu a zároveň se do jisté míry obává neúspěchu. Síla obou tendencí závisí na dispoziční základně žáka, na podmínkách, které učitel vytváří žákům svým chováním, úkolovými situacemi a hodnocením. (V. Hrabal, 1988)

V. Hrabal, I. Pavelková (2010) hovoří o rozdílných tendencích u žáků s převažující potřebou úspěšného výkonu a u žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu:

**Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu:**

- jsou cílově orientovaní, pracovití, s tendencí vykonávat práci dobře;
- pracují plánovitě bez úzkosti;
- nevzdávají se při řešení obtížného úkolu, při řešení úkolu tendence vytrvat i přes překážky;
- vykazují adekvátní aspirační úroveň (mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti);
- příliš snadné úkoly jsou pro ně nezajímavé;
- chtějí soutěžit s rovnocennými partnery;
- usilují o úspěch a uznání, příp. úspěch i neúspěch vnímají jako informaci a zkušenost do budoucna;
- jsou orientováni na budoucnost;
- úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch spíše nedostatku úsilí.

**Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu:**

- pracují s úzkostí (mají strach z možného neúspěchu);
- výkonovým situacím se vyhýbají (strach ze selhání);
- nemají rádi soutěžení;
- vykazují neadekvátní aspirační úroveň (úkoly volí buď velmi lehké, nebo příliš těžké);
- hlavním motivem jejich činnosti je strach;
- mají tendenci z výkonové situace uniknout (opisování, podvádění, nepřítomnost na při písemkách a zkoušení);
- úspěch připisují vnějším příčinám (náhodě), neúspěch příčinám vnitřním (schopnostem).

(V. Hrabal, I Pavelková, 2010, s. 140)

V učitelské praxi se však rovněž můžeme setkat s chováním, o kterém odborná literatura mluví jako o potřebě vyhnout se úspěchu. Pravděpodobně nejde o potřebu v pravém slova smyslu, ale o situace, kdy úspěšný výkon by mohl mít nějaký negativní

důsledek, např. na vztahy mezi jedinci. Je-li normou třídy, tedy vrstevnické skupiny, která, jak již víme, má pro žáka na druhém stupni základní školy veliký význam, slabý prospěch, potom se může u sociálně citlivých jedinců vyvinout právě tato potřeba vyhnout se úspěchu. Nadaný žák nechce podávat takové výkony, jaké by mohl, odlišoval by se tím od svých spolužáků, což pro něj není žádoucí.

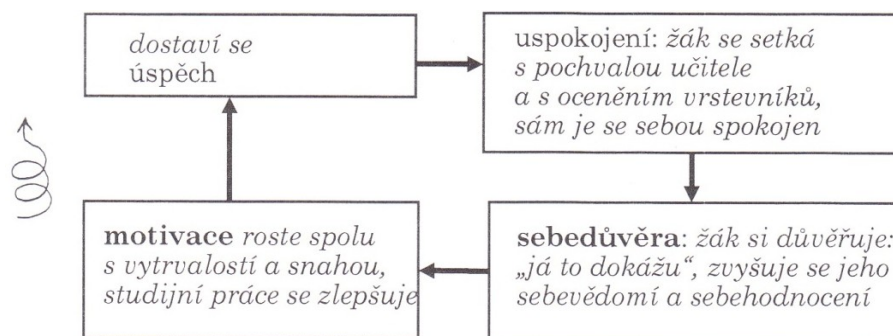
V. Hrabal, I. Pavelková (2010) konstatují, že jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li povzbuzováno k přesnosti provedení úloh a **jsou-li jeho výkony oceňovány**, je pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Dítě, které si osvojí adekvátní úroveň nároků, které jsou na něho kladeny (adekvátní aspirační úroveň), má tendenci vynaložit k dosažení úspěchu potřebné úsilí. Je-li ale stále přetěžováno a jeho okolí si všímá hlavně jeho neúspěchů a nešetří kritikou, začne se u něj velmi pravděpodobně rozvíjet potřeba vyhnout se neúspěchu. Jde vlastně o obranný mechanismus, který chrání jedincovo Já před prožitkem častého selhání.

Do této situace se z pochopitelných příčin dostávají často právě žáci na druhém stupni základní školy. Jak učiva přibývá, není již každý žák, tak jako tomu v převážně většině případů bylo na stupni prvním, schopen vyhovět požadavkům na něj kladeným, zažívá další a další sérii neúspěchů - bludný kruh se uzavírá.

Svou roli tu sehrává i vývojový aspekt, protože zatímco mladší děti si zachovávají víru ve své schopnosti i po sérii neúspěchů, starší ji velmi rychle ztrácejí. Starší děti jsou si také vědomy nebezpečí, plynoucího z nasazení, protože neúspěch tam, kde se velmi snažily, je pak více bolestivý a znamená zároveň i větší sociální riziko než tam, kde předem dají najevo, že jim na výsledku moc nezáleží, a že se tedy mnoho snažit nebudou. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999)

Petty (2006) popisuje „magický kruh“, na jehož základě ukazuje, že úspěch plodí úspěch:

Obr. 2:

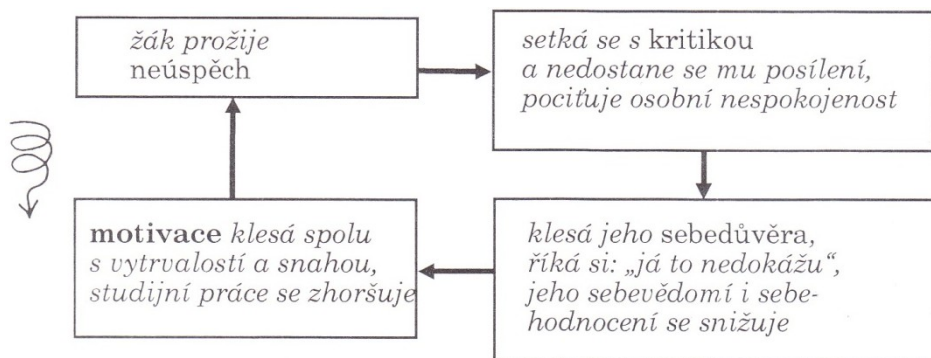


(převzato z G. Petty, 2006, s. 40)

Na obr. 2 je znázorněn „magický kruh“ a spirála (znázorněna na obrázku vlevo), po kterých se pohybuje žák, zažívá-li úspěch. Je-li žák úspěšný, setkává se s pochvalou učitele a oceněním vrstevníků. Je sám se sebou spokojen, začíná si důvěřovat, zvyšuje se jeho sebevědomí a sebehodnocení, jeho motivace roste. Více se snaží, tím se zlepšuje jeho studijní práce, a proto je velmi pravděpodobné, že se brzy dostaví další úspěch. V takovém případě se žák po spirále úspěšnosti pohybuje směrem nahoru.

Naopak v druhém diagramu „bludného kruhu“ neúspěchu se žák ocitá proto, že nebyl pochválen či jinak pozitivně oceněn:

Obr. 3:



(převzato z G. Petty, 2006, s. 44)

Pokud žák zažívá neúspěch, následně se setkává s kritikou či posměchem, je se sebou nespokojený; jeho sebevědomí a sebevědomí se snižuje. Motivace a snaha žáka klesá, studijní práce se zhoršuje, díky tomu se dostaví další studijní neúspěch atd. Pohybuje-li se žák v bludném kruhu neúspěchu, klesá zároveň po symbolické spirále neúspěšnosti směrem dolů.

Jak může učitel pomoci žákům, u nichž převládá potřeba vyhnout se neúspěchu? I podprůměrného žáka je třeba za drobné úspěchy a pokroky chválit. M. Boekaerts (2002) upozorňuje, že žáci, kteří prohlašují, že nikdy nejsou schopni dokončit studijní úkol úspěšně, si vzhledem k okolnostem již přestali uvědomovat spojitost mezi svým úsilím a dobrými výsledky. Těmto žákům je třeba pomoci znovu toto vědomí nastolit - tím, že zažijí úspěch. Není však vhodné, uvádí dále M. Boekaerts (2002), aby se tito žáci dobrali pouze správného řešení úkolu. Potřebují rovněž porozumět, proč je toto řešení správné,

jakou cestou se k němu došlo a proč; rovněž pak, jakým způsobem mohou na sobě pracovat dále, aby se jejich dovednosti zlepšovaly.

Setkává-li se dítě stále jen s kritikou, a tak tomu bývá u mnoha žáků na druhém stupni základní školy, nad kterými již učitelé tzv. zlomili hůl, je pochopitelné, že snahu být dobrý nakonec vzdá, a možná se dokonce rozhodne, že když nemůže být nejlepší, bude tedy alespoň nejhorší, učiní ze svých neúspěchů přednost – alespoň takto může vyniknout!

G. Petty (2006) mluví o motivaci jako o „motoru“ učení a dokazuje, že je potřebné, aby každý žák zaznamenával úspěchy, které budou oceňovány. Poznává, že pokud si má žák vysloužit pochvalu či jiné ocenění, musí alespoň s částečným úspěchem plnit zadané úkoly. Uvádí, že chce-li učitel, aby jeho možnosti chválit a oceňovat pokroky žáků byly co největší, měl by se řídit těmito zásadami:

- Stanovovat dosažitelné cíle (úkoly musí jasně určené, konkrétní a nepřilíš závislé na předchozích znalostech).
- Rozčleňovat úkoly na části (složitější úkoly by měly být rozčleněny do více kroků, které jsou hodnoceny zvlášť).
- Nespěchat (ti, kdo neuspěli, by měli psát test znovu, nebo úkol přepracovat, aby dosáhli požadovaného výkonu).
- Chválit i částečný úspěch (vždy se najde něco, co je možno chválit).
- Chválit snahu (nikoliv talent a nadání!).

(G. Petty, 2006, s. 57-58)

Kritika, konstatuje dále G. Petty (2006), bez které to ve škole nejde, by měla být konstruktivní (sdělit, co je špatné, a vysvětlit, jak to napravit), spíše pozitivní než negativní („*kreslete tužkou*“, spíše než „*nekreslete perem*“) a je-li to možné, během kritických výtek zároveň i žáka pochválit a celkové hodnocení chválou zakončit. V takových případech žáci kritiku přijímají a snaží se zlepšovat. Navíc tím učitel ve třídě vytváří pozitivní atmosféru.

Výsledky žáků bere učitel samozřejmě rovněž na vědomí, ale měl by se soustředit i na oceňování snahy. Slabší žáci, žáci, kteří postrádají sebedůvěru či motivaci, potřebují většinou chvály nejvíce. To klade na učitele značné požadavky, ale jeho úsilí se vyplatí. Když dokáže povzbudit všechny žáky, třída ho začne velmi respektovat a mezi učitelem a žáky budou panovat dobré vztahy. Podstatné pro motivaci ve většině vyučovacích situacích je, aby učitel:

- řekl žákům, co a jak přesně mají dělat;
- ujistil žáky, že jim pomůže, kdykoliv to budou potřebovat;

- některé úkoly zadal jednoduché, rychle zvládnutelné, aby je mohli úspěšně plnit všichni žáci;
- některé úkoly stanovil tak, aby zaměstnaly nejschopnější žáky;
- nešetřil chválou a jinými formami ocenění při žakově dosažení úspěchu při učení;
- chválil žáky za obvyklé úspěchy;
- ocenil žáky co nejdříve po dokončení práce.

(G. Petty, 2006, s. 44- 45)

Nestačí, když bude v hodinách zakoušet úspěch většina žáků. Úspěch by měli zažívat všichni žáci bez výjimky, jinak část z nich ztratí sebedůvěru, která učení umožňuje. Všichni žáci si musejí vytvořit pocit vlastní hodnoty, protože: „*Ti, kteří zažívají pokroky, si věří. Ti, co si věří, zažívají úspěch.*“ (Petty, 2006, s. 45) „Vnitřní chvála“ – sebeuspokojení (uspokojení, které jedinec zažívá, když se mu něco podaří) pak bývá označována jako nejvýznamnější motivační faktor.

G. Petty (2006) vyzdvihuje pozitivní ocenění, které pomáhá maximalizovat tempo, jímž se žáci učí, zlepšuje učitelův vztah se žáky, minimalizuje vyrušování ve výuce, z dlouhodobého hlediska usnadňuje učení a přináší daleko větší pedagogické úspěchy. Chvála je jednou z forem, kterou behavioristé nazývají pozitivní posilování. Skinner ji definuje jako „*vnímavost ke studentovým úspěchům spíše než k jeho neúspěchům*“. (in G. Petty, 2006) Čím častěji a rychleji po výkonu žáka chvála přichází, tím silněji motivuje. Chválu může učitel velmi posílit zrakovým kontaktem, zvláště když jej doprovází úsměvem. Důležité je, aby učitel rovněž uvedl, za co konkrétně žáka chválí.

Jak zdůrazňuje G. Petty (2006), všichni bez výjimky potřebují mít pocit důstojnosti, smysluplnosti a sebeúcty. Je potřeba umět žákům pomoci, aby tyto pocity získali, pak ze sebe vydají to nejlepší. V opačném případě je dáván prostor jejich nejhorším stránkám.

## 5. Empirická část

V této části práce jsem se pokusila popsat poznatky a zkušenosti získané pozorováním během své vlastní praxe učitelky angličtiny na základní škole. Se svými žáky jsem rovněž vedla rozhovor na téma motivace k učení. Bylo tedy použito **behaviorálního** přístupu k výzkumu – **výzkumné metody pozorování**, a **explorativní metody**, kdy explorativní technikou byl **polostrukturovaný rozhovor**.

Pro začátek rozhovoru, který měl mít charakter motivační a kontaktující, jsem volila formu nezávazné komunikace, cílem bylo vytvořit atmosféru otevřenosti, která, jak upozorňuje J. Pelikán (2011), je důležitá pro validitu výpovědí respondentů. Žáky jsem seznámila s pojmem motivace, otázky pak byly směřovány k oblasti, co žáky motivuje, příp. demotivuje k učení, proč se určitý předmět (ne)učí, a proč. Snažila jsem se dbát o to, aby otázky v rozhovoru byly pro žáky srozumitelné, a zároveň nenávodné. Rozhovor jsem vedla se 14 žáky šesté třídy, 12 žáky sedmé třídy, 13 osmé a 16 žáky deváté třídy. **Výzkumný vzorek** tedy čítal **55 dětí**; z toho 25 chlapců a 30 dívek ve věku mezi 12-16 lety. Základní škola se nachází v Praze 12, do školy docházejí žáci, kteří bydlí na nedalekém sídlišti, rovněž však žáci, kteří mají bydliště ve starší vilové zástavbě poblíž školy; přibližně čtvrtina žáků pak dojíždí ze vzdálenějších míst Prahy i jejího okolí. Na druhém stupni se ve škole v současné době učí 136 žáků.

Využívala jsem otevřené, přátelské atmosféry, která se, alespoň se domnívám, mezi mými žáky a mnou v průběhu tří let, které je vyučuji, vyvinula. Rozhovor jsem s nimi vedla převážně ve škole, a to v hodinách i během přestávek; ale i mimo školu - během návratu z mimoškolní akce (anglické divadlo) při delší cestě MHD atd.

Z pozorování a rozhovorů vyplynulo sedm oblastí:

### 1) Vnější a vnitřní motivace k učení

Žákům na 2. stupni ZŠ se daří najít subjektivní smysl předmětu tam, kde vidí spojitost mezi předmětem a jeho významem pro svou vlastní budoucnost. Velmi často v rozhovoru moji žáci uváděli, že se na předmět rádi a více učí, pokud vědí, jak konkrétně budou případné nabyté vědomosti v životě potřebovat, a naopak, shledávají-li učivo neužitečným, učit se nechtějí:

*„Matiku se teď vůbec nechci učit, nebaví mě to. Na co mi to v životě bude? To potřebný už jsem se naučila na prvním stupni, takže v obchodě si to umím spočítat. Na co mi ale bude nějaký tangens kotangens?“ (Lucie, 15 let)*

*„Když vim, že je to užitečný a na co to budu potřebovat, pak se to někdy i ráda naučím. Jinak se na to vydlábnu. (Maia, 16 let)*

*„Většinou se učíme samý kraviny, naprosto neužitečný kraviny, hlavně třeba v češtině. Rozbory! Na co to člověku je? To se mi pak vůbec nechce učit a snažím se to naučit jenom z povinnosti, abych nedostal špatnou známku - naši by mi pak zakázali internet.“ (Valerij, 15 let)*

*„Chtěla bys po škole odstěhovat do Ameriky nebo do Kanady, tak se teď chci hodně naučit řeč – pak se tam domluví. (Tereza, 14 let)*

Přibližně čtvrtina zpovídaných žáků uvádí, že se učí pro svůj vlastní dobrý pocit:

*„Já už mám takovou povahu, nebyl bych se sebou spokojenej, kdybych se to nenaučil.“ (Mirek, 14 let)*

*„Ten pocit, když se naučím něco fakt těžkýho, je skvělej. Ten pocit, že před chvilkou to bylo napsaný v knížce, ale teď už to mám v hlavě, teď už to umim, ten je prostě supr.“ (Linda, 16 let)*

*„Já se učim pro sebe, budu toho vědět víc.“ (Kristýna, 12 let)*

Pro některé pubescenty je však stále důležitá vnější motivace, většinou tak ale odpovídaly děti ze šesté, případně sedmé třídy:

*„Když budu mít dobrý známky, naši mi koupěj motorku.“ (Pepa, 13 let)*

*„To, co mě baví, se učim, protože mě to baví, ale jinak nechci mít blbý známky. Rodiče se na mě potom taky zloběj, to nechci.“ (Mirek, 12 let)*

*„Učim se, aby mi mamka nenadávala, že jsem blbá.“ (Jana, 12 let)*

*„Radši se to naučím, někdy mám strach z učitelů, dovedou bejt pak dost nepříjemný.“ (Tereza, 12 let)*

*„Učim se, jen když má bejt test nebo zkoušení.“ (Ondra, 14 let)*

Někteří žáci přiznávají, že je motivuje snaha mít se s pomocí nabytých vědomostí a dobrých známek dobře – studovat na vysněné škole, získat dobré zaměstnání.

*„Já se učim kvůli budoucnosti, chci se dostat na dobrou školu.“ (Kryštof, 15 let)*

*„Chtěla bych mít dobrý zaměstnání, tak to musím něco umět, abych ho získala, potom budu mít i dobrej plat.“ (Magda, 15 let)*

Další důvody proč se učit uváděly děti dále např: *„Aby nebyly naši zklamaný; aby mi nevyhodili mého králíka; abych mohl dělat dál fotbal; aby na mě rodiče neřvali, aby nebylo doma dusno.“*

Podle mého názoru již většina dětí na druhém stupni základní školy dokáže pochopit a akceptovat, že se učí kvůli sobě, že vzdělání, které jim státní škola „zdarma“ nabízí, je hodnotou veliké ceny a že doba pro jeho získání je právě teď, v době jejich dospívání, nejpříhodnější. Uznávám však, že na poli výuky cizích jazyků se (na rozdíl od jiných předmětů) u žáků dobře argumentuje, neboť každý si uvědomuje (pokud ne, je tu učitel, aby žákovi připomenul), že znalost cizího jazyka je pro budoucí život velmi žádoucí, že se v praxi se znalostí jazyka mnohem lépe hledá uplatnění atd. Podle rozsáhlých výzkumů (Pavelková, 2005; Pavelková, Škaloudová, 2006, 2007, 2008; Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010 – in Hrabal, Pavelková, 2010), které zkoumaly postoje žáků k jednotlivým vyučovacím předmětům, považují žáci anglický jazyk za vysoce významný – v hodnocení co do významnosti zaujímá dokonce první místo. Podle mých pozorování by snad každé dítě na druhém stupni rádo oslňovalo svou perfektní znalostí angličtiny, schopností rozumět anglické písničce, filmu s oblíbeným idolem, potřebuje rozumět pokynům v počítačové hře atd. Hodně dětí má kolem sebe dospělé (většinou rodiče), kteří vydávají energii, čas a nemalé finanční částky za kurzy výuky cizího jazyka, který se z nejrůznějších důvodů nenaučili v době svého mládí; pro mé žáky mají příklady této praxe odstrašující charakter.

## **2) Strach ve škole**

Domnívám, že žáci na druhém stupni nepocítují při vyučování strach tak často a v takové míře jako žáci mladší. Je však potřeba počítat s tím, že i mezi staršími žáky se vyskytují úzkostnější jedinci. V příznivé emoční, přátelské atmosféře, pokud ji učitel dokáže při vyučování vytvořit, se však úzkost a strach žáků snižuje. Důležité je vytvořit pozitivní sociální klima třídy.

Žákům druhého stupně podle mého pozorování např. velmi vyhovuje, nastíní-li učitel na začátku vyučovací hodiny její program. Pokud v krátkosti popíše, co všechno se bude v hodině odehrávat, jak je naplánována, má žák přehled o tom, co ho čeká; to posiluje jeho jistotu.

### 3) Interakce učitel - žák

Jsem naprosto přesvědčena o tom, že to, jakým způsobem se učitel chová k žákovi, zda jako úspěšnému či neúspěšnému, atd. má zásadní vliv na to, jakým tento žák ve skutečnosti bude.

Na druhém stupni ZŠ dochází podle mého názoru velmi často ke Golem-efektu, kdy negativní očekávání pedagoga ústí v záporné důsledky. Učitel má již např. určitý předpříjem od učitelů z prvního stupně, kteří třeba žáka ohodnotili jako problémového („s tím si na druhém stupni užijete“, „co s ním pak budete dělat v osmičce, když už teď (5. třída) je nesnesitelný“ atd.), či učitelů jiných předmětů, kteří považují žáka za špatného.

Při výuce angličtiny se žáci ve třídě dělí do skupin, aby bylo možno pracovat s menším počtem žáků. Ve škole panuje údiv nad tím, jaké mají někteří (stále totiž) učitelé „štěstí“ na žáky ve třídách či studijních skupinách; že se totiž tyto pedagogové prakticky nesetkávají s tzv. problémovými a neukázněnými žáky. Někdo připisuje tuto skutečnost náhodě, já se domnívám, že víra „šťastných“ pedagogů v pozitivní charakterové vlastnosti a studijní předpoklady jejich žáků a očekávání, že výchovné a vzdělávací cíle jsou pro ně splnitelné (po vzoru sebesplňujícího proroctví), vykonávají své.

Nezřídkou však bývám ve škole svědkem situací, kdy žák marně snaží dostat z „přidělené kategorie“ např. lajdáka, který neplní své studijní povinnosti, nenosí domácí úkoly, zadanou práci atd. tím, že zadanou domácí práci donese řádně vypracovanou a včas, a kdy jej ale učitel častuje slovy: „*To se divím, že to máš, to je u tebe naprostý zázrak!*“ Namísto prostého konstatování, že úkol byl splněn, tak jak splněn měl být, namísto přiměřeného (nikoliv přehnaného – to by bylo rovněž kontraproduktivní) ocenění, tak jak se ho dostalo ostatním („dobrým“) žákům, dal učitel žákovi na srozuměnou, že tento dobře splněný úkol považuje u žáka za něco mimořádného a výjimečného, s čím dále nepočítá.

V téměř každé třídě na druhém stupni ZŠ je několik žáků, kteří se po vzoru sebesplňujícího proroctví smířili s rolí outsiderů a „špatných, hloupých a neukázněných“ žáků, rezignovali na veškerou aktivitu atd. a jen velmi obtížně nalézají cestu zpět ke svému optimálnímu sebepojetí. Je dobré si uvědomit, jak závažnou úlohu může v našich školách sehrávat Golem-efekt, případně Pygmalion-efekt. Důvěru v sebe sama může dítě ztratit poměrně lehce a rychle, náprava je pak „běh na dlouhou trať“.

### 4) Nuda

Zaujmout žáky při výuce angličtiny tak, aby se stali aktivními účastníky vyučovací hodiny, lze mnoha způsoby. Kromě toho, že může učitel cizího jazyka dnes používat při

výuce učebnice, jež jsou založeny na komunikační a interakční bázi, má ještě celou řadu možností a způsobů, jak žáky aktivizovat. Ve školách je již většinou možností využívat interaktivní a tzv. smart tabule, naše škola disponuje i jazykovou učebnou se sluchátky s mnoha nejrůznějšími funkcemi. Učitel může dále zapojit do výuky vlastní „zbraně“ žáků – mobilní telefony, přehrávače MP3, iPody, iPedy atd. Tento způsob oživení výuky cizího jazyka se jeví pro žáky na druhém stupni jako velice vhodný. Většina mých žáků všechny nejnovější hi-tech přístroje a komunikační technologie směle a často využívá mimo školu, proč je tedy nevyužít při výuce? Je pravda, že tyto vynálezy moderní techniky žáci znají a umějí používat většinou mnohem lépe než já, o to raději s nimi na požádání v hodinách i během domácí přípravy pracují. Potvrzují si v těchto okamžicích své nové kompetence, posilují sebejistotu, zažívají pocit převahy a jistoty, v komunikaci s učitelem jsou rovnocennými partnery.

Posuzující na základě vlastních zkušeností, vyučování s využitím informačních a komunikačních technologií, pokud jsou navíc komunikována aktuální a žákům blízká témata, žáky na druhém stupni základní školy velice baví. Velmi pozitivní motivační funkci plní v hodinách angličtiny i práce s anglickým časopisem s aktuálními, pro dospívající atraktivními tématy, dále využívání textů písní u teenagerů oblíbených interpretů pop music atd.

Ukazuje se, že je třeba pochopitelně činnosti v hodinách střídat a během vyučování neustále zapojovat všechny žáky. Myslím, že každý alespoň průměrně vnímavý učitel dokáže velice dobře odhadnout, když se žák, či žáci během hodiny začnou nudit. Šikovný učitel by měl umět na takovou situaci pohotově zareagovat, měl by být případně připraven i odchýlit se od plánu, původně zamýšlené přípravy hodiny a několik okamžiků např. improvizovat, udělat vtíp, zařadit pohybovou aktivitu atp. Vyučovací hodina musí být podle mého názoru dynamická.

O důležitosti osoby a schopností učitele pro motivaci žáků k učení a eliminaci nudy ve vyučování je přesvědčena i naprostá většina dotazovaných žáků:

*„Když je dobrý učitel, tak mě to motivuje a chci se to pak naučit sám, a taky mě to baví.“* (Kryštof, 16 let)

*„Když učitel celou hodinu jen sedí za katedrou a něco vykládá a vůbec nijak to neozvláštňuje, tak mě ten předmět vůbec nebaví, je to nuda. Je to jakoby to nebavilo ani jeho, jako by to učil jenom z povinnosti, aby to měl už za sebou. Ale na jiných učitelích je vidět, že to, co učej, je samotný zájem a baví. Pak to baví každého.“* (Týna, 15 let)

*„Jakej ten předmět je, jestli je zajímavěj, nebo ne, to závisí na tom, kdo to učí.“*  
(Petr, 13 let)

### **5) Poznávací potřeby**

Týna ze šesté třídy říká: *„Baví mě poznávat nové věci.“*

Učebnice anglického jazyka, které na druhém stupni naší základní školy používáme, jsou v oblasti vzbuzování poznávacích potřeb učiteli velmi nápomocny. Např. gramatické jevy tu nejsou předkládány jako danosti určené k osvojení; žáci jsou podněcováni k vlastnímu vyvozování pravidel s použitím zajímavých příkladů atd. Pro pubescenta je aktivní zvládnutí problému snazší a přitažlivější, než pasivní účast v situaci, kterou nemůže sám ovlivnit. Pokud si navíc může sám vybrat úkol k řešení, je posilován jeho pocit nezávislosti na autoritách a omezení podřízené role. Je-li nespokojen se stavem, kdy mu přibývají povinnosti k plnění, ale nikoliv práva, je případná možnost výběru úlohy navíc pozitivní situací sloužící k potvrzení nových kompetencí.

Pro žáka je rovněž důležité, aby cíl vyučovací hodiny (tedy incentiva – pobídka k učení) byl formulován jasně, konkrétně a srozumitelně, a jako výkon, kterého je třeba na konci vyučovací hodiny dosáhnout. Každý cíl by měl být rovněž uveden do vztahu s použitím v reálném životě; tedy např. proč se potřebujeme naučit slovní zásobu toho kterého okruhu (mluvnický jev apod.), v jakých situacích se bude tato znalost hodit, kdy ji bude žák potřebovat, kdy ji použije, proč je důležité umět ji používat. V praxi se nejvíce osvědčuje, pokud se žáci snaží přijít na všechny důvody, proč si osvojit konkrétní učivo, sami.

### **6) Výkonové potřeby**

V průběhu vyučovacích hodin, které se snažím koncipovat dynamicky, kdy krátké dialogické promluvy následují v rychlém sledu za sebou, otázka – odpověď, prohlášení – reakce, tvrzení – protitvrzení atd., se mi velice osvědčilo jako vyjádření chvály či uspokojení nad správnou, pohotovou odpovědí či reakcí žáka jen krátké pokývnutí hlavy doprovázené úsměvem, či zdviženým palcem. Z tváře žáka po takovéto „pochvale“ lze téměř vždy odečíst, jak příjemným je mu toto ocenění beze slov před celou třídou; jak je v tuto chvíli sám na sebe pyšný. Za důležité rovněž považuji, aby byl žák slabý či se sklonem k pasivitě oceněn na začátku vyučovací hodiny. Zažije-li úspěch hned zkraje,

v naprosté většině případů potom touží svůj úspěch zopakovat, a bude se hlásit o slovo i nadále. Je-li mu umožněno opět zažít ocenění, je jeho aktivita v hodině zaručena – úspěch je „návykový“.

Ze své zkušenosti vím, z původně pasivního žáka, který se po sérii neúspěchů na druhém stupni základní školy již smířil se svou rolí outsidera a „tupce“ třídy, se může díky dobře načasovaným a citlivě a přesně dávkovaným oceněním stát žák aktivní, který bude ze sebe náhle vydávat to nejlepší, v hodinách i při domácí přípravě lépe pracovat atd.

Výpovědi žáků související s oblastí výkonových potřeb:

*„Když mi ta látka jde, a když tomu rozumím, pak se mi to i chce naučit.“*

*„Když je to těžký, tak se mi do učení nechce, pořád to odkládám“.*

*„Když mi to nejde do hlavy, tak se na to vykašlu.“*

*„Když se něco naučím, ale učitel tam pak vidí stejně tisíc chyb, tak se mi pak příště už nechce.“*

*„Když to nedokážu pochopit, mám zlost a ztrácím nervy.“*

## **7) Sociální potřeby**

Sociální motivaci žáků ovlivňuje samozřejmě učitel svými postupy (organizační formy a metody) a stylem vedení. Sociální potřeby svých žáků může učitel aktualizovat např. soutěžemi ve třídě. Při výuce cizího jazyka je možné, ba dokonce velmi žádoucí využívat práce dětí ve dvojicích a skupinách, při nichž se rozvíjí komunikační kompetence žáků. Během soutěží je však nutné nastavit pravidla tak, aby úspěchu mohli dosáhnout všichni žáci, soutěžní aktivity střídát a důraz klást na to, aby žák odváděl kvalitní práci, nikoliv na to, aby byl lepší než ostatní, v opačném případě by mohl působit na řadu žáků spíše demotivačně.

Myslím si, že ve chvíli, kdy pedagog získá dojem, že si jeho žáci neuvědomují, že jim pedagog na cestě ke vzdělání pomáhá, že vlastně mají obě strany společný cíl; je na místě, aby to svým žákům nenásilně sdělil, případně pokaždé, kdy uzná za nutné, připomenul. Žák musí vědět, že učitel mu nechce škodit, že mu nenakládá úkoly k domácí přípravě ze zlomyslnosti atd. a aby, jak říkají dnešní děti, „prudil“, ale právě naopak, že učitel je ve škole pro něj, pro žáka, a že naopak nároky na žáky učitelem kladené jsou jen dokladem toho, že učitel na žácích opravdu záleží. Myslím si, že většina starších dětí si toto velmi dobře uvědomuje, ale není na škodu, zazní-li to v příhodné chvíli explicitně. Děti velmi dobře vědí, na základě zkušeností s chováním konkrétního učitele, kdy jsou

podobná prohlášení o společném záměru učitele a žáků pouhou neupřímnou alibistickou proklamací, a kdy jsou míněna upřímně.

Pokud je učitel vůči svým žákům přátelský a v maximální možné míře empatický a dokáže studenty „přizvat“ do výuky jako v zásadě jemu rovnocenné partnery, aniž by tím však utrpěla jeho přirozená autorita, pak dokáže příznivě motivovat žáky k učení. V takovém případě je již jen krůček k tomu, aby se původně negativní názor většiny ve skupině na učení a píli ve škole i v domácí přípravě na vyučování, podařilo změnit na názor pozitivní. Jinými slovy; tedy nikoliv, kdo neumí a „kašle“ na školu, bude skupinou vrstevníků oceňován, ale naopak, ten, který umí, ve škole pracuje a učí se pilně.

Toto nastavení určité vysoce pozitivní normy v názoru na vzdělávání považují, zvláště u starších dětí, pro které jsou normy chování skupiny závazné, za naprosto klíčové. Důležité však je, aby se tento způsob nazírání na vzdělání a píli, která je korunována úspěchem, podařilo nastavit napříč všemi předměty, tedy ve škole jako celku. Troufám si tvrdit, že právě toto odlišuje školy dobré (prestižní), kam se, dovolím si říci, všichni touží dostat, od těch špatných, ze kterých se naopak všichni touží dostat pryč. Že ve škole, kde mezi žáky převládá pozitivní názor na vzdělávání, nemají učitelé větší problémy s kázní žáků, bývá považováno za jakousi přidanou hodnotu těchto škol.

Jak je důležité pozitivní sociální klima ve třídě a že nastavení tohoto klimatu záleží především na učiteli, dokládá příběh Martiny, v současné době patnáctileté premiantky deváté třídy:

*„Já jsem přišla ze školy z Radotína, kde jsme předtím bydleli; tam jsem měla samý trojky. Tam to bylo úplně jiný. Byla tam skupina šprtů, těm se každéj smál, k těm jsem patřit nechtěla, a ani oni mezi sebe ani nikoho nebrali. Taky tam byly holky proti klukům. Prostě takový klany v tý třídě byly a nikdo se s nikým moc nekamarádil. Pak jsem přišla sem a tady byla paní učitelka Fuchsová a všechny děti se kámošili, byly jakoby jedna parta. Tady si lidi pomáhaj, učitelka to tak chce, prostě je to tady úplně přirozený. Nikdo se ti tady neposmívá, všichni se chtěj dobře učit, ale i chtěj, aby dobrý známky měli i ty ostatní lidi ve třídě. Taky je důležitý, že ti učitelka řekne přesně konkrétně, v čem děláš chyby a pomůže ti pak zlepšit se.“*

Na závěr empirické části bych ráda uvedla, že mě osobně velmi překvapilo, nakolik se poznatky získané empirií shodují s poznatky teoretickými. Informace získané výzkumem totiž v zásadě naprosto potvrzují platnost a správnost teoretických vývodů

uvedených v odborné literatuře. O to smutnější je konstatování, že byť máme my učitelé k dispozici k prostudování mnoho titulů odborné literatury věnujících se (nejen) motivaci žáků k učení, tyto publikace moc nečteme; a pokud ano, příliš se poznatky v nich obsaženými neřídíme. Rovněž je možné, že je pro učitele leckdy velmi obtížné tzv. uvádět teorii v život. Ať už se teoretické poznatky nezúročují v praxi z jakýchkoli důvodů, vždy je to ku škodě - žáků i učitelů.

## 5. Závěr

Domnívám se, že cíle mé bakalářské práce - zmapovat problematiku motivace k učení žáků druhého stupně základní školy - bylo v omezené míře dosaženo. Bylo konstatováno, že převážnou většinu problémů s motivací k učení u pubescentů je možno připsat na vrub obecným zákonitostem vývoje jedince v období dospívání a zároveň byly nastíněny možnosti, jak snižovat demotivační vlivy ve škole a naopak motivaci k učení žáků na druhém stupni základní školy s přihlédnutím k jejich vývojovým zvláštnostem zvyšovat a rozvíjet. V empirické části jsem provedla drobnou výzkumnou sondu; výzkumný vzorek žáků byl jen nepočtený, přesto se domnívám, že uvedené výpovědi žáků ze strukturovaného rozhovoru jsou zajímavým materiálem a příspěvkem k tématu; tyto výpovědi by se mohly stát odrazovým můstkem pro hlubší a systematictější zpracování pro příp. diplomovou práci.

Jsem si vědoma, že téma nebylo zdaleka vyčerpáno. Problematika motivace žáků má pochopitelně mnohem širší záběr, než aby bylo možno zpracovat ho dostatečně v rozsahu bakalářské práce. Každá z nastíněných možností rozvoje a zvyšování motivace k učení u žáků druhého stupně základní školy by si zasloužila podrobnější a hlubší zpracování, mnohem více by bylo potřeba zpracovat především problematiku interakce učitel-žák. V příp. diplomové práci bych studii ráda rozšířila zejména o téma perspektivní orientace žáků, která s motivací k učení rovněž úzce souvisí a kterou jsem již do této bakalářské práci nestihla zapracovat.

Můj předchozí laický dojem, že klíčovou rolí v možnostech zvyšování žákovské motivace hraje zásadním způsobem učitel, se během studia odborné literatury věnující se tématu motivace ve škole a práce s ní pro potřeby této práce, potvrdil. Velmi důležitým a v zásadě základním kamenem v motivovanosti dítěte k učení a potažmo hodnotám souvisejícím se vzděláním je rodina, o tom nepochybuji, ale ani v případě, kdy rodiče v této oblasti selžou, ještě není, domnívám se, vše ztraceno. Ve škole děti tráví poměrně dost času a šikovný učitel, který ví, jak na to, dokáže v oblasti motivace žáků k učení mnohé. Bývá zvykem umístit výstižný citát související s tématem textu v úvodu textu, já si naopak dovoluji uvést ho na tomto místě, tedy na úplný závěr:

*„Když se žák nic nenaučí, učitel z předmětu propadá.“ B. R. Bugelski*

## Seznam použité literatury:

BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opravené vydání. Chrudim: Mach, 1991. ISBN

BACUS, A. *Mé dítě si věří*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-296-6.

BALL, S. *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977. ISBN 0-12-077450-X.

BLÁHA, K. a M. ŠEBEK, M. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: SPN, 1988.

BOEKAERTS, M. *Motivation to learn*. Geneva: UNESCO, 2002. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org>

BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-155-X.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-255-83.

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

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HELUS, Z., V. HRABAL, V. KULIČ a J. MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN, 1979.

HELUS, Z. a J. PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984.

HRABAL, V. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988.

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

HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HYHLÍK, F. a M. NAKONEČNÝ: *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973.

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

MACHAČ, M., H. MACHAČOVÁ a J. HOSKOVEC. *Emoce a výkonnost*. 2. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-498-88.

MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In: KRYKORKOVÁ, H. a R. VÁŇOVÁ A KOL. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 219-233. ISBN 978-80-7308-301-4.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Praha: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

VACÍNOVÁ, M. a M. LANGOVÁ. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Díl I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VYBÍRAL Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....  
.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum