

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace k učení u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní  
školy

Motivation to Learn of Pupils with Different Mother Tongue in Primary School

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Autor práce: Vít Ulrich

Chabařovická 1326, Praha 8

AJ/PG

Prezenční studium

2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/diplomovou práci vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze BP/DP je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 7.4.2023

Vít Ulrich

.....

Zde bych chtěl poděkovat PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za neustálou podporu při vytváření a sepisování bakalářské práce. Nadále bych chtěl poděkovat Mgr. I. Šolcové za umožnění sběru dat a všem zúčastněným studentům a studentkám za jejich čas a výbornou spolupráci při provádění výzkumu.

## **Anotace**

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, co nejvíce motivuje žáky s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy k učení. Zjistit, zda existují rozdíly v motivaci k učení mezi žáky s odlišným mateřským jazykem a intaktními žáky. V teoretické části na základě literární rešerše bude vymezena základní terminologie v problematice žáků s OMJ. Dále bude řešena problematika motivace, druhy motivace a motivačních faktorů. Tato část bude také obsahovat obecnou kapitolu o vývojovém období dětí ve věku prvního stupně základní školy.

Praktická část bude obsahovat kvalitativně-kvantitativní výzkum s využitím triangulační metody. Využito bude metody pozorování, rozhovoru a dotazníku. Porovnání výsledků žáků s OMJ s ostatními, s cílem zjistit, zda je mezi těmito skupinami rozdíl v motivaci. Porovnání výsledků ve skupině s OMJ s cílem dojít k závěru, co nejvíce motivovalo tyto žáky k učení.

## **Klíčová slova**

motivace, žák s odlišným mateřským jazykem, učení, první stupeň základní školy

## **Annotation**

The main goal of the bachelor's thesis is to find out what most motivates pupils with a different mother tongue in the first grade of primary school to learn. To determine whether there are differences in motivation to learn between pupils with a different mother tongue and intact pupils. In the theoretical part, on the basis of literature research, the basic terminology in the issue of pupils with OMJ will be defined. Furthermore, the issue of motivation, types of motivation and motivational factors will be addressed. This part will also contain a general chapter on the developmental period of children in the first grade of elementary school. The practical part will include qualitative-quantitative research using the triangulation method. Observation, interview and questionnaire methods will be used. Comparing the results of pupils with OMJ with others, with the aim of finding out if there is a difference in motivation between these groups. Comparing the results in the OMJ group with the aim of coming to a conclusion, what motivated these pupils to learn the most.

## **Keywords**

motivation, learning, pupils with different mother tongue, primary school

## Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1 Motivace, vymezení motivace.....	9
1.1 Motivace.....	9
1.2 Učení.....	9
2 Zdroje motivace.....	10
2.1 Potřeby.....	10
2.1.1 Následky nenaplnění potřeb.....	11
2.2 Motivy.....	12
2.3 Incentivy.....	12
3 Vnitřní a vnější motivace.....	12
3.1 Vnitřní motivace.....	13
3.2 Motivování žáků.....	13
3.3 Vnější motivace.....	14
4 Výkonová motivace.....	14
4.1 Míra výkonové motivace.....	16
5 Faktory ovlivňující motivaci.....	16
5.1 Hodnocení.....	16
5.1.1 Formy hodnocení.....	17
5.1.2 Pozitivní a negativní hodnocení.....	17
5.2 Chvála a kritika.....	18
5.3 Okolí.....	18
5.4 Vztahy ve třídě.....	19
5.5 Soutěžení.....	19
5.6 Odměny a tresty.....	19
6 Charakteristika žáků mladšího školního věku.....	20
7 Žák s odlišným mateřským jazykem.....	23
Praktická část.....	25
1 Metodologie výzkumného šetření.....	25

1.1	Popis metod výzkumu.....	25
1.2	Cíle a hypotézy.....	26
1.3	Popis místa realizace výzkumného šetření.....	26
2	Popis respondentů.....	26
3	Výzkumné metody.....	27
3.1	Pozorování.....	27
3.2	Rozhovor.....	28
3.3	Dotazník.....	28
4	Výsledky šetření.....	32
4.1	Výsledky pozorování.....	32
4.2	Výsledky rozhovoru.....	36
4.3	Výsledky dotazníku.....	38
5	Ověření výzkumných předpokladů.....	42
6	Shrnutí.....	42
	Závěr.....	44
	Užitá odborná literatura.....	45

## Úvod:

K dosažení úspěšných výsledků v dnešních školách je důležité, aby byli žáci motivováni k plnění daného úkolu. Bez motivace nutné k podání dobrého výkonu se i ty nejjednodušší úkoly a překážky zdají jako nepřekonatelné. Kompletně stejné předpoklady platí i u žáků, kteří pocházejí z jiných zemí a zahajují školní docházku na českých základních školách. Zde musí zvládnout výuku v jazyce, který je odlišný od jejich mateřštiny. Tato jazyková bariéra může představovat jednu z mnoha příčin, proč se žáci mohou cítit ve školách demotivováni. Může to být ale i naopak. Někteří žáci mohou pocítovat o to větší motivaci zvládnout tak obtížný úkol, jako je vzdělávání v cizím jazyce.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, co je největším zdrojem motivace pro žáky s OMJ, specificky na 1. stupni základní školy. Proces zjišťování bude probíhat formou triangulačního výzkumu, kdy porovnáím svoje vlastní předem zformulované předpoklady o tom, co je největší motivací k výuce u žáků s OMJ s výsledky tří rozdílných pozorování. Zkoumání bude prováděno v rámci celé jedné vybrané třídy a jako další cíl má zjistit pomocí porovnání výsledků, zda existují rozdíly v motivaci k učení mezi žáky s a bez OMJ. První výzkum, který budu analyzovat, probíhal způsobem skrytého pozorování, kdy jsem byl přítomen ve třídě během vyučovacích hodin a pozoroval jsem, jak žáci reagovali na určité podněty při vyučování a z toho si utvářel názor, co je mohlo motivovat k lepšímu výkonu. Druhý výzkum probíhal formou rozhovoru s jedním z učitelů těchto žáků, kdy jsem zjišťoval, zda moje předpoklady o možných motivačních faktorech žáků s OMJ jsou pravdivé, či odlišné. A poslední výzkumná část byl jednoduchý dotazník, který jsem předložil žákům s prosbou o vyplnění. Dotazník se ptal žáků, jak moc souhlasili s otázkami týkajícími se jejich výkonové motivace.

Hlavními důvody, proč jsem zvolil toto téma bakalářské práce jsou jednak moje osobní rodinná zkušenost s dětmi vzdělávajícími se v ČR s odlišným mateřským jazykem a také pak snaha zjistit, zda vůbec a jak se liší motivační faktory těchto žáků.

Pokud jde o zdroje informací, čerpal jsem jednak ze svých výše popsaných zjištění a výsledky jsem doplnil a porovnal díky doporučeným informačním zdrojům, které budou uvedeny v příloze.



## **Teoretická část:**

### **1 Motivace, vymezení motivace**

Tato kapitola se soustředí převážně na vymezení a popisování základní terminologie. Termíny popisované v této kapitole jsou: motivace, a učení. Popis motivace má v této kapitole větší roli, protože se po deskripci tohoto termínu ještě nachází vymezení různých typů motivace.

#### **1.1 Motivace**

Být motivován je jeden z nejdůležitějších stavů pro dosažení určitého cíle. Je to stav, který nám dodává odhodlání konat, či nekonat něco s obřím výkonem, nehledě na to, jak náročné se to může zdát. Marek Blatný definuje motivaci jako něco, co je založené na teorii, že většina lidského chování se neustále soustředí na naplnění specifického cíle. A aby toho cíle lidi co nejúčinněji dosáhli, tak pro to inteligentně mění své chování (Blatný, 2010).

Může se zdát, že motivace jen prostá kombinace pocitů pomáhají nám k naplnění našich potřeb, či účelů. Motivace se ale dá dělit na různé druhy. Jeden z nejznámějších dělení motivace je dělení na vnitřní a vnější motivaci. Rozdíl mezi těmito druhy spočívá ve zdroji motivace pro jedince. Další možné typy motivací mohou být motivace integrační a motivace instrumentální (Harmer, 2015). Tyto druhy se objevují při učení se nového jazyka. Integrační motivace spočívá v tom, že se jedinec učí nový jazyk, protože je zaujatý tímto specifickým jazykem, či kulturou a chce se o nich naučit víc. Instrumentální motivace je typ motivace, kdy se člověk učí nový jazyk, jelikož si myslí, že mu znalost tohoto jazyka bude k užitku, například že si v některé zemi, kde se tímto jazykem mluví, dokáže najít práci, nebo bydlení. Výzkumy nadále ukazují, že integrační motivace je mnohem větší motivátor než instrumentální. Motivace se nadále může vyskytovat ve vědomé, či nevědomé formě (Nakonečný, 1996). Jak z těchto názvů vyplývá, zahrnuje to takové motivační faktory, o kterých si jsme buď plně vědomi, že tento specifický faktor je to co nás motivuje, nebo máme domněnku že to je jeden faktor, i když to je ve skutečnosti něco kompletně jiného, Jako příklad by se dala použít situace, kdy se člověku nechce do práce, protože si myslí, že s ním jeho vedoucí zachází špatně, ale ve skutečnosti to je protože se mu tam nechce. Poslední druh motivace, který bych chtěl zmínit, je motivace výkonová, která se zabývá o zdrojích motivace u lidí. Motivace se může vztahovat skutečně k mnoha rozdílným věcem, jak k fyzickým, tak mentálním.

#### **1.2 Učení**

Proces, kterým lidi už od narození procházejí po celý jejich život, je proces učení se. Vzhledem k tomu, že to je celoživotní akce, kterou lidi provádějí, a to jak vědomě, tak nevědomě, tak není

vůbec divu, že se mnoho badatelů z různých oborů zabývá definicí tohoto procesu. Tento fakt může být ale nevýhoda, jelikož nyní existuje tolik různých definic učení, tak že kdyby se někdo zajímal o to, co učení vůbec znamená, tak by nebylo jednoduché přijít k definitivní odpovědi. Jan Průcha ve své knize *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi* jmenuje příklady definic od různých psychologů (Průcha, 2020). Stanovuje například, že český psycholog a profesor M. Nakonečný popisuje ve své *Encyklopedii obecné psychologie* (Nakonečný, 1997, s. 359) učení jako: „Pojem učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptivní funkci, tj. jsou to takové změny, jimiž se individuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám změněné situaci.“ (s. 17). Jako další příklad uvádí Průcha psycholožku V. Nyvltovou, která uvádí, že: „Pojmem učení se označuje proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování v psychice a v osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání a tělesného vývoje organismu.“ (s.17). Další definice, kterou je možné zmínit je stanovení, že učení není vlastně nic jiného než ukládání nových poznatků do dlouhodobé paměti, a že učení a paměť jsou na sobě závislé, jelikož jedno nemůže fungovat bez toho druhého (Hofmann, Löhle, 2017). Typů definic učení je vskutku mnoho. Jedna společná věc, která se ale dá odvodit z předem zmíněných příkladů, že pro dosažení obdržení nových informací je potřeba zažít nové zkušenosti.

## **2 Zdroje motivace**

Tato kapitola se bude soustředit na zdroje motivace, specificky na pojmy potřeby, motivy, a incentivy, na jejich definici a druhy.

V předchozí kapitole se hodně mluvilo o motivaci a jak nám umožňuje dosáhnout našich cílů. Potom ale nastane otázka „Proč jsme si tyto cíle vůbec stanovili?“. Pro dosažení odpovědi této otázky se hodí soustředit na tři pojmy: potřeba, motiv a incentiva. A i když se může zdát, že potřeby a motivy mohou znamenat to samé, mezi těmito pojmy existuje diference, která je od sebe odvozuje.

### **2.1 Potřeby**

Lidské potřeby se dají definovat jako výchozí stav doprovázen nějakým druhem deficitu, který motivuje člověka pro uspokojení toho určitého stavu deficitu neboli potřeby (Nakonečný, 1996). Dále se dají charakterizovat jako vnitřní zdroj motivace (Hrabal, Man, Pavelková, 1389).

A. Maslow při dělení potřeb vytvořil možná nejznámější způsob dělení různých druhů lidských potřeb. A ne jenom to, ale také vytvořil pyramidu potřeb, ve které hierarchicky řadí potřeby, které je nutné naplnit pro to, aby bylo možné začít uspokojovat ty ve vyšším stupni. Úplně nejzákladnější potřeba jsou fyziologické pudy (Maslow, 2021), do kterých patří základní potřeby jako jídlo, pití, nebo dýchání. Nad těmito potřebami se nachází potřeba bezpečí, dále potřeba náležitosti, přátelství a lásky, potřeba úcty jak v sebe sama, tak úcty od ostatních, a na vrcholu pyramidy se nachází potřeba sebeaktualizace, kdy se člověk po dosažení všech předchozích potřeb může začít soustředit na naplnění svého potenciálu.

Maslow nebyl jediný, kdo se pokusil o charakteristiku a dělení lidských potřeb. M. Šamánková například dělí potřeby podle podstaty člověka (Šamánková, 2011). První z těchto potřeb, které ještě nebyly zmíněny jsou potřeby psychické, které vychází z potřeby rozvoje osobnosti. Nadále je možné zmínit ještě potřeby estetické neboli požadavek pro krásu a estetický soulad, potřeby sociální, touha sebevyjádření, například touha po pochopení nebo schopnosti stanování vlastních názorů, a nakonec potřeby duchovní, do kterých patří aspekty jako jedincovo náboženství nebo filozofické zaměření. Ve školním zařízení se také dá stanovit několik dalších druhů potřeb, specificky těch, které může v žácích vzbuzovat učitel. Tyto potřeby týkající se žákovy učební činnosti jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové. Poznávací potřeba vychází ze žákovy zvědavosti a touhy naučit se něco nového, sociální je spojena se sociálními vztahy a jejich důsledky na žáka během průběhu vyučování, a výkonová potřeba je touha dosáhnout úspěšného výsledku. Dobrý učitel by se měl snažit tyto potřeby probuzovat a rozvíjet, jelikož dokážou silně motivovat žáky k učení a umožní jim podat lepší výkon (Hrabal, Pavelková, 2010).

### **2.1.1 Následky nenaplnění potřeb**

Naplňování potřeb je pro člověka tak důležité, že bez úspěšného uspokojení těchto potřeb nás může postihnout řada negativních příznaků. M. Šamánková dělí tyto příznaky na somatické a psychické potíže (Šamánková, 2011). Somatické potíže se dají jednoduše vysvětlit, jelikož to jsou následky nenaplnění základních fyziologických potřeb, jako jsou například výživa, či spánek. Nadále potom existují psychické potíže, které mohou být třeba neklid, úzkostnost, nebo nemožnost se soustředit. Šamánková také mluví o dalších možných následcích objevujících se při nedostatečné saturaci potřeb. Pocity jako stres, distres frustrace, strach, či zátěž se mohou při takovém nedostatku objevit. J. Dymáček ve své knize zase komentuje na dnešní stav kontaktu mezi lidmi, specificky o tom, jak je v dnešní době snižena frekvence sociálního

kontaktní (Dymáček, 2021). Tento pocit osamělosti může jednoduše způsobit nedostatek sociální potřeby.

## **2.2 Motivy**

Pokud se potřeba chápe jako stav, kdy člověku něco chybí, tak motiv vyjadřuje obsah a reakci finálního naplnění toho specifického deficitu. Je to vlastně důvod, pro který se jedinec začne chovat odlišným způsobem (Lokšová, Lokša, 1999). Například, když člověk celý den nejedl, tak může být ve stavu deficitu jídla a pociťuje potřebu se najíst. Tento člověk tedy změní své chování pro to, aby dosáhl uspokojení této potřeby neboli motivu (Nakonečný, 1996). Stejně jako u potřeb existuje mnoho druhů motivů, které se k těmto potřebám vztahují. A i když všichni lidé mezi sebou sdílí určité motivy, tak se u každého jedince existují specifické motivy, které jsou pro něho více významné a na které klade větší důraz. Tomuto rozdílnému seřazení motivů se dá říkat motivační systém osobnosti (Trpišovská, 2007).

## **2.3 Incentivy**

Pokud potřeby vycházejí z vnitřního zdroje motivace, tak incentivy vznikají z různých vnějších popudů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jsou to všechny možné vnější události, které jsou schopny vzbudit motivaci jedince pro dosažení určitého výkonu. Jako příklad se dají použít přijímací řízení. Pokud je přijetí na určitou školu chápáno dětmi nebo jejich rodiči jako důležité pro jejich vzdělání, tak se vytvoří incentiva pro úspěšné splnění řízení (Federičová, 2014). Incentivy se dají dělit na pozitivní a negativní (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Pozitivní incentivy jsou takové podněty, které vzbuzují v jedinci chování s cílem dosažení těchto podnětů. Jedince může mít třeba před sebou chutné jídlo, které v něm probouzí chuť ho sníst. Negativní incentiva je pravý opak. Jsou to totiž faktory, které svojí existencí motivují jedince ke vzdálení se od nich. Jako příklad se dá například použít tmavá ulička, ze které právě vyšel podezřelý zvuk, což způsobí v jedinci strach z možné hrozby a touhu oddálit se od ní.

## **3 Vnitřní a vnější motivace**

Tato kapitola se soustředí na popisování vnitřních a vnějších druhů motivace a na jejich další možné druhy. Nadále se také bude zabývat aplikováním těchto motivací během učení ve školách.

O pojmech vnitřní a vnější motivace už se vlastně hodně mluvilo v předchozí kapitole, jelikož vnitřní motivace vychází z vnitřních potřeb člověka a vnější pochází z vnějších incentiv, které člověkovu chování ovlivňují (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Analyzování zdrojů vnitřní či vnější motivace není ale zase tak jednoduché, protože se může vyskytnout několik možných faktorů, které mohou zkomplikovat motivační proces. Například se mohou vyskytnout situace,

kteře mohou uspokojovat rovnou několik potřeb najednou a zároveň obsahovat několik incentiv, a to jak pozitivních, tak negativních. Takoveto situaci se pote řiká *motivační konflikty* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

### **3.1 Vnitřní motivace**

Domnívám se, že vnitřní motivace je mnohem silnější motivátor než motivace vnější. Například u žáků ve škole, jejich vnitřní motivace vyplývá převážně z jejich poznávacích potřeb. Vnitřně motivovaný žák se učí z vlastní vůle, protože ho to učivo zajímá. Kvalita učení a školní prospěšnost jsou silně pozitivně ovlivňovány, protože to žák nedělá z povinnosti, ale protože ho to baví. Během učení ale nastane situace, kdy se ve třídě začne probírat látka, která ho vůbec nezajímá. V těchto případech je potřeba představit žákovi vnější motivaci, v mnoha případech učitelem. Důležité je ale, aby učitel nejenom představil vnější incentivu pro učení, ale aby také vzbudil v žácích vnitřní potřebu seberozvoje (Pavelková, 2002). Míra motivace se v lidech i zvyšuje s jejich sebemotivací k naplnění velkého cíle, kdy čím větší cíle si stanoví, tím větší mají motivaci k lepšímu výkonu (Stritzelberger, 2014).

Při dosažení kompletního zaujetí v určitou činnost se jedinec může ocitnout ve stavu kompletní koncentrace neboli flow. Takováto flow motivace je ohromně výhodná při realizaci potřeb, protože je schopna posilnit vnitřní motivaci a dokáže zvýšit kvalitu práce (Pavelková, 2002). Po prožívání tohoto stavu pociťuje jedinec pocit sebenaplnění a spokojenosti se životem, což je další pozitivní aspekt i z hlediska psychického. Flow je možné zažít vlastně při jakékoliv aktivitě, kterou jedinec vidí jako důležitou a která má pro něho smysl (Blažej, Kostolanská, 2020).

### **3.2 Motivování žáků**

Jedna z velkých rolí učitele je motivovat žáky k učení, jelikož motivovaný žák je schopen dosáhnout mnohem větších výkonů. Učitel si ale musí pamatovat, že jednou motivovaný žák nezůstává v tomto stavu donekonečna. Motivace je schopná hodně rychle zmizet, a proto je potřeba aplikovat několik strategií nejenom pro motivování studentů, ale aby si tu motivaci i udrželi (Harmer, 2015). Úspěch je hodně silný motivátor, a proto je důležité, aby ho žáci někdy zažili. Během zkoušení žákových schopností ale nesmí být úkoly příliš jednoduché, jelikož to může způsobit nezaujetí v práci a úkol dosáhne opačného výsledku. Proto je potřeba, aby takovéto aktivity byly dostatečně obtížné, aby pro její splnění museli žáci vynaložit úsilí, ale zase také nesmí být nemožná. Během výběru aktivit nebo úkolů během vyučování je také dobré vybrat takové, které dokážou žáky zaujmout. Například by se mohly při určitých aktivitách

povolit mobilní telefony a podobná zařízení, poněvadž jsou žáci v dnešní době s těmito přístroji dobře obeznámeni. Další důležitá strategie pro motivování žáků je stanovení cílů během školního roku. Krátkodobé cíle jsou obzvláště důležité, protože se zdají být mnohem více dosažitelné než cíle dlouhodobé. Je dobré si stanovit dlouhodobý cíl, jako například při učení angličtiny cíl „plynule užívat časy“, ale žákům se to může zdát extrémně daleko a nedosažitelné, a proto je užitečné vytvořit etapy jako „pravidla času minulého“. Také by se neměl neustále užívat ten samý druh aktivit. Změna je život, a to samé platí během učení. Učitelův postoj k učivu je také velký ovlivňující faktor pro zaujímání žáků k učení. Pokud učitel během vyprávění vypadá, že ho to nebaví, nebo si není jistý svým výkladem, tak to samé mohou pociťovat i všichni ostatní ve třídě. Jim Scrivener také mluví o jedné takovéto strategii. Mluví o tom, jak je důležité někdy dát žákům něco dělat při hodině, a to jak sami, nebo ve skupinách. Pokud po celou dobu trvání hodiny učitel jenom mluví, tak žáci nic nedělají a jen sedí a poslouchají. Samozřejmě jsou takovéto klasické výklady důležité, ale také je někdy potřeba zapojit žáky do výuky, aby jenom neseseděli a nenudili se (Scrivener, 2011).

### **3.3 Vnější motivace**

Vnější aspekty ovlivňující jedincovo chování může mít mnoho podob. Pokud se například soustředí na časové hledisko, tak by se tato motivace dala dělit na krátkodobou a dlouhodobou (Pavelková, 2002). Krátkodobé incentivy mohou být něco, co se stane v momentu a většinou nepokračuje dále do budoucna, jako například incentiva být pochválen, a dlouhodobá může být třeba incentiva dostat se na školu. Vnější motivace se také dá dělit podle jak velké míry se podobá jedincovi vnitřní motivaci. V odborné literatuře se obecně vyskytují 4 druhy této motivace (Deci, Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991; Mareš, Man, Prokešová, 1996). Externí regulace je, kdy je jedincovo chování ovlivňováno čistě vnějšími činiteli a jedinec nepocítuje žádnou vnitřní touhu pro splnění úkolu. Introjektovaná regulace jedinec pořád ještě vnitřně nesouhlasí s vnější incentivou, ale pasivně ji následuje. U Identifikované regulace už se začíná objevovat vnitřní touha kdy jedince už začíná akceptovat vnější incentivy za své a ztotožňovat se s nimi. Poslední druh je Integrovaná regulace, kdy vnější motivátor je už plně sloučen s jedincovou vnitřní motivací a jedinec plní úkoly originálně stvořené z vnějšího faktoru z „vlastní vůle“.

## **4 Výkonová motivace**

Tato kapitola se zabývá potřebou úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu, na jejich definici, vznik, a vliv na školní výkon žáků. Také se zaměřuje na další možný druh těchto motivací a na aspekty ovlivňující míru výkonové motivace.

Výkonová motivace se obecně zabývá dvěma motivy: motivem úspěšného výkonu a motivem vyhnout se neúspěchu. U obou situací vynakládá jedinec určitou sumu energie pro splnění úkolu, ale důvody, proč ten úkol chce splnit jsou kompletně odlišné a výsledná orientace výkonové motivace záleží na převaze jedno z těchto dvou důvodů (Hrabal, Pavelková, 2011).

Výkonová motivace vyplývá převážně z výkonové potřeby, což jsou sekundární neboli získané potřeby (Pavelková, 2002). Tyto potřeby začínají vznikat už v raném dětství během procesu, kdy si dítě vytváří vlastní Já (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Během této doby dítě už začíná být schopno konat základní činnosti, což způsobí vytváření požadavků, očekávání a hodnocení od rodičů (specificky matky) vůči dítěti. Po zažívání těchto požadavků se v dětech začne vytvářet a vyvíjet systém sebehodnocení. Zároveň při tomto utváření hodnocení se už začínají objevovat tendence pro úspěšný výkon nebo vyhnout se neúspěchu. Která tendence je silnější záleží čistě na formě požadavků a očekávání od rodičů. Pokud jsou požadavky přiměřené s pozitivním povzbuzováním, tak se začne spíše projevovat potřeba úspěšného výkonu (PÚV). Naopak ale, pokud je dítě přetěžováno s příliš striktními očekáváními, tak se spíše objeví potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN). Čas strávený doma při dospívání není ale jediná situace, kdy se tvarují výkonové potřeby. Tímto procesem si lidi prochází už do konce života, včetně času stráveným ve škole, kdy je žáková výkonová motivace ovlivněna jeho minulými zkušenostmi s úspěchem a neúspěchem, a s jejich následky (Hrabal, Pavelková, 2011). Tato výkonová motivace ale nemusí být identická s obecnou výkonnou orientací žáka, a během času stráveném ve škole si žák může vytvořit „specifické školní výkonové potřeby“ (Hrabal, 1978, Hrabal, Kozéki, 1982).

Jelikož motivace je velmi důležitý stav pro žáky, tak by se mělo i pracovat na rozvíjení nejenom výkonové motivace žáků, ale i potřeby přispívající k úspěšnějšímu učení. Výkonová motivace k učení se zvyšuje, když je hodnocení v prostředí žáková vyrůstání spojeno přiměřenými a vysokými nároky (Lokšová, Lokša, 1999). Z této definice lze tedy uvodit, že pro lepší školní úspěch je potřeba spíše v dítěti probudit potřebu pro úspěšný výkon. Žáci s touto potřebou jsou mnohem více motivováni při setkání se složitým úkolem. Naopak žáci s touhou vyhnout se neúspěchu se všem možným situacím, kdy hrozí selhání, pokoušejí vyhnout. A když není možnost se situace neúčastnit, tak si spíše vybírají příliš jednoduché (protože jsou pro ně bezpečné), nebo naopak příliš složité úkoly, jelikož selhání u takovýchto úkolů, u kterých ani ti nejzdatnější žáci nereagují se dalo celkem očekávat (Görner, Rokšová, Gregářová, 2018).

V některých situacích se může vyskytnout i třetí potřeba týkající se výkonové motivace, a to je potřeba vyhnout se úspěchu. Časů, kdy se touto situací dá setkat je málo, ale je možné se s tím

během hodiny setkat. Žák s touto potřebou se chová při situaci zadání úkolu tak, že i když je schopen vynaložit úspěšný výkon pro jeho naplnění, tak se schválně rozhodne zadání nesplnit. Tento způsob chování může například vzniknout ze sociálních potřeb žáka v situacích, kdy by podání úspěšného výkonu mohlo ohrozit jejich reputaci ve třídě. Důvodů pro toto rozhodnutí je mnoho. Žák má třeba obavu být nazýván „šprtem“ svými kamarády, nebo nechce vypadat, že se vychloubá tím, jak všechno ví pokud na všechno neustále odpovídá správně.

#### **4.1 Míra výkonové motivace**

Výkonová motivace se u žáků nachází v jakémkoliv procesu učení, jak ve formální, tak v neformálním prostředí. Rozdíl, který se ale u žáků nachází je kolik míry této motivace pociťují k danému učivu (Průcha, 2020). Pokud vidí něco jako za neúčinné, tak výkonová motivace může u žáků kompletně vyprchat. Člověk s velkou mírou výkonové motivace je většinou více sebevědomý, odhodlaný pracovat na zadání a pracuje na tom s radostí. Pokud ale cítí nízkou nebo žádnou míru, tak člověk spíše pochybuje že v tom vůbec uspěje, vůbec se jim do toho nechce a v některých situacích se jím pokoušejí kompletně vyhnout (Kaufman, 2006). Několik lidí se zabývá výzkumem měř a jednou z nich je portugalská psycholožka Anna Marie Fontaine (1994), která se pokouší přijít na to, co způsobuje vyšší a nižší výkonovou motivaci. Fontaine došla k závěru, že tyto rozdíly vznikají v rodinách, specificky v odlišných výchovných stylech. Po stanovení tohoto předpokladu se rozhodla provést výzkum pomocí dotazníku a rozhovorů o různých stylech výchovy a o výkonech žáků ve škole. Nakonec došla k závěru, že v rodinách, kde probíhal spíše svobodný výchovný styl projevovali žáci o hodně nižší výkonovou motivaci. Naopak, v rodinách s autoritativním přístupem se zase ukazovala vyšší míra.

### **5 Faktory ovlivňující motivaci**

Tato kapitola obsahuje převážně vyjmenovávání a popisování různých druhů faktorů ovlivňujících motivaci ve škole. Kouká se na hodnocení, chválu s kritikou, okolí, vztahy ve třídě, soutěžení, odměnu, a trest.

#### **5.1 Hodnocení**

Nejvyužívanější funkce hodnocení ve školách je právě funkce motivování žáků (Kolář, Šikulová, 2009). Toto tvrzení je podpořeno výzkumy, při kterých se prokázala účinnost jak pozitivního, tak v málo případech i negativního hodnocení na učební činnost žáků. Situace, kdy se ale činnost jenom snižovala vyskytla až v případech nehodnocení. Další možné významy hodnocení jsou například z informativního pohledu, kdy je možné porovnat výsledky žáka vzhledem k ostatním žákům, a z diagnostického pohledu, který informuje vedení a učitele o



stupni zvládnutí dané látky Rychtecký, Fialová, 2004). Možný důvod této motivační síly může spočívat v efektu hodnocení na rovnou několik žákových potřeb, jako například na sociální či výkonové (Kolář, Šikulová, 2009). Během onoho probíhání zažívají žáci úspěch nebo neúspěch, což je může motivovat k následným výkonům. Samo od sebe ale není schopno najednou motivovat. Žáci sice pokaždé prožívají úspěch a neúspěch, ale ne vždy může dojít ke zlepšení výkonu. Proto je potřeba aby učitel si byl vědom, kdy na žáka může z motivačního hlediska hodnocení působit, specificky pozitivní druh.

### **5.1.1 Formy hodnocení**

Existuje mnoho forem a způsobů, kterými dokáže učitel vyjadřovat hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009). Klasifikace je v nejčastějších případech považována za hlavní způsob hodnocení. Klasifikace, a to jak užíváním známek, procent, bodů, nebo symbolů, může ale ve studentech vzbuzovat strach z nich jako hlavní motivaci k podání většího výkonu. Pro úspěch klasifikace jako formy hodnocení je ale důležité pro známkování být co nejpřesnější a nejspravedlivější, jak to jenom jde (Scherer, 2011). Hodnocení formou klasifikace ale nepřináší kompletní odůvodnění udělení specifické známky, a proto se poslední dobou hodně hovoří o aplikování detailního slovního hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009). Tato forma má schopnost doplňovat klasifikace, jelikož jde mnohem více do detailu než jednoduchý symbol na papíře. Ne každý způsob hodnocení nejsou úplně chápány jako kompletní hodnocení, a spíše jsou chápány jako zpětná vazba. Akce jako například jednoduchá gestikulace, jako třeba kývnutí nebo zavrtění hlavou, nebo jednoduché slovní vyjádření, kdy se žákovi řekne třeba jenom „správně“ nebo „dobrá práce“.

### **5.1.2 Pozitivní a negativní hodnocení**

V této kapitole byla už zmíněna především potřeba užívání spíše pozitivního než negativního hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009). Pozitivní hodnocení je takové, při kterém se spíše soustředí na žákův výkon a chválí se jeho snaha. Bere se jako jakékoliv hodnocení, ať už je to třeba jenom lepší známka než ta předchozí, jako například zlepšení ze čtyřky na trojku. No formě toho nezáleží, důležité je hlavně, aby to žák chápal jako úspěch a jako výsledek z toho byl silně motivován. A i když žák nepodal úspěšný výkon, tak je spíše důležitější ocenit jeho snahu, projevit důvěru v jeho schopnosti a nabídnout způsoby pro zlepšení. Negativní hodnocení je pravý opak pozitivního, a to v tom, že se převážně soustředí na žákovi chyby než úspěchy. Jako následek může vyvolávat strach v žácích, jako například z reakce z rodičů, a opakované hodnocení tohoto typu může v žácích způsobit kompletní rezignaci a zničit jejich víru v jejich

schopnosti. V málo situacích ale dokáže žáky upozornit, že se dělá něco špatně, což je může povzbudit pro zlepšení jejich činnosti.

## **5.2 Chvála a kritika**

Pozitivní chvála ale i kritika jsou schopny posílit motivaci (Petty, 2013). Pokud se žákovi nepovede úspěšně splnit úkol, pozitivní kritika formou informování o věcech, které udělal správně a co je potřeba napravit posiluje nejenom motivaci ale také jeho studijní úroveň, chování, a víru k sobě a ke svému učiteli. V zájmu žákovi sebedůvěry je lepší spíše dobře míněná rada než kritika. Během kritiky je také důležité jasné stanovení cílů a oceňováním jeho postupu při práci, a ne jenom finálního výsledku. A i když chválení žákova výkonu je dobrá strategie, v situacích s neprospěšnými žáky nebo se žáky s poruchami učení se může stát, že důvod chválení není s účelem zlepšení jeho výkonu ale pro ochranu jeho sebeúcty. V takovýchto situacích je pozitivní kritika nebo dobře míněná rada nejdůležitější. Také je ale důležité si být vědom, že každý žák je jiný, takže chvála, která třeba platí na jednoho žáka nemusí být přijata dalším. V případě introvertů například se jim nemusí úplně zalíbit veřejné ocenění před celou třídou. Geoff Petty (2013) ale říká: „Nesetkal jsem se však se žákem, který by nebyl ochoten přijmout chválu v soukromí“ (Moderní vyučování, s. 79).

## **5.3 Okolí**

Názory žáků vůči škole nebo určitému předmětu jsou ovlivňovány řadou lidí v jedincově životě (Harmer, 2015). U mladších žáků ovlivňují jejich postoj k učení ve většině případech rodiče nebo jiní vychovatelé, se kterými tráví dítě nejdéle času. Pokud se doma neustále prohlašuje, jak důležité je učení, tak to za důležité začne pokládat i dítě, ale jestli neustále poslouchá jenom jak velká ztráta času učení je, nebo jak hrozní jsou učitelé, tak s tímto názorem bude žák přicházet do třídy. Žákovi vrstevníci jsou dalším takovýmto faktorem. Zda je u ostatních žáků chápáno učení jako důležité, tak i jeho mentalita a motivace k učení jsou posíleny. Samotné společnosti, ve kterých žáci žijí mohou úplně stejným způsobem ovlivňovat jejich postoj k učení. Učitelé během průběhu hodiny také ovlivňují motivační klima (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jejich vlastní úroveň sociální potřeby odrážená ve způsobu jejich chování při vyučování, a jejich jak vědomé, tak nevědomé techniky interakce při hodnocení výkonu žáků jsou schopni ovlivnit jejich budoucí motivaci.

## 5.4 Vztahy ve třídě

Přišlo se na to, že v mnoha případech je charakter sociálních vztahů mezi žáky determinován vztahy mezi učiteli (Petrovskij, Špalinskij, 1978). Výzkumně toto stanovení podpořil i Hrabal (1979), který zjistil, že ve třídách s třídním učitelem, který byl mezi oblíbenými ve sboru ostatních učitelů byla větší úroveň vzájemných sympatií mezi žáky. Budování pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky je také výhodná věc. Při dobrém vztahu pociťují žáci sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti (Mekšová, 2012). Cítí se více v klidu a vědí, že učitel upřímně naslouchá. Pociťují také hluboký respekt k učiteli a k jeho schopnostem vědět o čem mluví (Harmer, 2015). Pozitivní vztahy mohou být sice ohrožené, když je potřeba žáka napomenout za špatné chování, ale mělo by se vědět, jak správně reagovat při těchto situacích, aby k ohrožení nedošlo. Pokud má ale učitel za dominantní cíl si vytvořit pozitivní vztahy se svými žáky, tak by se mohlo přihodit, že žáci začnou být na učitele až příliš závislí, což je schopno snižovat jejich samostatnost (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

## 5.5 Soutěžení

V předchozí kapitole o výkonové motivaci se už mluvilo o efektu sociálních potřeb na podání lepších výkonů, a další možný faktor který se může objevit při interakci žáků ve třídě je kompetence pro dosažení lepšího výkonu než ten druhý nebo i všichni ostatní, při čemž se vlastně uspokojuje potřeba prestiže (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Dobře vymyšlená a užitá soutěž během hodiny dokáže být silným motivátorem, je ale důležité dodržovat několik podmínek, aby tyto soutěže neměly opačný účinek. Všichni žáci by měli mít pocit, že je vůbec možné dosáhnout úspěchu. Aktivita by měly být také dostatečně rozdílné pro to, aby všichni žáci, včetně těch slabších, byli schopni uspět. A i když se během těchto aktivit mohou naplňovat potřeby prestiže, pro zdravý průběh je zapotřebí se spíše soustředit na to, aby žáci podali co nejlepší výkon mohou, a ne ten nejlepší ze všech, protože by aktivita mohla přispět k podpoření nekooperativní atmosféry mezi žáky.

## 5.6 Odměny a tresty

Odměny se dají chápat jako akt nebo působení jako reakce na chování jedince, které je pozitivně hodnoceno a uspokojuje žákovi potřeby (Čapek, 2014). Vůbec nezáleží na druhu odměny, nejdůležitější je to, že to je pro toho jedince příjemné (Urban, 2017). Každý žák je ale jiný, a něco, co je odměnou pro jednoho může být nezajímavé pro druhého. Odměna může v nejčastějších případech ve škole nabrat formu předem zmíněné pochvaly od učitele, kdy se ocení žákův výkon (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Je potřeba si ale být vědom frekvence

užívání pochval, protože když se například často chválí splnění kompletně banálních úkolů, tak se žákovi může začít zdát, že učitel zpochybňuje jeho schopnosti. Také se musí dávat pozor, aby se žák nestal závislým na pochvalách a aby se u něho nestala vnější pochvala jako hlavní zdroj motivace (Mešková, 2012). Jako další možný druh odměny může být pozitivní známka nebo jiný podobný výsledek ve škole (Čapek, 2014). Úsměv, kladné slovní hodnocení, projev sympatie nebo dokonce i fyzická odměna jsou další možné formy odměňování.

Pokud odměna je pozitivní reakce na jedincovo chování, tak trest je forma negativního hodnocení, které přináší žákovi omezení naplnění některých jeho potřeb a jako výsledek mu přinese nelibost či frustraci (Čapek, 2014). Tresty je možné dělit na fyzické, psychické, jako například chladné chování k žákovi učitelem nebo jeho rodiči, anebo potrestání zákazem oblíbené činnosti. Účel fyzických trestů je hlavně způsobit nepohodlí nebo bolest a přinést jedince k lítosti za jeho chování. A i když nezpůsobují žádnou vnější bolest, psychické tresty jsou schopny způsobit mnohem závažnější následky, třeba úzkost, pocit viny, nebo přesvědčení o vlastní nedostatečnosti. Hlavní obecnou funkcí trestu je ale funkce zabránit v nevyžádaném chování formou tlakem (Mešková, 2012). Přes to všechno je ale stále lepší alespoň ta negativní motivace než žádná z pohledu výkonu. Také se někdy trestá při nesplnění požadované činnosti jedincem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Při častém trestání si na ně žák může také zvyknout a někdy se žáci mohou také naučit uspokojovat jejich potřebu prestiže před ostatními vrstevníky formou získání trestu (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

## **6 Charakteristika žáků mladšího školního věku**

V této kapitole se mluví o nástupu dětí do školy a o jejich zralosti a připravenosti pro tento vstup. Nachází se zde i povídání o různých druzích vývoje dosaženém v tomto věkovém období.

Vstup do školy je pro děti hodně důležitou etapou v jejich životě a dá se považovat za období, kdy dítě poprvé vejde do společnosti (Vágnerová, 2012). Dítě dostává schopnost vytvoření nových vztahů, nabývají mu nové povinnosti a požadavky ze strany školy, a obecně se jeho každodenní průběh dne zásadně mění (Božovič, 1953). Prvnáci prožívají řadu emocí, jak pocity napětí a nedočkavosti, tak pocity nervozity (Jedlička, 2017). Když se v první den školy stojí před budovou, děti v hodně častých případech sdílí emoce svých rodičů, specificky matky (Brafman, 2010). Je tedy důležité, aby loučení probíhalo s rozhodným a povzbuzujícím chováním rodičů. Marie Vágnerová (2012) rozděluje školní věk na tři fáze, ze kterých se fáze raného a středního školního věku týkají dětí mladšího školního věku. Raný školní věk se odehrává při nástupu do školy okolo 6 let a trvá přibližně do 9 let. V tomto období prožívá dítě změnu v jeho sociálním postavení a učí se základních dovedností, včetně čtení, psaní a počítání.

Při fázi středního školního věku, který se odehrává od 9 až do dokončení prvního stupně, se odehrává spíše řada menších změn, které mohou fungovat jako příprava pro dobu dospívání. Jako příklad by se mohla použít role dítěte ve společnosti.

Pro úspěšný nástup do školy musí ale dítě prokázat, že dosáhlo dostatečné školní zralosti a připravenosti (Vágnerová, 2012). Školní zralost lze definovat jako stav, při kterém dítě úspěšně dokončilo vývoje v jeho minulém předškolním období (Langmeier, Krejčířová, 1998). Některá kritéria úspěšného vývoje se týkají určitého stupně několika druhů zralostí (Plevová, Pugnerová, 2022). Jednou z těchto zralostí je zralost tělesná, kdy nestačí dosažení přijatelné výšky a váhy, ale také dostatečný rozvoj jemné a hrubé motoriky. Rozumová zralost se zabývá dostatečným mentálním rozvojem, například v myšlení, paměti, nebo v percepčních funkcích. Pro úspěšnou emocionální zralost musí zase dítě prosazovat určitou citovou stabilitu. A poslední s těchto zralostí je zralost sociální neboli schopnost komunikace s ostatními lidmi nebo orientace ve vztazích. Školní připravenost se dá popsat jako dovednost a uspokojivý stav vývoje obecných i praktických znalostí, dovedností a návyků umožňujících k dalšímu rozvoji dítěte v prostředí školního vzdělávání. Pojem zahrnuje schopnosti jako jednání s určitým cílem, být zvědavý, sebeovládat se, nebo schopnost spolupráce s ostatními. Žáci přichází do školy s určitou připraveností a podle stavu školy a vyučování se tyto připravenosti buď naplní, nebo budou zklamány (Jedlička, 2017).

Během celého času stráveném ve škole dochází u dětí k dalším vývojovým procesům. V celém mladším školním období se u nich nadále rozvíjejí i jejich základní schopnosti a dovednosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Hrubá i jemná motorika u dětí nabývá rychlosti, zvyšuje se jim svalová síla a zlepšuje se koordinace všech pohybů celého lidského těla. U smyslových vnímání, hlavně zrakového a sluchového, také dochází k mimořádnému rozvoji. Zrakové a sluchové schopnosti žáků v tomto věku dosahují dostatečné úrovně pro úspěšnou nauku čtení a psaní, a obecně se mění způsob, kterým dítě vnímá různé podněty okolo sebe (Vágnerová, 2012). Rozvíjí se jeho schopnost akomodace čočky, což umožňuje lepší vidění na blízko, jelikož děti v předchozích věcích jsou schopny zaostřovat spíše na dálku než na blízko. Zlepšuje se také schopnost rozlišování detailů ve větším obraze. Koordinace očních pohybů už nabývá stavu, že když se dítě na něco dívá, tak by mělo být schopné koordinovat pohyb očí pro co nejlepší vnímání objektu, a to samé platí i u koordinace senzomotorické, především u pohybů ruky a oka. Děti také nabývají schopnost fonologické senzitivity neboli schopnosti rozlišovat specifické fonémy, slabiky, a slova, a také se rozvíjí i vnímání jejich konců a počátků. A i když se tato schopnost neustále zlepšuje už v předškolním věku, tak dosáhne úplného dozrání až při

počátku školní docházky. Další rozšiřující se základní schopnost dítěte je jeho vnímavost v prostoru a v čase, což v něm probouzí schopnost si vybavit v paměti věci odehrané v minulosti. Ve školním věku se u dětí také rozvíjí jejich slovní zásoba, délka a složitost vět a užívání pravidel gramatiky.

Na začátku školního věku je dítě už schopné provádění skutečných logických operací (Langmeier, Krejčířová, 2006), a také dokáže respektovat vlastnosti vnímané reality (Vágnerová, 2012). Toto období vývoje, které trvá až do 11 nebo 12 let nazývá Piaget (1966, 1970) jako fáze konkrétních logických operací. Realita a poznávání skutečného světa se pro děti stává významnou formou myšlení. Plevová a Pugnerová (2022) mluví o tom, jak při kreslení začíná dítě zachycovat polohu objektu v prostoru a jeho výkresy začínají být mnohem přesnější a realističtější. Piaget (1970) při charakterizování fáze konkrétních logických operací stanovuje tři vznikající schopnosti spojené s kognitivním vývojem dětí. Tyto schopnosti jsou decentrace, konzervace a reverzibilita. Schopnost decentrace znamená, že při posuzování reality je dítě schopno vnímat skutečnost z více hledisek a brát je všechny v úvahu. Se schopností konzervace si jsou děti vědomy trvanlivosti objektů a jejich vlastností. A s reverzibilitou začínají chápat, že při změněném stavu určitého objektu není stav chápán jako definitivní a že je možné ho změnit do původního stavu.

Nadále se v této době intenzivně rozvíjí i paměť a kvalita učení. Předem zmíněné logické operace se projevují i v aspektu paměti, jelikož užívání logiky je hlavní formou ukládání věcí do paměti (Božovič, Morozova, 1953). Rozvoj jejich paměti se převážně týká zvýšením její kapacity, rychlostí zpracovávání informací, užíváním nových paměťových strategií, a také rozvojem metapaměti (Vágnerová, 2012). Paměťové strategie neboli taktiky sloužící k lepšímu zapamatování mohou být například opakování nebo uspořádání naučeného materiálu do kategorií. Na začátku školního věku se děti ale učí spíše mechanicky, což znamená pouze opakováním, a až okolo 9 let začínají užívat i další strategie. Základní znalosti o mechanismu a existenci paměti (metapaměť) se také okolo této doby vyvíjí. Děti si dokážou být vědomi o schopnosti a fungování paměti, a později si i uvědomí, že každý člověk má odlišnou stupeň a kapacitu paměti.

Po dobu strávenou ve školním prostředí si děti rozvíjí i schopnosti spojené s jejich emocemi a jak jim tyto schopnosti ovlivňují chování ve vrstevnické skupině (Vágnerová, 2012). Děti mladšího školního věku jsou už schopny vyznat se jak ve svých emocích, tak v emocích ostatních lidí a dokážou o emocích s ostatními i hovořit. V tomto období bývají děti spíše optimistické a rozvíjející se schopnosti představivosti si děti jsou schopny představit, jaká

pozitivní nebo negativní událost by se mohla přihodit, pokud by se někdo v určité situaci zachoval jinak. Školáci dokážou své emoce už lépe kontrolovat, a ne jenom vnitřní myšlenky, ale i vnějšími projevy. Potřeba kontaktu je jednou z nejdůležitějších potřeb pro žáka k naplnění, a z toho důvodu si začínají upravovat své způsoby projevování emocí při kontaktu ve vrstevnické skupině. Další možné potřeby uspokojené patřením do skupiny mohou být potřeba jistoty bezpečí, a potřeba sebeuplatnění. Na začátku mladšího školního roku se mezi sebou žáci chovají celkem nediferencovaně, později se ale ve skupinách začíná vytvářet hierarchie, kdy začínají být mezi žáky pocity oblíbenosti a neoblíbenosti vůči ostatním.

## **7 Žák s odlišným mateřským jazykem**

Kapitola se zabývá obecným popisem žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich procesem integrace do nové společnosti, a jejich potřebami. Také se hovoří o klasifikaci různých druhů cizinců a o počtu žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách v různých rocích.

Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mohou být definováni jako děti nyní studující ve školách, kde se nemluví jazykem, se kterým původně vyrůstaly. Tento jazyk je pro ně kompletně nový na rozdíl od toho, který užívaly jak doma, tak ve škole při hodinách a se spolužáky. Tito žáci mohou být od z kompletně jiné země, jiní mohou přicházet se smíšených manželství, nebo mohou mít rodiče, který tímto novým jazykem mohou mluvit, ale v domácnosti užívají jiný (Kendíková, 2021). Tento druh žáků si musí projít těmi samými zkušenostmi, kterými si musí projít všichni noví žáci ve škole. Musí si zvyknout na nová pravidla a nařízení ve škole, jelikož je šance, že v jejich předchozí škole to mohlo být kompletně jinak. Také si musí znovu vytvořit přátelství s novými spolužáky. A i když to jsou výzvy, kterými si musí projít všechny děti, které změnilu školu, pro žáky s OMJ je to mnohem těžší, jelikož toto všechno musí zvládnout s žádnou, či s minimální znalostí jazyka ve škole (Kristýna Titěrová a kol., *Inkluzivní škola.cz: Děti s OMJ = Vícejazyčné děti - Co je pro vícejazyčné děti typické?*, 2022 [cit. 25.01.2023]). První školní dny jsou ale pro děti s OMJ nejtěžší, jelikož se právě ocitli v novém neznámém prostředí, ve kterém jim obvykle skoro nikdo nerozumí (Radostný a kol., 2011).

Po přestěhování do jiné země dokáže mít obří vliv na jejich mentální zdraví. Události jako opuštění předchozího domova (Padilla, Durán, 1995; James, 1997; McCarthy, 1998); možné změny ve struktuře jejich rodin (Brenna, 2008); anebo samotný akt opuštění přátel (Brenna, 2008) mohou u dětí způsobit řadu negativních emocí. Při takové situaci je potřebná úspěšná adaptace dítěte do společnosti, ve které se v přítomnosti vyskytuje (Jantova, Hartová, 2016). Klíčovým cílem adaptace do nové společnosti jsou převážně jazykové dovednosti a znalosti

norem a kultury té země. Děti s OMJ se potřebují cítit vítané a přijaté, navazovat nové kontakty, mít někoho, na koho se mohou obrátit a zažívat psychickou pohodu; a obecná znalost jazyka a kultury země jim v tom hodně pomůže (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vavrová, 2019).

V České republice je možné kvalifikovat 4 skupiny cizinců: občané EU, azylanti a žadatelé o azyl, a občané třetích zemí neboli zemí mimo EU (Radostný a kol., 2011), a také ještě žáci s dvojitým nebo kompletním občanstvím ČR. I když není zcela jisté kolik žáků s OMJ studuje na českých základních školách, tak ale existuje statistika zaměřená na člověka se statutem „cizinec“ (Michaela Jiroutová, Inkluzivní škola.cz: Děti s OMJ = Vícejazyčné děti – Počty cizinců na školách, 2022 [cit. 4.3.2023]). Z grafu počtu žáků s OMJ na základních školách mezi roky 2013/2019 je možné pozorovat každoroční nárůst počtu žáků, kdy v roce 2013 chodilo do základních škol 15109 žáků a roce 2019 to vzrostlo na 26527, což tvoří 2,8 % úplného počtu dětí v ČR.



## Praktická Část:

### 1 Metodologie výzkumného šetření

Tento výzkum je psán pro potřeby bakalářské práce. Typ šetření je kvalitativně kvantitativní a jsou užity tři metody výzkumného šetření: výzkum pozorováním, rozhovorem, a krátkého dotazníku. Po provedení výzkumu následuje porovnávání výsledky žáků s OMJ s ostatními pro prozkoumání možného rozdílu v motivaci.

#### 1.1 Popis metod výzkumu

První použitá metoda je kvalitativní výzkum formou pozorování. „Pozorování je běžná činnost – v průběhu dne člověk nepřetržitě pozoruje spoustu věcí kolem sebe. Vědecké pozorování však má jiný účel, obsah, průběh a výsledky...V pedagogickém výzkumu jsou předmětem pozorování: činnosti (verbální i neverbální), sociální vztahy (učitel-žák, učitel-rodíč, rodič-rodíč, rodič-dítě apod.), prostředí (škola, rodina, klub, okolí).“ (Gavora, 2010, nestránkové). Užité pozorování je typem strukturovaného, kdy po vytvoření hypotéz o možných podmínkách, které mohou v prostředí vyučování ovlivňovat motivaci, je během průběhu vyučovacích hodin prováděno přímé pozorování skrytou metodou a podle reakcí žáků na předem definované podněty jsou dokumentovány reakce žáků. Po provedení pozorování proběhne zkoumání hypotéz a výsledků výzkumu a rozdíly mezi nimi.

K ověření hypotéz je užitá ještě další kvalitativní metoda výzkumu, metoda interview neboli rozhovoru. „Interview patří mezi jednu z nejpoužívanějších výzkumných metod. Většinou se realizuje přímým kontaktem mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou, přestože v současnosti se stále více začínají uplatňovat i nepřímé formy, např. telefonické nebo on-line interview.“ (Gavora, 2010, nestránkové). Metoda probíhá formou přímého rozhovoru se třídní učitelkou třídy, ve které je prováděno pozorování.

Poslední část výzkumu je kvantitativní metoda formou menšího dotazníku. „Dotazník patří mezi jednu z nejčastěji používaných metod ve výzkumu. Používá se ve společenských vědách pro hromadné a rychlé zjišťování faktů, názorů, postojů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb, zájmů a dalších.“ (Gavora, 2010, nestránkové). Dotazník dán žákům se týká jejich výkonové motivace a zda jde spíše o potřebu úspěšného výkonu (dále v textu jako PÚV) nebo o potřebu vyhnout se neúspěchu (dále v textu jako PVN). K provedení výzkumu je užíván standartní nástroj navržený I. Pavelkovou (2002) s názvem *Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)*. Na vyplnění dotazníku stačí okolo 15 až 20 včetně vysvětlení žákům. Užitý dotazník je

schopen nejenom měřit intenzitu výkonové motivace, ale také měřit, zda se jedná o PÚV nebo spíše o PVN. Dotazník obsahuje 14 otázek týkajících se postojů žáků k učení a ke klasifikaci kdy se prvních 7 otázek soustředí na PÚV a dalších 7 na PVN. Vyplňování otázek probíhá způsobem zaškrtnutí možností *a* až *e*, se kterými žáci nejvíce souhlasí. Možnost *a* má vždy hodnotu 5 bodů, možnost *b* 4 bodů, *c* 3 bodů, *d* 2 bodů, a *e* 1 bodu. V každé sekci je možné získat maximum 7-35 bodů. Po vyplnění se poté spočítá rozdíl mezi otázkami o PÚV a PVN. Pokud je výsledek kladný, tak u žáka převažuje PÚV.

## **1.2 Cíle a hypotézy**

Hlavním cílem je zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivňují motivaci k učení u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Domnívám se, že motivaci žáků s OMJ na 1. stupni základní školy nejvíce ovlivňují známky, udělat radost učitelů a obecná touha se učit. Také jsem toho názoru, že na základní škole převažuje výskyt PÚV než vliv PVN.

## **1.3 Popis místa realizace výzkumného šetření**

Výzkum probíhá na základní škole J. Gutha-Jarkovského. Škola se nachází v centru Prahy a základní sekce má tři budovy, ze kterých budova 1. stupně se nachází v Klimentské ulici, Praha 1. Vzdělávací program školy obsahuje dvě větve. První větev je větev běžná, ve které probíhá výuka jazyků angličtiny, a od šesté třídy i francouzštiny a němčiny. Škola je také jediná základní škola v České republice poskytující dvojjazyčné česko-italské studium v česko-italské sekci. Na rozdíl od běžného programu zde probíhá výuka anglického i italského jazyka už od počátku nastoupení do školy učební metodou CLIL, a to jak českými, tak italskými učiteli.

## **2 Popis respondentů**

Respondenti pro plnění výzkumu jsou žáci ze třídy 4. ročníku 1. stupně na základní škole Gutha-Jarkovského. Celkový počet žáků ve třídě je 24, kdy 14 z nich jsou děti s OMJ a zbylých 10 žáků patří do skupiny intaktní. Dále v textu se pro referenci k určitým žákům s OMJ užívá forma číslování, například „žák 1“ a pro referenci k intaktním žákům bude užitá forma „I žák 1“. Pro kvalitativní metodu rozhovoru mám jako respondentku třídní učitelku této třídy Mgr. I. Šolcovou (z důvodu soukromí je jméno změněno), která má na základní škole dvanáctiletou praxi.

Ne všichni žáci v této třídě pocházejí ze stejné země a někteří mají ještě další inkluzivní aspekty přispívající k jejich chování a reagování při hodinách. Následující tabulka popisuje základní

údaje o specifických žácích s OMJ ve třídě. Jmenované faktory jsou: jejich věk, pohlaví, země původu, čas strávený v České republice, a jejich inkluze navíc, včetně OMJ:

Žáci	Věk	Pohlaví	Země původu	Čas v ČR	Inkluze
Žák 1	10	Dívka	Vietnam	Od narození	OMJ
Žák 2	11	Chlapec	Vietnam	Od narození	OMJ
Žák 3	10	Chlapec	Kosovo	Od narození	OMJ
Žák 4	10	Chlapec	Vietnam	Od narození	OMJ
Žák 5	10	Chlapec	Vietnam	Od narození	OMJ
Žák 6	9	Dívka	Ukrajina	Od narození	OMJ
Žák 7	10	Chlapec	Rusko	Od narození	OMJ, PAS
Žák 8	9	Chlapec	Ukrajina	Od narození	OMJ
Žák 9	11	Dívka	Ukrajina	Od narození	OMJ
Žák 10	10	Dívka	ČR	Od narození	OMJ, Dis.
Žák 11	9	Chlapec	ČR	Od narození	OMJ, Dis.
Žák 12	10	Chlapec	ČR	Od narození	OMJ, Dis.
Žák 13	10	Chlapec	ČR	Od narození	OMJ, Dis.
Žák 14	11	Chlapec	Makedonie	Od narození	OMJ, PAS, OCD, ADHD

### 3 Výzkumné metody

#### 3.1 Pozorování

První metoda je kvalitativní výzkum užívající metodu pozorování žáků s OMJ ve třídě během vyučování různých předmětů. Pozorování je skryté, takže žáci nevědí, co je přesně zkoumáno. Pozorování je strukturované, takže se během vyučování soustředí na reakce žáků na předem zvolené podmínky. Podměty, které plánuji sledovat jsou: účast žáků při aktivitách, frekvence hlášení, nadšená reakce z úspěchu, zklamaná reakce z neúspěchu, a radost z chvály učitelky nebo jiných dozorců.

Pro sbírání informací používám pozorovací arch soustředící se na dění hodiny každých 5 minut. Arch umožňuje sepisování činností žáků během specifických časů a aktivitách v hodině, činnosti učitele, a možné komentáře, které chci dodat k situaci. K archu je také možné zadat přesný datum, hodinu, předmět, počet přítomných žáků, a téma a cíle hodiny.

Užitý záznamový arch:

Datum:                      Hodina:                      Vyučovaný předmět:                      Téma:  
Třída:                      Přítomno žáků                      Jméno vyučujícího:                      Cíle hodiny:

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'			
5'			
10'			
15'			
20'			
25'			
30'			
35'			
40'			
45'			

### 3.2 Rozhovor

Kvalitativní výzkum rozhovorem probíhá přímou formou s třídní učitelkou třídy se zkoumanými žáky, Mgr. I. Šolcovou. Otázky dané v rozhovoru se týkají předem vytvořených hypotéz a dalších možných faktorů ovlivňující výkonovou motivaci. Další otázky se nadále týkají potřeb úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu u žáků s OMJ a ke konci rozhovoru se také mluví o možném rozdílu ve výkonové motivaci mezi těmito žáky a s žáky bez OMJ.

### 3.3 Dotazník

Finální výzkumná část je kvantitativní metoda dotazníku. Použitý dotazník navržený I. Pavelkovou (2002) je zaměřen na míru výkonové motivace žáků a zda se jedná spíše o PÚV nebo PVN. Dotazník je dán všem přítomným žákům ve třídě s cílem porovnat možné rozdíly v motivaci žáků s OMJ se zbytkem třídy.

Užitý dotazník:

## Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)

Jméno žáka: \_\_\_\_\_

*Milí žáci/žákyně, následující dotazník vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíme, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.*

### 1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- a) \_\_moc
- b) \_\_dost
- c) \_\_středně
- d) \_\_moc ne
- e) \_\_vůbec ne

### 2. Dobré známky pro mě mají:

- a) \_\_velmi vysokou hodnotu
- b) \_\_vysokou hodnotu
- c) \_\_někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) \_\_nemají vysokou hodnotu
- e) \_\_mají velmi malou hodnotu

### 3. Při učení se mi daří soustředit:

- a) \_\_téměř vždycky
- b) \_\_často
- c) \_\_někdy
- d) \_\_většinou ne
- e) \_\_téměř nikdy

### 4. Při učení jsem:

- a) \_\_hodně pečlivý
- b) \_\_dost pečlivý
- c) \_\_středně pečlivý
- d) \_\_málo pečlivý
- e) \_\_vůbec nejsem pečlivý

### 5. Ve škole se hlásím:

- a) \_\_vždycky, když je to možné
- b) \_\_často
- c) \_\_někdy
- d) \_\_málokdy
- e) \_\_téměř nikdy

**6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkový:**

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

**7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:**

- a) \_\_ téměř nikdy
- b) \_\_ většinou
- c) \_\_ někdy
- d) \_\_ málokdy
- e) \_\_ téměř nikdy

**8. Když mám být zkoušený, mám strach:**

- a) \_\_ téměř vždycky
- b) \_\_ dost často
- c) \_\_ někdy
- d) \_\_ málokdy
- e) \_\_ téměř nikdy

**9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:**

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

**10. Když máme psát nějakou písemnou práci:**

- a) \_\_ mám téměř vždycky chuť nejit do školy
- b) \_\_ mám často chuť nejit do školy
- c) \_\_ mám někdy chuť nejit do školy
- d) \_\_ moc mi to nevadí
- e) \_\_ vůbec mi to nevadí

**11. Když jsem zkoušený a moc neumím:**

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

**12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:**

- a) \_\_téměř vždycky
- b) \_\_často
- c) \_\_někdy
- d) \_\_málokdy
- e) \_\_téměř nikdy

**13. Špatných známek se obávám:**

- a) \_\_hodně
- b) \_\_dost
- c) \_\_někdy ano, někdy ne
- d) \_\_málo
- e) \_\_vůbec

**14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:**

- a) \_\_téměř vždycky
- b) \_\_často
- c) \_\_někdy
- d) \_\_málokdy
- e) \_\_téměř nikdy

*Moc vám děkuji za vaše odpovědi a za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.*

Po vyplnění dotazníku dojde k porovnání celkového počtu bodů z obou kategorií potřeb na škále rozhodující, zda je tento specifický druh výkonové motivace spíše rozvinutý (+) nebo nerozvinutý (-). Každá potřeba obsahuje 7 otázek a maximální počet bodů je 35. Bodové škály dotazníku jsou:

PÚV:

- Do 21 bodů – není potřeba úspěšného výkonu (-)
- 22-24 - slabá potřeba úspěšného výkonu (-)
- 25-27 - potřeba úspěšného výkonu (+)
- 28 a více – nejvíce rozvinutá potřeba výkonu (+)

PVN:

- Do 16 bodů – nejméně rozvinutá potřeba vyhnout se neúspěchu (-)
- 17-20 – střední potřeba vyhnout se neúspěchu (-)
- 21-24 – potřeba vyhnout se neúspěchu (+)
- 25 a více – nejvíce rozvinutá potřeba vyhnout se neúspěchu (+)

Poté následuje rozdělení výsledků individuálních žáků do skupin podle stupně rozvinutí potřeb. Žáci ve skupině 1 pocítují jen silnou PÚV, ve skupině 2 jen silnou PVN, ve skupině 3 jsou silně rozvinuté oboje potřeby, a ve skupině 4 nepocítují silně žádnou potřebu. Tabulka užitá pro rozdělování do skupin:

Skupiny	PÚV	PVN
1	+	-
2	-	+
3	+	+
4	-	-

Na konci dojde stejným způsobem k dokumentaci výsledků i žáků intaktních a nastane porovnání, zda existuje rozdíl mezi počtem žáků v určitých skupinách.

## 4 Výsledky šetření

### 4.1 Výsledky Pozorování

Všechny termíny pozorování se odehrávaly ve dnech 22. března a 23. března. Celkový počet vyučovacích hodin byl 5, z toho byly 2 hodiny českého jazyka, 2 hodiny literatury a 1 hodina anglického jazyka. Během hodiny anglického jazyka se třída dělí do dvou skupin a jedna odchází do jiné třídy. I když je celkový počet žáků ve třídě 24, jeden žák nepřišel do školy, takže maximální počet žáků byl 23. Ve skupině angličtiny, ve které jsem byl přítomen na pozorování se nacházeli 3 žáci s OMJ.

Styl vyplňování tabulek je vždy počet reakcí žáků s OMJ na předem determinované podmínky a v některých případech jsou zmíněni specifictí žáci, pokud se jejich reakce či chování hodně lišily od zbytku třídy. V kolonce tabulky, kam se zapisuje počet přítomných žáků je vždy napsán počet přítomných žáků s OMJ ku celkovému počtu žáků přítomných ve třídě.

**Datum:** 22.3. 2023    **Hodina:** 1.    **Vyučovaný předmět:** ČJ    **Téma:** Pády  
**Třída:** 4.A    **Přítomno žáků:** 14/23    **Jméno vyučujícího:** I. Šolcová    **Cíle hodiny:** Cvičení pádů

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'		Vítá se se žáky	
5'	Všichni aktivní kromě žáka 3	Zahajuje hru škatulat	
10'		Pokračuje ve hře	
15'	Všichni pracují	Zadává diktát	



20'	Všichni žáci s OMJ pracují kromě žáka 14	Spouští kontrolu diktátu	
25'	Všichni pracují, žák 11 se hodně hlásí	Začíná procvičovat pády se žáky	2 žáci ještě dopisovali diktát
30'		Pokračuje v procvičování	
35'	Všichni pracují, žák 3 nedostal papír a nehlásí se	Rozdává pracovní listy	
40'	Žáci s OMJ se mnohem méně hlásí o rady, žák 14 si hraje s interaktivní tabulí	Chodí po třídě a radí	Intaktní žáci projevují větší zájem o úspěch
45'		Ukončuje hodinu	

**Datum:** 22.3. 2023    **Hodina:** 2.    **Vyučovaný předmět:** M    **Téma:** Násobení  
**Třída:** 4.A    **Přítomno žáků:** 12/22    **Jméno vyučujícího:** I. Šolcová    **Cíle hodiny:** Cvičení násobení

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'	Všichni začínají vyplňovat dotazník kromě žáka 14	Pomáhá vysvětlit a rozdat dotazník	
5'		Pomáhá radit všem žákům	
10'		Pomáhá radit všem žákům	
15'		Pomáhá radit všem žákům	
20'	Všichni se snaží rychle odpovědět kromě žáka 7, žák 14 se neúčastnil	Hraje si hru o násobení se žáky	
25'	Všichni aktivní kromě žáka 14, žákovi 10 se nelíbilo prohrávat	Zahajuje a přehlíží soutěž v rychlosti vypočítání	
30'		Pokračuje v zadávání příkladů	
35'	Všichni pracují, žáci se často hlásí o rady	Zadává práci z učebnice	
40'		Chodí po třídě a radí	
45'		Ukončuje hodinu	

**Datum:** 22.3. 2023    **Hodina:** 3.    **Vyučovaný předmět:** AJ    **Téma:** Nábytek  
**Třída:** 4.A    **Přítomno žáků:** 3/11    **Jméno vyučujícího:** I. Šolcová    **Cíle hodiny:** Cvičení slovíček a hodin

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'		Zahajuje hodinu	
5'	Všichni hrají	Zahajuje soutěž v rychlosti vymyšlení slovíček	
10'	Všichni hrají, žák 10 trochu zklamán z prohry	Mění stejnou soutěž na napsání správného času	Během soutěže se hodně intaktních žáků hlásilo
15'		Pokračuje v organizování soutěže	
20'	Všichni žáci pracují, 2 se hlásí o rady	Zadává cvičení z učebnice	
25'	Všichni pracují	Zadává kreslicí cvičení z učebnice	
30'		Chodí po třídě a radí	
35'	Všichni pracují	Mluví o nakreslených domech se žáky	
40'	Všichni pracují	Zadává další cvičení	
45'		Ukončuje hodinu	

**Datum:** 23.3.2023    **Hodina:** 1.    **Vyučovaný předmět:** ČJ    **Téma:** Pády  
**Třída:** 4.A    **Přítomno žáků:** 17    **Jméno vyučujícího:** I. Šolcová    **Cíle hodiny:** Cvičení pádů

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'		Vítá se se žáky	
5'	Všichni poslouchají z nadšení zadání	Zadává velikonoční úkol na příští týden	
10'	Všichni hrají, žáci 5 a 6 se nadšeně hlásí	Zahajuje hru na slovní druhy	
15'	Všichni jsou stejně soutěživí	Přehlíží zadanou soutěž na poznávání pádů	
20'	Všichni pracují na cvičení	Zadává cvičení na rozpoznání pádů	
25'	Žák 2 se hodně hlásí při kontrole	Zahajuje kontrolu cvičení	
30'		Pokračuje v kontrolování	
35'	Všichni pracují, 5 žáků se hlásí o pomoc se cvičením	Zadává cvičení z pracovních sešitů	

40'		Chodí po třídě a radí	
45'		Ukončuje hodinu	

**Datum:** 23.3. 2023    **Hodina:** 2.    **Vyučovaný předmět:** M    **Téma:** Násobení, geometrie  
**Třída:** 4.A    **Přítomno žáků:** 20    **Jméno vyučujícího:** I. Šolcová    **Cíle hodiny:** Cvičení násobení a učení osově souměrnosti

Čas	Činnosti žáků:	Činnosti učitele:	Komentáře, otázky:
0'		Začíná mluvit o výsledcích testu	
5'	5 žáků projevilo ohromné nadšení z úspěchu	Pokračuje v mluvení o výsledcích, chválí zmíněné žáky	Čím větší byla úspěšnost, tím více byli nadšení
10'	Všichni se snaží rychle odpovídat kromě žáka 7	Hraje si hru o násobení se žáky	
15'	Sedí a poslouchají	Vysvětluje žákům pojem osová souměrnost	
20'	Žáci 5 a 6 se hlásí na odpovědi	Ptá se žáků na správné odpovědi	2 intaktní se také hlásili
25'	Všichni sledují video, žák 7 s menším zaujetím	Pouští video vysvětlující osovou souměrnost	
30'	Všichni rýsují. Žáci 3 a 7 mnohem pomaleji	Zadá aktivitu narýsování trojúhelníku	
35'		Chodí po třídě a v případech radí	
40'	Všichni pracují	Zadáva cvičení z učebnice	
45'		Ukončuje hodinu	

Z výsledků pozorování je hodně poznat, jak aktivní jsou skoro všichni žáci ve třídě. Nehledě na možné druhy aktivit, skoro všichni se snažili co nejvíce pracovat na svých zadání. Největší rozdíl tohoto stanovení je ale chování žáka 14. Žák 14 byl přítomen jen na prvních 2 hodinách, ale jen z těchto případů byly rozdíly v jeho chování výrazné. Ve většině případů se rozhoduje dělat něco jiného, například jeho nejoblíbenější aktivita se zdála být hraní si s interaktivní tabulí. V pár případech se ale rozhodl vrátit do lavice, kde mu asistentka pomáhala se cvičeními, což poukazuje na jeho zájem o učivo. Také během času stráveném před interaktivní tabulí hodně projevoval reakce. Sice klikal náhodně na výsledky cvičení na tabuli, ale když vyskočila

fajfka nebo křížek, tak na to hodně reagoval. Pár dalších žáků s OMJ také projevovale snížený zájem o aktivity, jako třeba žák 7 nebo žák 3. U žáka 3 se zdá, že je motivovaný skoro k ničemu a žák 7 projevovale i fyzicky nezámek k nějakým zadaným aktivitám, hlavně u předmětu matematiky. Když jde o frekvenci hlášení, tak při plnění úkolů žádají a dostávají pomoc celkem častěji než ostatní. A když přijde o hlášení se o vyvolání, tak se převážně a hodně entusiasticky hlásili spíše žáci 5 a 2. Co se týče typu výkonové motivace, tak se objevilo mnohem více případů, kdy žáci byli hodně nadšení z úspěchu a za celou dobu se jen vzácně objevilo menší zklamání z neúspěchu u žáka 10. Ke chválení během celého sledování moc nedocházelo, ale v jedné situaci při jmenování výsledků z matematiky byli ti nejúspěšnější žáci pochválení za výkon, a zároveň projevovale velké nadšení z dobrého výsledku.

## **4.2 Výsledky Rozhovoru**

Rozhovor probíhal s Mgr. I. Šolcovou ve třídě 4.A dne 22. března ve 12:35 po ukončení výuky na den. Celková doba trvání rozhovoru byla tři minuty, při kterých probíhalo kladení otázek týkající se výkonové motivace žáků s OMJ. V následujícím rozhovoru jsou mé otázky označeny tučným písmem a odpovědi paní magistry jsou napsány normálním textem.

Rozhovor:

**„Myslíte si, že jsou tito žáci s OMJ spíše více motivováni k učení nebo že nejsou?“**

„Já si myslím, že tady někteří nemají vůbec co dělat. To je můj názor na to.“

**„Přijde Vám, že je tato motivace spíše potřebou úspěšného výkonu nebo potřebou vyhnout se neúspěchu, pokud jsou motivováni?“**

„Tak asi určitě, ale některým si myslím, že je to celkem jedno. Konkrétně třeba žák 14.“

**„Proč si myslíte, že je jim to jedno?“**

„Protože mají svůj svět. Jim je to takhle jedno, jestli mu to jde nebo nejde.“

**„Myslíte si, zda mají společenské potřeby ve třídě, jako třeba potřeba někam patřit vliv na jejich motivaci?“**

„To taky záleží případ od případu si myslím. To je individuální.“

**„Jak velký si myslíte že má známkování nebo a formy hodnocení vliv na motivaci?“**

„Tak to je individuálně zase. Třeba žákovi 14 je to jedno, ostatním ne.“

**„Myslíte si, že může motivovat i obecná touha se učit?“**

„Moc ne.“

**„Myslíte si třeba, že by je mohla motivovat i touha Vás potěšit, třeba když je pochválíte?“**

„To určitě.“

**„A co třeba ze strany jejich rodičů? Motivují je rodiče, existuje ze strany rodiny taky nějaký vliv?“**

„Já si myslím, že to je taky individuálně. To je u každého jinak.“

**„Mně právě paní asistentka říkala, že v těch vietnamských rodinách je spíše velký nátlak na ten úspěšný výkon.“**

„Ale taky ne u všech. Třeba tady u jednoho určitě u toho druhého méně a u toho třetího vůbec. Tam si také myslím, že to je individuální.“

**„Napadají Vás ještě nějaké další možné faktory, které mohou ovlivňovat jejich motivaci?“**

„Asi aby byli úspěšní, měli dobrou známku.“

**„Nachází se podle Vás nějaký možný rozdíl mezi motivací žáků s OMJ a motivací ostatních žáků?“**

„Nemyslím si.“

**„Je ještě něco extra, co byste k tomuto tématu chtěla dodat?“**

„Já obecně s tou inkluzí nesouhlasím, když jdou takhle všechny děti do jednoho pytle. Já tady s tím bojuji a podle mě to není dobrý. To je prostě můj názor, a když to vidím z praxe.“

Z odpovědí paní učitelky vychází názor, že hlavní zdroje výkonové motivace u žáků s OMJ hodně záleží na jejich individualitě, a ne moc na některých možných faktorech. Faktory, o kterých si ale paní učitelka myslí, že dokážou všechny nebo skoro všechny motivovat, je známkování a pozitivní chvála. Když se ale jedná o žáka 14, tak se zdá, že je učitelka názoru, že je mu všechno jedno a že vůbec nepocítuje motivaci. Obecný názor paní učitelky vůči inkluzi se zdá zcela negativní, protože se jí ve třídě shromažďují děti s různými podmínkami. Podle paní učitelky jsou žáci s OMJ spíše motivováni k úspěšnému výkonu než k vyhnutí neúspěchu, a že mezi nimi a ostatními žáky není nějaký významný rozdíl v motivaci. Rozhovor a nahrávání

rozhovoru sice trvá jen 3 minuty, ale po ukončení nahrávání mi paní učitelka i sdělila svůj další osobní názor, který potvrdil i výsledky mého pozorování.

### 4.3 Výsledky dotazníku

Datum vyplňování dotazníku byl 22. března na začátku hodiny matematiky. Celkový počet žáků ve třídě byl 22, z toho 12 žáků byli s OMJ a 10 intaktních. Normálně chodí do třídy 14 žáků s OMJ, ale žáci 8 a 9 se nemohli účastnit. Další neúplný dotazník byl plněn žákem 14, protože skoro hned po obdržení dokument se na to přestal soustředit. Výsledky obsahují dvoje tabulky. První tabulka obsahuje prvních sedm otázek dotazníku a soustředí se na PÚV, zatímco druhé se soustředí na druhou polovinu o PVN. Výsledkové tabulky vždy obsahují počet bodů každého žáka u každé otázky a poté i finální součet všech bodů.

Tabulka o potřebě úspěšného výkonu:

Žáci	Otázka 1	Otázka 2	Otázka 3	Otázka 4	Otázka 5	Otázka 6	Otázka 7	Výsledky
Žák 1	4	5	4	3	4	4	1	25 (+)
Žák 2	2	3	3	2	5	3	2	20 (-)
Žák 3	4	4	5	5	5	5	4	32 (+)
Žák 4	3	3	4	3	5	3	1	22 (-)
Žák 5	2	4	5	3	4	4	5	27 (+)
Žák 6	5	5	3	4	3	5	1	26 (+)
Žák 7	3	3	3	3	2	3	4	21 (-)
Žák 10	3	3	2	2	2	3	2	17 (-)
Žák 11	3	3	3	3	4	4	2	22 (-)
Žák 12	3	3	2	3	3	4	1	19 (-)
Žák 13	4	5	3	4	4	5	5	30 (+)

Tabulka o potřebě vyhnout se neúspěchu:

Žáci	Otázka 8	Otázka 9	Otázka 10	Otázka 11	Otázka 12	Otázka 13	Otázka 14	Výsledky
Žák 1	4	4	3	3	3	3	4	24 (+)
Žák 2	3	5	2	5	2	1	2	20 (-)
Žák 3	4	1	2	3	4	2	1	17 (-)
Žák 4	2	1	2	5	2	3	4	19 (-)
Žák 5	3	1	1	4	3	1	2	15 (-)

<b>Žák 6</b>	5	3	5	5	4	4	4	<b>30 (+)</b>
<b>Žák 7</b>	4	3	2	3	2	2	2	<b>18 (-)</b>
<b>Žák 10</b>	2	3	4	3	3	3	4	<b>22 (+)</b>
<b>Žák 11</b>	3	3	4	3	4	4	4	<b>25 (+)</b>
<b>Žák 12</b>	3	2	3	5	2	4	2	<b>21 (+)</b>
<b>Žák 13</b>	4	3	2	2	2	5	2	<b>20 (-)</b>

Tabulka rozdělení rozvoju potřeb žáků do skupin:

<b>Žáci</b>	<b>PÚV</b>	<b>PVN</b>	<b>Výsledná skupina</b>
<b>Žák 1</b>	+	+	<b>3</b>
<b>Žák 2</b>	-	-	<b>4</b>
<b>Žák 3</b>	+	-	<b>1</b>
<b>Žák 4</b>	-	-	<b>4</b>
<b>Žák 5</b>	+	-	<b>1</b>
<b>Žák 6</b>	+	+	<b>3</b>
<b>Žák 7</b>	-	-	<b>4</b>
<b>Žák 10</b>	-	+	<b>2</b>
<b>Žák 11</b>	-	+	<b>2</b>
<b>Žák 12</b>	-	+	<b>2</b>
<b>Žák 13</b>	+	-	<b>1</b>

Ze závěrečných výsledků lze vyčíst, že 3 žáci (27 %) zapadají do skupiny 1 s rozvinutou PÚV, další 3 žáci (27 %) do skupiny 2 s pouze rozvinutou PVN, 2 žáci (18 %) do skupiny 3 ve které jsou oboje potřeby rozvinuté, a 3 žáci (27 %) do skupiny 4 kde není silně rozvinutá ani jedna potřeba:

<b>Skupiny</b>	<b>Počet žáků ve skupině</b>
<b>1</b>	<b>3 (27 %)</b>
<b>2</b>	<b>3 (27 %)</b>
<b>3</b>	<b>2 (18 %)</b>
<b>4</b>	<b>3 (27 %)</b>

Z výsledků v tabulce lze vyčíst, že porovnávání potřeb ve výkonové motivaci je hodně vyvážený. Neexistuje žádná určitá skupiny s výrazným náskokem před jinou a jediný rozdíl se

nachází v trochu menším počtu žáků motivovaných oběma potřebami. Celkový počet žáků, kteří pocítují alespoň jednu potřebu k motivaci je 8 (71 %) a jen 3 silně nepocítují žádnou potřebu. Následující tabulky obsahují výsledky dotazníků vyplňovaných žáky intaktními.

Tabulka o PÚV intaktních žáků:

Žáci	Otázka 1	Otázka 2	Otázka 3	Otázka 4	Otázka 5	Otázka 6	Otázka 7	Výsledky
I žák 1	3	2	4	1	4	4	4	21 (-)
I žák 2	1	3	3	3	2	1	1	14 (-)
I žák 3	4	4	3	2	2	3	3	21 (-)
I žák 4	3	4	5	4	4	5	4	29 (+)
I žák 5	3	4	5	4	5	3	1	24 (-)
I žák 6	4	4	4	4	4	4	1	25 (+)
I žák 7	3	3	4	3	5	3	1	22 (-)
I žák 8	5	5	5	5	5	5	4	34 (+)
I žák 9	5	5	2	4	3	5	2	26 (+)
I žák 10	2	3	4	4	4	4	5	26 (+)

Tabulka o PVN intaktních žáků:

Žáci	Otázka 8	Otázka 9	Otázka 10	Otázka 11	Otázka 12	Otázka 13	Otázka 14	Výsledky
I žák 1	2	1	2	2	2	2	2	13 (-)
I žák 2	1	1	5	5	2	2	4	20 (-)
I žák 3	2	1	5	3	2	3	4	20 (-)
I žák 4	2	2	1	2	2	3	3	15 (-)
I žák 5	1	1	2	2	1	4	4	15 (-)
I žák 6	3	2	1	3	3	5	5	22 (+)
I žák 7	2	1	2	5	2	3	4	19 (-)
I žák 8	5	5	1	1	3	5	5	25 (+)
I žák 9	4	2	2	3	5	4	4	24 (+)
I žák 10	3	5	5	5	5	3	5	31 (+)

Tabulka rozdělení rozvoje potřeb intaktních žáků do skupin:

Žáci	PÚV	PVN	Výsledná skupina
------	-----	-----	------------------



<b>I žák 1</b>	-	-	<b>4</b>
<b>I žák 2</b>	-	-	<b>4</b>
<b>I žák 3</b>	-	-	<b>4</b>
<b>I žák 4</b>	+	-	<b>1</b>
<b>I žák 5</b>	-	-	<b>4</b>
<b>I žák 6</b>	+	+	<b>3</b>
<b>I žák 7</b>	-	-	<b>4</b>
<b>I žák 8</b>	+	+	<b>3</b>
<b>I žák 9</b>	+	+	<b>3</b>
<b>I žák 10</b>	+	+	<b>3</b>

Ze závěrečných výsledků lze vyčíst, že jen 1 žák (10 %) zapadá do skupiny 1 s rozvinutou PÚV, žádný žáci (0 %) nezapadají do skupiny 2 s pouze rozvinutou PVN, 4 žáci (40 %) do skupiny 3 ve které jsou oboje potřeby rozvinuté, a 5 žáků (50 %) do skupiny 4 kde není silně rozvinutá ani jedna potřeba:

<b>Skupiny</b>	<b>Počet žáků ve skupině</b>
<b>1</b>	<b>1 (10 %)</b>
<b>2</b>	<b>0 (0 %)</b>
<b>3</b>	<b>4 (40 %)</b>
<b>4</b>	<b>5 (50 %)</b>

Z výsledků lze vyčíst, že existuje perfektní rozdělení v motivaci, kdy 5 žáků (50 %) silně pociťují alespoň jednu potřebu a zbylých 5 žáků nepociťují žádnou. Finální tabulka obsahuje porovnání výsledků rozdělení do skupin u žáků s OMJ a u žáků intaktních:

<b>Skupiny</b>	<b>Žáci s OMJ</b>	<b>Žáci intaktní</b>
<b>1</b>	27 %	10 %
<b>2</b>	27 %	0 %
<b>3</b>	18 %	40 %
<b>4</b>	27 %	50 %

Žáci s OMJ se zdají být mnohem více motivováni specifickými potřebami než oběma potřebami naráz jako žáci intaktní. U žáků s OMJ se nadále míra motivačních potřeb prokazuje celkem vyrovnaně, zatímco u žáků specifických je to spíše motivace z obou potřeb naráz. Závěrečný

výsledek porovnávání je i to, že celkový počet žáků s OMJ, kteří mají rozvinutou alespoň jednu potřebu k motivaci (71 %) je víc, než u žáků intaktních (50 %).

## **5 Ověření výzkumných předpokladů**

Má hypotéza, se kterou jsem před prováděním výzkumu vytvořil je, že hlavním faktorem motivujícím žáky s OMJ na 1. stupni základní školy k učení je převážně známkování, chtít udělat radost učiteli a obecná touha se učit. Z hlediska známkování existuje rovnou několik příkladů, které tuto teorii potvrzují. Během pozorování při jedné hodině matematiky se mluvilo o výsledcích testu, kdy se vyjmenovávaly výsledky od nejlepšího k méně lepším, a během vyjmenovávání byla radost úspěšných dětí zcela jasná. Jeden žák byl dokonce nadšený, že jeho výsledek byl lepší než předchozí. Paní učitelka byla také během rozhovoru názoru, že jsou známky silným motivátorem u těchto dětí. A při zkoumání výsledků dotazníku, v otázce 2 se mluví o tom, jak důležité jsou pro žáky dobré známky a všechny odpovědi nešly níže než 3, což znamená, že dobré známky jsou pro ně alespoň v některých případech důležité. Z hlediska udělání radosti učiteli se už tolik případů neobjevuje, ale při pozorování bylo někdy vidět, že se někteří žáci začnou usmívat, kdy se paní učitelka usmála po úspěšném splnění úkolu. Paní učitelka se také zdá být toho samého názoru. A když přijde k touze se učit, tak se výsledky projevují spíše smíšeně. Během sledování aktivity při hodině hodně žáků pilně pracovalo na svých zadáních, zatímco malý počet ostatních nepracoval vůbec nebo vypadal, že by nejradši byl někde jinde. Frekvence hlasování je ještě více individuální. Někteří, jako třeba žák 2 se hodně hlásí, zatímco žák 3 se třeba nehlásil vůbec. Výsledky dotazníku také nejsou tak jednoznačné, jako u známkování. U otázky 1 se například objevuje mnoho rozdílných názorů o tom, zda chtějí být dobrým žákem. Paní učitelka si také myslí, že spíše záleží na individuálních případech než na něčem, co platí pro všechny. Další vytvořená hypotéza se týkala typu potřeb výkonové motivace, potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Má teorie je, že je u žáků s OMJ na 1. stupni základní školy převážná spíše PÚV. A i když při bylo při rozhovoru zmíněno, že pociťují spíše PÚV, výsledky dotazníku ukazují něco jiného. Z výsledků lze totiž vyčíst, že poměr obou potřeb u těchto žáků je hodně vyrovnaný, jelikož je ve skupině 1 stejný počet žáků jako ve skupině 2.

## **6 Shrnutí**

Ze všech výsledků je možné říct, že jsou tyto děti s OMJ spíše motivované k učení, kdy jedním z hlavních motivátorů je pozitivní známkování. Ostatní motivační faktory jsou ale čistě individuální. Pro některý může být silná motivace být dobrým žákem, zatímco pro někoho

jiného to může třeba být touha někam patřit. Ale tvrzení, že jsou všichni motivováni není pravdivé, jelikož se u pár žáků vůbec nevyskytuje rozvinutá motivace k výkonu. U některých žáků, například u žáka 7 nebo 10 se ve všech případech neprojevovala žádná silná motivace. Paní učitelka je samého názoru o individualitě žáků. Nadále i hlásí, jak nejsou někteří vůbec motivováni. Jako příklad byl užitý žák 14 a při pozorování bylo vidět, jak často mění zájem o různé podněty ve třídě. Někdy se soustředí na interaktivní tabuli, někdy pracuje na zadání a někdy si dělá něco jiného na lavici. Ale nehledě na to, co zrovna dělá je na něm skoro vždy vidět velké zaujetí v tu činnost. Dalším překvapením je žák 3. I když při pozorování se vůbec nezdálo, že se zajímá o učení nebo o komunikaci s ostatními, z jeho výsledků dotazníku vychází ohromně silná potřeba úspěšného výkonu. A i když se bakalářská práce nesoustředila přímo na ně, bylo překvapivé, jak moc intaktních žáků není motivováno. Ale když jsou motivováni, tak to je vždy buď jen PÚV nebo oboje potřeby na jednou, zatímco u žáků s OMJ se objevuje i samotná PVN.

## **Závěr:**

Stanoveným cílem bakalářské práce bylo přijít na to, co nejvíce motivuje žáky s OMJ na 1. stupni základní školy. Z výše uvedených výsledků triangulačního výzkumu je možné vyvodit, že největším možným motivátorem pro tyto žáky je převážně známkování a touha dostat co nejlepší možnou známku. A i když známkování není jediný z možných motivačních faktorů, skoro u všech ostatních faktorů se objevuje řada rozdílů závislých na individualitě určitého žáka, a ne faktoru týkajícího se všech dětí. Při porovnávání výsledků mezi žáky s OMJ a žáky intaktními se převážně projevuje rozdíl v určitých potřebách výkonové motivace. Žáci s OMJ sice projevují více rozvinutých potřeb k motivaci, ale z části je tato motivace determinována i potřebou vyhnout se neúspěchu. U žáků intaktních se to projevuje jinak. Jejich celkové rozšíření potřeb pro motivaci je sice menší, ale když je rozvinuté, tak to vždy alespoň obsahuje i potřebu úspěšného výkonu.

Výsledky výzkumu bakalářské práce sice vyšly takto, ale samozřejmě existuje možnost, že by v jiných podmínkách vypadaly kompletně jinak. Kompletně stejný průzkum by mohl probíhat například v úplně jiné zemi než v České republice, ve které by děti mohli pociťovat kompletně jiné potřeby. Také během probíhání výzkumu je možné, že na žáky mohli mít vliv vnější faktory ovlivňující jejich reakce a odpovědi. Má samotná přítomnost je mohla například rozrušit k odlišnému reagování.

Přes to všechno je ale důležité analyzovat výsledky bakalářské práce ke zlepšení chápání motivace žáků s OMJ na 1. stupni základní školy. I když se u všech zdá, že jsou pro ně známky alespoň někdy důležité, existuje i řada dalších možných faktorů individuálních pro každého specifického žáka. Je tedy důležité si uvědomit co každého žáka nejvíce motivuje a vytvořit co nejlepší prostředí k učení pro dosažení co nejlepší snahy se učit. A i když se může ze začátku zdát, že některý žák není vůbec motivován, tak i takovýchto žáků může existovat něco co podpoří jejich motivaci k učení.

## Užitá odborná literatura

BERNKOPFOVÁ, Michala a kol., 2019. Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy. Vyd. 1. Praha: Meta. ISBN 978-80-88171-23-2.

BLATNÝ, Marek a kol., 2010. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLAŽEJ, Adam a Katarína KOSTOLAVSKÁ, 2020. Flow ve sportu: o budování pozitivní motivace ve sportu i v životě. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-1392-7.

BOŽOVIČ, L. I., 1953. Kapitoly z dětské psychologie: mladší školní věk. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ČAPEK, Robert, 2014. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. Vyd. 2. přeprac. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

DYMÁČEK, Jan, 2021. Aby nikdo nebyl sám. Vyd. 1. Praha: Advent-Orion, spol. s.r.o. ISBN 978-80-7172-526-8.

FEDERICOVÁ, Miroslava, 2014. The impact of high-stakes school-admission exams on study effort and achievements: quasi-experimental evidence from Slovakia. Praha: CERGE-EI. ISBN 978-80-7343-321-5.

FIALOVÁ, Ludmila, 2010. Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1854-8.

GÖRNER, Karol, Miroslava ROKŠOVÁ a Mária Gregáňová, 2018. Aggressiveness and selected personality dimensions of players. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-725-1.

HOFMANN, Eberhardt, 2017. Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0286-0.

HRABAL Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1989. Psychologické otázky motivace ve škole. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice pedagogické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.

JEDLIČKA, Richard, 2017. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2021. Žák s odlišným mateřským jazykem v české škole: pracovní listy s metodickými pokyny pro začleňování žáků s OMJ. Vyd. 1. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-76-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky. Vyd. 2. dopl. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2834-6.

- LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. Vyd. 2. aktualiz. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LOKŠOVÁ, Irena a Josef LOKŠA, 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MASLOW, Abraham Harold, 2021. Motivace a osobnost. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1728-2.
- MEŠKOVÁ, Marta, 2012. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1996. Motivace lidského chování. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PETTY, Geoffrey, 2013. Moderní vyučování. Vyd. 6., rozš. A přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PLEVOVÁ, Irena, Michaela, PUGNEROVÁ, 2022. Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.
- PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2853-2.
- RADOSTNÝ, Lukáš a kol., 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Vyd. 1. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých imigrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
- STRITZELBERGER, Urban, 2014. Tajemství sebemotivace: jak dosáhnout všeho, co chcete. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5419-2.
- ŠAMÁNKOVÁ, Marie a kol., 2011. Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-3223-7.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, 2007. Psychologie osobnosti: (výkladový slovník). Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-928-8.
- URBAN, Jan, 2017. Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0227-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. A přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZÁLESKÁ, Klára, 2020. Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9649-3.

## **Elektronické zdroje**

- BRAFMAN, A. H., 2010. The 5-10 year old child [elektronický zdroj]. London: Karnac Books. ISBN 9781849407212.

GAVORA, Peter a kol., 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [Online]  
Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>

JIROUTOVÁ, Michaela, 2022. Inkluzivní škola.cz: Děti s OMJ = Vícejazyčné děti – Počty cizinců na školách [Online]. Praha: META. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

TITĚROVÁ, Kristýna a kol., 2022. Inkluzivní škola.cz: Děti s OMJ = Vícejazyčné děti – Co je pro vícejazyčné děti typické? [Online]. Praha: META. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/co-je-pro-vicejazycne-deti-typicke>