

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna SMUDOVÁ

MOTIVACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

OLOMOUC 2012

vedoucí práce: PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen literatury a zdrojů uvedených v přiloženém seznamu.

V Olomouci dne 29. března 2012

Kristýna Smudová

Děkuji PhDr. Janě Kvintové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a poskytování cenných rad, dále pak děkuji své rodině, zejména své sestře, Mgr. Tereze Mužíkové, za podporu a pomoc.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Smudová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Kvintová, Ph. D
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Motivace žáků základních škol
Název v angličtině:	Motivation of students in primary schools
Anotace práce:	Bakalářská práce se věnuje motivaci ve školním prostředí. Teoretická část je zaměřena na teoretická východiska motivace a na její činitele. Praktická část byla vypracována na základě kvalitativního výzkumu prováděného metodou strukturovaného rozhovoru, cílem bylo zjistit rozdíl mezi činiteli ovlivňujícími motivaci před rokem 1989 a po něm.
Klíčová slova:	Motivace, činitelé motivace, teorie motivace, žák, učitel
Anotace v angličtině:	This thesis deals with motivation in the school environment. The theoretical part focuses on the theoretical fundamentals of motivation and its factors. The practical part is based on qualitative research conducted by using a structured interview, the aim was to determine the difference between the factors affecting motivation before and after year 1989.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, motivation factors, theory of motivation, student, teacher
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	44
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD	7
<i>I</i> <i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	8
1 DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE	8
1.1 Dělení motivace	10
1.1.1 Vnější motivace	10
1.1.2 Vnitřní motivace	11
1.2 Faktory motivace	12
2 TEORIE MOTIVACE	13
2.1 Psychoanalytická teorie	13
2.2 Behaviorální teorie	14
2.3 Kognitivní teorie	15
2.4 Humanistická teorie	16
3 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ MOTIVACI	23
3.1 Osobnost učitele	23
3.2 Klima školy a třídy	25
3.3 Vyučovací metody	27
3.4 Hodnocení	28
3.5 Odměny a tresty	29
3.6 Osobnost žáka	30
<i>II</i> <i>PRAKTICKÁ ČÁST</i>	32
4 CÍL PRÁCE	32
5 POPIS METODY	33
6 SBĚR DAT A POPIS VZORKU	33
7 ZÁZNAM ROZHOVORU	34

8	DISKUZE	38
9	ZÁVĚRY	40
	SOUHRN	41
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	42

ÚVOD

Motivace je pojem v naší společnosti skloňovaný stále častěji. Setkáváme se s ním neustále. Jak dobře motivovat lidi k práci, k lepším výkonům. Otázkou však je, jestli se na motivaci stále více nezapomíná ve škole. Právě ve škole by tento pojem měl mít hlavní místo, protože motivovat žáky k učení, k sebehodnocení, k respektování autority, ke slušnému chování, k tvůrčí činnosti atd. je základem pro vytvoření plnohodnotných osobností, které se později mohou aktivně podílet na správném chodu naší společnosti.

Motivace má nepochybně velice zásadní roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem práce je zmapovat dosavadní poznatky týkající se problematiky motivace a dále také zjistit, jaké místo zaujímá motivace ve výchovně vzdělávacím procesu dnes a jaké místo měla za minulého režimu.

Práci jsme rozdělili do dvou částí.

V první části se budeme problematice motivace věnovat z hlediska teoretického. První kapitola charakterizuje definici a vymezení pojmu motivace. V další kapitole jsme se zaměřili na nejvýznamnější teorie motivace. Třetí kapitola se zabývá hlavními činiteli, kteří ovlivňují školní motivaci, jako osobnost učitele, klima školy a třídy, hodnocení, systém odměn a trestů, výukové metody, osobnost žáka.

Praktická část obsahuje rozhovor, jehož cílem bylo zjistit vývoj činitelů ovlivňujících školní motivaci pomocí komparace období před rokem 1989 a po roce 1989. Zahrnuje stanovení cíle a dílčích cílů, popis metody, sběru dat a vzorku a diskuzi.

Doufáme, že práce bude svým přehledem použitelná v praxi jako zdroj ucelených informací o motivaci, ale také snad poslouží jako srovnání činitelů školní motivace v různých politických režimech.

I TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části bakalářské práce se zabýváme definicí a terminologickému vymezení pojmů motivace, dále teoriemi motivace a jejími činiteli.

1 DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE¹

Termín motivace nemá jednu jasně danou definici, každým autorem je motivace vnímána různě. Avšak když se budeme tyto definice zkoumat hlouběji, zjistíme, že hovoří o totéž jiným způsobem.

„I kdybychom nechtěli, ve snaze ovlivnit druhé vždy vycházíme z toho, co motivuje nás. Pochopíme-li, v čem se jiní lidé od nás liší, zjistíme, kde ubrat a co přidat. Pokud k tomu nabídneme ještě upřímné přesvědčení, že druhý má právo se od nás lišit, naše působení bude nejen správné v obsahu, ale i věrohodné formou“ (Plamínek, 2010, s. 13).

„Pojem motivace patří mezi pojmy, které teoretici označují jako hypotetické konstrukty. To znamená, že žákova motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, v němž je pořádně anebo nepořádně napsaný včerejší úkol. Motivace je pro nás pomůcka, jíž se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán pečlivě (říkáme, že žákyně Dana byla *motivována* k pečlivé práci) anebo proč je odbytý (žák Michal má stejné schopnosti jako Dana, ale postrádal motivaci udělat úkol dobře). Užitečnost podobných pojmů spočívá v tom, že jedním označením, jedním faktorem dokážeme vysvětlit řadu jevů, s nimiž se denně setkáváme u nejrozličnějších jedinců. Jak jsme řekli, pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal). Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10).

Není možné porozumět motivaci bez klíčových myšlenek, jako je například ta, že motivace je síla, která vyvolává jednání, další myšlenkou je to, že chceme-li někoho motivovat, musíme pochopit motivy² jeho jednání, motivy se během života mění a nabývají různé podoby, mohou se změnit i během činnosti a v neposlední řadě mezi tyto myšlenky

¹ Motivace je z latinského slova *motivus*, forma slovesa *moveo* – pohybuji, v infinitivu *moveo* – pohybovat.

² Motiv je potřeba jedince; vzbuzuje, určuje a směřuje aktivitu člověka; příčina činnosti.

řadíme také tu, že motivace spočívá v podněcování k jednání, které je pro člověka potřebné, a které sám nedokáže začít nebo dokončit. Manipulace naopak staví na klamání, které vede člověka k jednání, jež by jinak možná neuskutečnil (Kim, 2003).

„Motivace ve vztahu k učení je tvořena složitým systémem rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů. Tento systém má u každého jedince jinou strukturu, která se u něj také vyvíjí (mění se s věkem, nabýváním zkušeností, změnou postojů, cílů apod.)“ (Konečný, Urbanovská, 2002, s. 85.).

Nakonečný (1997) pojímá motivaci tak, že motivace dává chování jednotu a význam a strukturuje současně s kognitivními procesy pohyby takovým způsobem, že vykazují smysluplné aktivity.

Termín motivace se odvozuje z latinského *movere* – hýbat, pohybovat. Velmi obecně definováno je motivace souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty chápeme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.

Motivace dává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje (Čáp, Mareš, 2007).

Někteří autoři upozorňují na velmi tenkou hranici mezi motivací a manipulací. Například se uvádí, že ovlivňování jiných lidí má nápadný etický aspekt. Velmi záleží na tom, jestli při tomto působení využíváme opravdových zájmů lidí, na které působíme, nebo jestli jejich určité zájmy uměle posilujeme, nebo dokonce uměle vytváříme. Sázíme-li úmyslně na zájmy člověka, které jsou v rozporu s jeho objektivními potřebami, opouštíme motivace jako eticky přijatelný proces a dopouštíme se manipulace.

Motivace uspokojuje zájmy motivujícího tak, že uspokojuje i zájmy, které odrážejí potřeby motivovaného. Manipulace se soustředí jen na zájmy manipulujícího, a pokud uspokojují nějakou potřebu manipulovaného, je to pouze vedlejší důsledek nebo dočasná taktika. Ve svých vyhraněných formách manipulace nemusí ani předstírat, že zájmy uměle nevytvořila nebo nezneužila (vydírání) nebo může působit na davy lidí (Plamínek, 2010).

1.1 Dělení motivace

Dělení motivace, stejně jako definice motivace, není jednoznačné. Motivace můžeme rozdělovat na *vnější* a *vnitřní*, i přes to, že obě motivace jsou vlastně spjaté – při malé vnitřní motivaci nemusí působit motivace vnější. Dále můžeme rozlišovat motivaci *pozitivní* a *negativní*, ale také *počáteční*, *průběžnou*, *výslednou* a *úkolovou*. V této kapitole se budeme věnovat zejména motivaci vnější a vnitřní, jelikož toto rozdělení se objevovalo nejčastěji v prostudovaných publikacích.

1.1.1 Vnější motivace

Vnější motivace se chápe jako stav, kdy jednatel nečiní z vlastního zájmu, ale vlivem vnějších činitelů. Vnější podněty působící na nás z vnějšku, označujeme jako incentive, a ty mohou být pozitivní nebo negativní (Čáp, Mareš, 2007).

„Podněty se stávají incentive jen v určitém vztahu ke stávajícím motivacím, resp. Motivům: nápoj je incentive jen pro žízničho. V tomto smyslu se někdy hovoří o popudech, které vyvíjejí tlak na chování jaksi zevnitřku, a o pohnutkách, které vyvolávají tlak zevnějšku. Avšak puzení a přitahování tvoří jednotu: jsme přitahováni jen tím, co signalizuje přímé nebo zprostředkované uspokojení nějaké potřeby“ (Nakonečný, 1997, s. 17).

Čáp s Marešem (2007) uvádějí, že co se týče školy, často se uplatňuje u žáků tento druh motivace, žáci se snaží dosáhnout cíle – *odměny* (dobré známky), nebo vyhnout *trestu*, aniž by se soustředili na vnitřní motivy (zájem o učivo), často tím vzniká u žáků frustrace a snaží se cíle dosáhnout třeba i podvodem, ne pochopením učiva. Žák řízen vnější motivací se snaží dosáhnout hlavně dobrých známek, pracuje pro uspokojení učitele nebo rodiče, je závislý na pomoci učitele a je orientován na vnější kritéria posouzení výsledku. Vnější motivace převládá u dětí mladšího školního věku, až v pozdějším věku si žák začíná klást nároky sám na sebe a formuje se u něj vnitřní motivace.

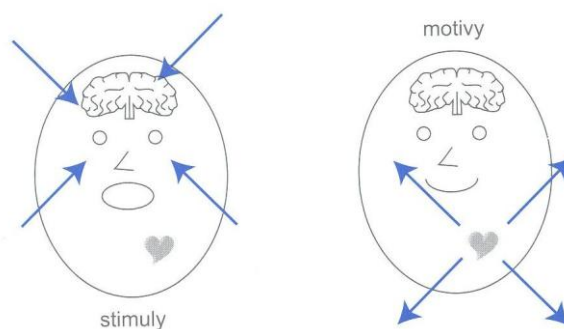
1.1.2 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace nutí jedince něco dělat pro vlastní uspokojení. Není pro něj prioritní pochvala, ocenění či odměna. Vnitřní motivace můžeme definovat jako učení motivované zájmem a zvědavostí. Žák má snahu pracovat pro svoje vlastní uspokojení, preferuje nové a flexibilní činnosti, snaží se pracovat samostatně a nezávisle a převládají u něj vnitřní kritéria úspěchu a neúspěchu v práci. Při vnitřní motivaci vzniká u jedince motiv, který je vzbuzen potřebou tohoto jedince. Tyto potřeby se dělí na poznávací potřeby a zájmy, potřeby výkonu, potřeby vyhnouti se neúspěchu a dosažení úspěchu a sociální potřeby (Lokšová, Lokša, 1999).

To vše jsou vnitřní činitele ovlivňující vnitřní motivaci. Problematikou hierarchií potřeb se zabývá A. Maslow, kterou budeme blíže rozebírat v kapitole druhé.

V některých prostudovaných publikacích se nepíše přímo o motivaci vnitřní a vnější, ale mluví se o stimulaci a motivaci. Někde se hovoří o tom, že je úloha plněna buď vlivem vnějších podnětů, tedy stimulů, nebo pod vlivem vnitřních podnětů, tedy motivů. Může se prolínat obojí. Pokud působíme na (vnější) stimuly, hovoříme zde o stimulaci. Naopak pokud využíváme již existujících (vnitřních) motivů, mluvíme o motivaci. Stimulace se jeví jako poměrně jednoduchá, dokud dáváme odměny (ve škole například formou pochvaly) práce bude probíhat, ale v momentě, kdy s pochvalami přestaneme, práce se zřejmě také zastaví. Oproti tomu motivace je cestou složitější, nicméně má obrovskou výhodu v tom, že pokud se nám povede vystihnout motiv, který člověk v sobě má, může práce člověka pokračovat i bez vnějších podnětů (Plamínek, 2010).

Obrázek 1. Rozdíl mezi motivací a stimulací



(Plamínek, 2010, s. 14)

Co se týče ostatních rozdělení motivace, zjednodušeně můžeme říci, že pozitivní motivace je ta, která jedince motivuje formou chvály a odměny, negativní se naopak zaměřuje na motivování trestem, výhružkou, počáteční vzbuzuje aktivitu jedince, průběžná má za úkol tuto aktivitu udržet během určitého procesu, výsledná by měla motivovat k lepšímu výkonu a motivace úkolová je dána pocitem odpovědnosti (splnit úkol).

1. 2 Faktory motivace

Míru motivace ovlivňují určité faktory. Jejich zmapováním si můžeme lépe odpovědět na otázku *jak podnítit zájem žáků o učení*.

- 1) Nová situace a aktivita jedince – pozornost člověka lépe vzbudí informace nové, aktuální nebo netradiční metody spíše než metody známé, stereotypní. Co se tedy týče školního prostředí, pomohou nám ve výuce nové metody, pomůcky, modely, pohybové aktivity, kvízy apod. V současnosti se velmi dobře osvědčuje také interaktivní vyučování, kde se žáci sami zapojují, jsou aktivní, řeší problémy a zpracovávají různé projekty.
- 2) Úspěch a neúspěch – úspěch má pro jedince pozitivní význam, posiluje sebedůvěru, přesvědčení o vlastní způsobilosti. Úspěch jednoznačně posiluje naši motivaci a tím pádem i snahu pokračovat v zadaném úkolu. Oproti tomu neúspěch snižuje sebedůvěru, člověk tak ztrácí zájem o činnost a klesá jeho aktivita. Pokud neznáme příčiny neúspěchu nebo je neumíme odstranit, dostává se jedinec do špatné situace a do stavu tzv. naučené bezmocnosti, pak většinou rezignuje a nesnaží se změnit svou pozici ani v případě, kdy se dosažení cíle jeví jako reálné. Ne vždy neúspěch nutně oslabuje motivaci, pokud dítě zažívá úspěch často, pak jej právě dílčí neúspěch přiměje k intenzivnější činnosti a probudí snahu k dosažení lepších výsledků.
- 3) Sociální faktory – důležitým motivačním činitelem je sociální prostředí, ve kterém dochází k sociálnímu kontaktu. Člověk chce dosáhnout úspěchu, protože očekává projevy uznání. Dítě je více motivováno k činnosti, pokud je tato činnost pozitivně hodnocena kamarády, rodiči, případně širším okolím (Konečný, Urbanovská, 2002).

2 TEORIE MOTIVACE

Teorií motivace je řada. Ale my se přikláníme k tomu, že zásadní teorie motivace jsou čtyři – psychoanalytická, behaviorální, kognitivní a humanistická. Humanistická teorie je založena na fenomenologickém přístupu a jejím představitelem je Abraham Maslow, který definoval hierarchii potřeb, a právě touto myšlenkou bychom se rádi v této kapitole zabývali nejvíce.

2.1 Psychoanalytická teorie

Tvůrcem psychoanalytické teorie je Sigmund Freud narozen roku 1856 v Příboru na Moravě. I přes to, že psychoanalýza jako vědecká teorie má své nedostatky, psychoanalytický výklad osobnosti zůstává nejuplněnější a nejvlivnější teorií. Tato teorie má vliv nejen na psychologii, ale také na sociální a humanitní vědy, umění a společnost všeobecně. Freud začal svoji vědeckou dráhu jako neurolog, léčil pacienty trpícími různými nervovými poruchami, pomocí konvenčních léčebných postupů. Jelikož tyto postupy byly často neúčinné, začal zkoušet hypnózu, kterou taky záhy opustil. Nakonec se mu povedlo objevit metodu volných asociací, při které pacient říká vše, co ho napadne. Freud pozorně poslouchal tyto verbální asociace a z toho mu vyplynula témata nevědomých přání a obav. Podobná témata objevil také při vybavování snů a dětských zážitků.

Známa Freudova myšlenka je přirovnávání lidské mysli k ledovci – z ledovce je stejně jako z osobnosti na povrchu vidět jen malá část toho, co je skryto uvnitř (nevědomí), potažmo pod hladinou. Nevědomí můžeme popsat jako skladiště impulzů, vášní a nepřístupných vzpomínek působících na naše myšlení a chování.

Freudovy spisy čítají 24 svazků. Jeho první příspěvek – Výklad snů – byl publikován v roce 1900 a jeho poslední pojednání – Nárys psychoanalýzy – bylo publikováno v roce 1940, tedy rok po jeho smrti (Atkinson, 1995).

Freud formuloval nové pojmy jako *libido* (forma duševní energie založená na sexuálním pudu), *nevědomí* (součást struktury osobnosti, duše), kde probíhají nevědomé procesy, to jsou ty, kterých si člověk není vědom ani si je nemůže učinit vědomými, ty, které lze učinit vědomými se označují jako *předvědomé* (vzpomínky, běžné informace uložené v paměti), vytěsnění (obranný mechanismus člověka, kdy potlačuje myšlenky z vědomí do nevědomí), *projekce* (přisuzování nepřijatelných pocitů jiným osobám), instance osobnosti

(Superego-nadjá – tato složka osobnosti kontroluje mravní úroveň jednání. Člověk se pomocí mravních norem převzatých od rodičů sebezpozoruje a sebekritizuje. Ego-já – vědomá složka osobnosti. Je to náš rozum, který, na rozdíl od pudu, respektuje reálné možnosti. Id-ono – tato složka osobnosti je nevědomá, obsahuje vrozené pudy, které se chtějí realizovat, aniž by přihlížely k realitě.) (Konečný, Urbanovská, 2002).

2.2 Behaviorální teorie

Dle Kima (2003) se tato teorie jeví jako nejrozšířenější, řadíme sem například práci Ivana P. Pavlova (známý Pavlovův reflex). Behavioristé, jako byl právě I. P. Pavlov nebo B. F. Skinner se přiklání k tomu, že požadované chování se dostaví, pokud přichází nějaká odměna, tím pádem behavioristé tvrdí, že je možné ovlivnit (motivovat) člověka k určitému chování, pokud tento člověk vidí, že jsou ostatní za toto chování odměňováni. Naopak se můžeme vyhnout nevyhovujícímu chování, pokud člověk vidí, že jsou ostatní za takové chování trestáni.

I. P. Pavlov prováděl zkoumání na zvířatech, ale samozřejmě lidská psychika je mnohem složitější než u zvířat a to, co jeden člověk považuje za odměnu a je tím motivován, druhý tak chápat nemusí a nevyvolá to u něj žádnou reakci.

Behavioristé prozkoumali vztahy mezi podnětem a odezvou a popsali mechanismy zpevnění, které umožňuje učení.

Behavioristé se soustředili na chování a učení, nevypracovali ucelenou teorii osobnosti, přesto se však problematikou osobnosti zabývali, avšak ze svého hlediska.

„Osobnost je souhrn návyků, které si člověk osvojil. V tomto osvojování mají rozhodující úlohu vnější podněty, vlivy prostředí a odměny, kterých se jedinci dostává po adekvátních formách chování. Behavioristé, zejména zpočátku, ostře kritizovali názory, zdůrazňující vliv dědičnosti. Při formování osobnosti má rozhodující (popřípadě výlučnou) úlohu vnější prostředí a výchova, která dovedně manipuluje dítětem prostřednictvím odměn“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 130).

Některé výzkumy naznačovaly to, že motivy závisejí na společnosti, ne na rase. Například děti černochoů, navštěvující kvalitní školy na severu USA, dosahovaly lepších výsledků v inteligenčních testech než děti bělochoů na zaostalém venkově v jižních státech (Klineberg, 1935). Na schopnosti tak spíše působí společenské prostředí, kultura a výchova než příslušnost k určité rase. Výzkumy kulturních antropologů ukázaly, že i některé způsoby

chování, obvykle považované za biologicky determinované (agresivita), jsou velice závislé na společenských tradicích různých zemí a kultur. Byly to argumenty proti rasismu, proti přeceňování dědičnosti, naopak pro zdůraznění možností rozvíjet osobnost výchovou a sociálním prostředím (Čáp, Mareš, 2007).

2.3 Kognitivní teorie

Tato teorie se opírá hlavně o motivaci vnitřní, je založena na tom, že člověka motivuje to, co ho baví, o co má zájem a to co je mu příjemné.

Kognitivisté poukazují na to, že poznávací procesy se neomezují na vědecké poznání, ale jsou využívány lidmi v každodenním životě, jak při řešení problémů, tak při rozhodování a jednání. Tato teorie se začíná formovat v šedesátých letech 20. Století jako reakce na ortodoxní behaviorismus. Odmítá psychoanalytický, behaviorální i existenciální výklad psychiky člověka jako živočišné, mechanické koncepce osobnosti. Tato teorie vnímá člověka jako rozumem nadanou a řízenou bytost (Mikšík, 1999).

Kognitivisté hovoří o tom, že podněty zařazujeme do tříd a každá tato třída má pro nás svůj stupeň důležitosti. Naši pozornost získávají věci patřící do tříd s vysokou důležitostí, třídy s malou důležitostí naši pozornost nezískávají. Uvádí se to, že například děti sedící ve třídě nebudou věnovat pozornost tělesným pocitům vyvolávaným tlakem těla na židli, ani podlaze pod svými nohama, ani vzduchu vstupujícímu do jejich plic, ale budou ji snad věnovat tomu, co říká učitel, protože to bude spadat do tříd jako „zajímavé“ a „důležité“ a bude to dále při své asimilaci kódováno do dalších významových tříd. Jestliže jim však například někdo položil na židli připínáček, může být jejich pozornost odvedena od učitele k těmto jiným podnětům, neboť ty se náhle posunuly do tříd větší důležitosti (Fontana, 2010).

Klíčovou kategorií je poznání, což je determinováno vlastnostmi poznávacích procesů (pozornost, paměť....) a tím, jakým obsahem a povahou poznávacích struktur je člověk vybaven. Za představitele tohoto pojetí můžeme označit J. Brunera, G. Kellyho, P. Atkinsona aj. (Mikšík, 1999).

Kognitivní styl je chápán jako organická součást osobnosti. Každý člověk kóduje informace do tříd, ale každý člověk také přikládá větší důležitost rozličným třídám. Kognitivisté se pokusili jít dál a tyto třídy rozdělili do určitých dimenzí, podle nichž můžeme zařadit každého člověka. Co se týče oblasti vyučování, jsou podstatné tyto tři dimenze:

1) *Přesnost – přibližnost*: Tato dimenze byla vymezena Brunerem, který co se týče školy, rozdělil děti do dvou skupin. Do skupiny „Přesnost“ zařadil děti, které dlouho přemýšlejí nad danou věcí, proto se zdají někdy váhavější. Zatímco druhá skupina dětí „Přibližnost“ se rozhodují hned, z čehož plyne nevýhoda toho, že pokud se mylí ve své hypotéze, nemohou se vrátit k dřívější informaci, pokud jim tedy byl problém sdělen ústně.

2) *Závislost na poli – nezávislost na poli*: Tato dimenze byla důkladně zkoumána a jejím objevitelem je Herman Witkin. Některé děti mají problém se v některé situaci rozhodnout, co je podstatné a čím by se měli zabývat.

3) *Uvážlivost – impulzivnost*: Tato dimenze je důležitá pro učitele a navrhl ji Jerom Kagan, smyslem je to, že uvážlivé děti dělají méně chyb než ty impulzivní. Problémem může být to, že uvážlivější děti se jeví jako pomalejší, ostatní děti se jim mohou smát. Naproti tomu impulzivnější děti odpovídají rychle, bez rozmyslu a snaží se dojít ke správné odpovědi. To jsou důležité poznatky pro učitele, který by se měl snažit pomoci dětem ke správnému řešení (Fontana, 2010).

Je důležité, aby učitelé tyto dimenze znali, mohou totiž pak pomoci dětem změnit jejich postavení v určité dimenzi. Avšak podstatné je to, že učitel může rozvíjet ty stránky kognitivního stylu, které se jeví jako naučené, ty které jsou podmíněny temperamentem a emocemi rozvíjet nemůže. Vzdělávání je postaveno na předávání znalostí a dovedností, ale pozapomíná na pomoc dětem, aby porozuměly vlastnímu myšlení. Je to tím, že si učitelé nejsou jisti, jak to nejlépe udělat. Proto může být výzkum kognitivního stylu v této oblasti velkým přínosem.

2.4 Humanistická teorie

Humanistická teorie se začala formovat začátkem padesátých let. V této době nastala krize behaviorismu, a proto by se dalo říci, že vedle behaviorismu a psychoanalýzy, se začala rozvíjet „třetí cesta v psychologii“, a tou byla právě Humanistická psychologie. Tato teorie je humanistická v tom, že věří v lidský potenciál a jeho uskutečňování a je v kladném smyslu jaksi antropocentrická (Nakonečný, 1997).

Humanistická teorie se dá považovat za návrat ke klasickému pojetí psychologie jako vědy o prožívání. Navrací se tak k metodologickým základům tohoto pojetí, tedy k introspekcionismu. Tímto návratem ke starým formám však dostává i nové zaměření, takže tematizuje psychologické aspekty existencionálních problémů lidí dvacátého století a snaží se spojovat zjišťovací hlediska s normativními. Humanistická psychologie má proto blízko k filosofickým systémům existencialismu a humanismu. Člověka chápe jako vědomého a aktivního tvůrce svojí existence, a proto se liší od reaktivního modelu člověka, který byl vypracován v psychoanalýze a behaviorismu. V podstatě Humanistická teorie poukazuje na to, že by psychologie měla být společensky orientována a lidsky efektní (Hoskovec, Nakonečný, Sedláková, 2002).

Pro naši práci je podstatná hlavně osobnost A. H. Maslowa a jeho teorie Hierarchie potřeb, kterou vypracoval v rámci Humanistické psychologie. Klíčový pojem této teorie nazýváme jako seberealizaci či sebeaktualizaci. Maslow rozlišuje – deficitní – nižší potřeby a – potřeby růstu – což jsou vývojově vyšší potřeby (Nakonečný, 1997).

Vnitřní naléhavost potřeby se v určitém jednání objevuje až tehdy, pokud jsou do jisté míry uspokojeny vývojově nižší potřeby. Těmi nejnižšími, ale zároveň nejdůležitějšími potřebami jsou fyziologické potřeby, dále za nimi následují potřeby jistoty, potřeby lásky a náležení a dále pak potřeby úcty. Mezi potřeby růstu řadí Maslow – potřeby celosti, chápeme jako potřeby jednoty, struktury, uspořádání apod., potřeby dokonalosti, potřeby naplnění, potřeby oprávněnosti a další jako například životnosti, hojnosti, jednoduchosti, krásy, dobra, jedinečnosti, nenamáhavosti, hravosti, pravdy, upřímnosti, skutečnosti a skromnosti. K seberealizaci máme tendence až tehdy, pokud máme na určité úrovni uspokojené základní potřeby, jako například pokud má člověk hlad nebo žízeň, tak tolik neuvažuje nad uspokojováním již zmíněných vyšších potřeb. Z tohoto obecného pravidla však existují i určité výjimky. Seberealizace představuje stávání se člověka plně lidským, proto má seberealizace v životě důležitou funkci. Člověk, který se seberealizuje, je duševně zdravý, lépe vnímá realitu, akceptuje sám sebe i druhé, projevuje se lepší vnímavostí vůči problémům atd... (Hoskovec, Nakonečný, Sedláková, 2002).

Abraham Harold Maslow se narodil roku 1908 v New Yorku. Jeho rodiče byli nevzdělaní židé, kteří do USA emigrovali z Ruska. Byl nejstarší ze sedmi dětí, v dětství se považoval za osamělého a trpícího. Zvláště jeho vztahy s matkou nebyly zrovna harmonické, naopak spíše nepřátelské, plné hořkosti. Matka byla přísná katolička, což dalo základ Abrahamovu pohrdlivému a nedůvěřivému postoji k církvi. Otec holdoval spíše světským

zábavám, miloval prý víno, ženy a boj. Jako nejstarší dítě byl podporován v akademické kariéře. Začal studovat práva, avšak záhy s tímto studiem skončil a zakotvil na katedře psychologie na Wisconsinské univerzitě. Zabýval se studiem sexuálního a sociálního chování primátů. Pracoval u Thorndikeho, stýkal se smetánkou evropských intelektuálů, kteří do Spojených států utekli před Hitlerem. Byli to např. Fromm, Adler a další. Názory těchto lidí formovaly intelektuální základy jeho pozdějšího humanisticko-holistického názoru, ke kterému se obrátil od behaviorismu v době, kdy učil na Brooklyn College. V letech 1951-1961 byl vedoucí osobností katedry psychologie na Univerzitě Brandeis. Ke konci života se přestěhoval do Kalifornie, kde byl zaměstnán u Laughin Foundation v Menlo Park. Zemřel na srdeční infarkt roku 1970. Jeho hlavními díly jsou *Toward a Psychology of Being* a *Motivation and Personality* (Drapela, 1997).

Maslow se ve své teorii věnuje problému motivace lidského jednání. Kritizuje stávající teorie a vytváří teorii novou, postavenou na *hierarchii potřeb*. Lidské jednání je řízeno základními potřebami, ty potřeby, které jsou v hierarchii postaveny výše, vystupují do popředí teprve tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby nižší.

Maslow ve své teorii vychází ze čtyř základních principů, které jsou zároveň kritikou starších teorií motivace.

- 1) *Princip antropocentrický* - vychází z toho, že jedinec je integrovaný, organizovaný celek. Většina popudů proto není izolována a nemůže být ani somaticky lokalizována. Není to jediná věc, která se v organismu děje. Dále je v tomto principu obsažen fakt, že na člověka nelze aplikovat subhumánní principy motivace, které byly zjištěny při pokusech se zvířaty. Ještě nejspíše lze podle Maslowa aplikovat na člověka závěry z experimentů a pozorování lidoopů, ale rozhodně ne výsledky pokusů s krysami.
- 2) *Princip eupsychický* - stejně tak není možné vycházet z práce s psychicky nemocnými jedinci. Je nezbytné vycházet ze stavu, ke kterému jsou schopni dospět všechny psychicky zdravé lidské bytosti. Maslow sám studoval i zcela zdravé, seberealizující jedince.
- 3) *Princip klasifikační* - Maslow zdůrazňoval ve své hierarchii základní cíle a potřeby, tedy to, co člověka „táhne“. Odmítal stavět na principu pudů, tedy na tom, co člověka „postrkuje“. Navíc leckdy není možné oddělit pud, touhu, cílový objekt a aktivitu, např. u potřeby lásky.

- 4) *Princip role nevědomí* - běžně netoužíme po nějakém konečném cíli, ale spíše po něčem, co je prostředkem k dosažení tohoto cíle, např. toužím po penězích, abych mohla mít auto, toužím po autě, abych mohla ostatním dokazovat, jak jsem úspěšná... Podrobná analýza potřeb nás dovede k tomu, že od každé touhy se dá jít ještě dál až k cílovým potřebám. Tyto cílové potřeby nejsou běžně vidět, jsou nevědomé. Jedno vědomé přání může mít pod sebou několik různých motivací a jedna nevědomá potřeba může mít na vědomé úrovni mnoho různých podob. Maslow to ukazuje na modelu krabice obsahující tři menší krabice, z nichž každá obsahuje deset krabiček, z nichž každá obsahuje padesát... (Mikšík, 1999)

Základním termínem teorie je *potřeba*. Maslow nerozlišuje potřeby, pudy, drivy, motivy a touhy. Dává jim přibližně stejný obsah a volně je při svém výkladu zaměňuje. K potřebě se váže termín *uspokojení*. Uspokojená potřeba nemotivuje, je odsunuta do pozadí.

Potřeby, které jsou obvykle chápány jako startující, jsou *fyziologické potřeby*. Jsou to především tendence k udržení homeostázy a k tomu sloužící chutě (mám chuť na to, co mi chybí). Není dosud zcela jisté, jestli do této skupiny patří také ospalost, sexuální touha, potřeba aktivity nebo naopak lenost. Dělat jejich výčet je naprosto nemožné a zbytečné. Pod potřebou jídla bychom mohli rozlišovat potřebu energie, bílkovin, vitamínů, ty bychom mohli dále dělit na potřebu konkrétní bílkoviny, konkrétního vitamínu...

Ani tyto potřeby nelze zcela izolovat nebo přesně lokalizovat. Tyto fyziologické potřeby jsou nejnižší ze všech základních potřeb člověka. Jestliže mi chybí jídlo, bezpečí, láska a úcta, budu pravděpodobně nejvíce postrádat jídlo, ostatní potřeby budou zatlačeny do pozadí. Když mám hlad, všechno ve mně je podřízeno cíli tuto potřebu uspokojit: receptory, efektory, inteligence, paměť... Ten, kdo má hlad, sní o jídle, představuje si jídlo, myslí na jídlo, cítí jen jídlo... Když jdu po ulici, vnímám především obchody s potravinami. Ovšem ne všichni lidé budou na potřebu a její následné uspokojení reagovat stejně. Záleží na předchozí zkušenosti – ten, kdo byl v minulosti deprivován, bude na uspokojení reagovat jinak než ten, kdo deprivován nebyl.

Když jsou uspokojeny fyziologické potřeby, objeví se *potřeby bezpečí*. Patří k nim potřeba jistoty, stability, důvěry, ochrany, svobody od strachu, úzkosti, chaosu, potřeba struktury, pořádku, zákona, hranic... Platí pro ně totéž, co pro psychologické potřeby, i když v trochu menší míře. Když vystoupí do popředí, ovládají člověka cele, vše se jim podřizuje. Jsou lépe sledovatelné u dětí než u dospělých – ti se už naučili tyto potřeby ovládat a korigovat alespoň tak, aby nebyly vidět, zatímco děti reagují cele a hned. Za zvláště

podstatnou je tato potřeba a její uspokojení považována v prvním období života (Ericksonovo období bazální důvěry). Maslow vidí v této potřebě také jeden z důvodů vzniku vědy, filosofie nebo náboženství (Drapela, 1997).

Maslowova hierarchie říká, že když jednotlivci uspokojí fyziologické potřeby a potřebu bezpečí, jde jim pak hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami. Když se jim to zdaří, budou se pak starat o to, aby si jich druzí vážili. Jsou-li i tyto potřeby uspokojeny, dojde jedinec k poznávacím a estetickým potřebám (Fontana, 2010).

Dalším stupněm je *potřeba lásky a náležitosti*. Zahrnuje jak přijímání, tak dávání lásky.

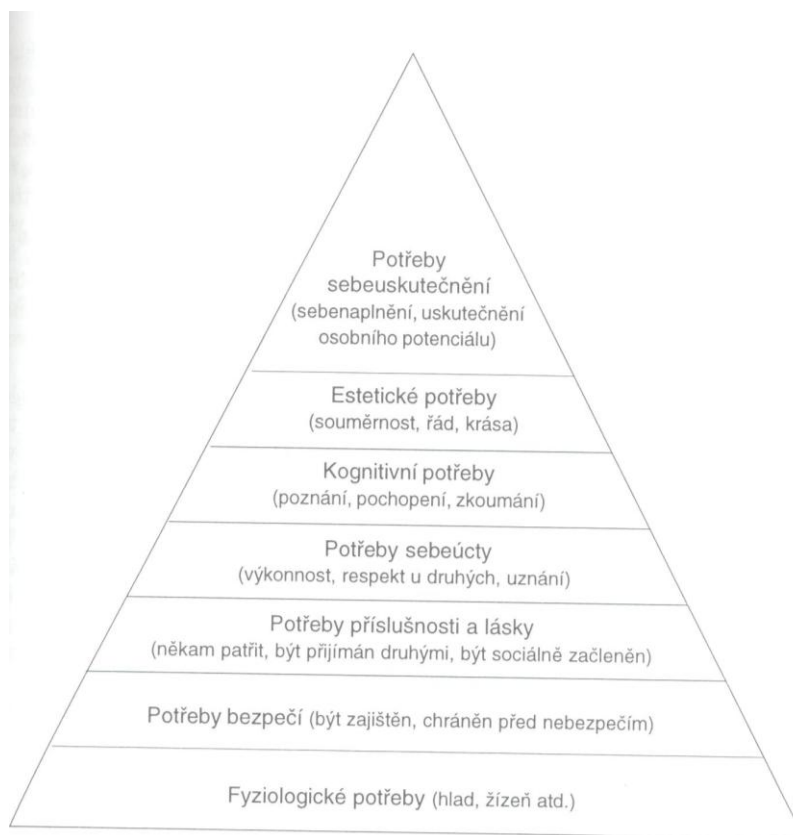
Na předposledním stupni jsou *potřeby úcty a sebeúcty*. Zahrnují potřebu stabilního, pevně založeného, obvykle vysokého sebehodnocení, seberepektu, sebevážení a také potřebu ocenění od druhých. Maslow tyto potřeby dále dělí na dva stupně:

- 1) touha po síle, úspěchu, mistrovství, kompetentnosti, důvěře světa, nezávislosti a svobodě
- 2) touha po prestiži, respektu a ocenění druhými, statusu, pověsti a slávě, dominanci, uznání, pozornosti, vážnosti.

Všechny čtyři dosud jmenované skupiny potřeb, tzn. fyziologické potřeby, potřeby bezpečí, potřeby lásky a náležitosti a potřeby úcty a sebeúcty, patří do skupiny *potřeb nedostatkových = D (deficiency) motivů*. Zajišťují biologické a psychické přežití. Při jejich neuspokojení vzniká choroba (tělesná, psychická).

Nejvyšším stupněm v hierarchii potřeb je *potřeba sebeaktualizace*. Podle Maslowa musí být člověk tím, čím může být. Potřeby na tomto stupni tvoří další skupinu motivů (proti D-motivům), skupinu *potřeb růstových = B (being) motivů*. Říká se jim též *metapotřeby*. Patří k nim potřeba celostnosti, dokonalosti, účelnosti, spravedlnosti, dokončení, slušnosti, čestnosti, krásy, laskavosti, jedinečnosti, hravosti, soběstačnosti a mnoho dalších. Tyto potřeby nemají mezi sebou hierarchické uspořádání. Vedou k přesahování přítomnosti, k dosahování nadosobních cílů. Jejich uspokojení dosahuje jen asi 1% lidí. Tak malý počet je, podle Maslowa, způsoben tím, že lidé jsou ke svým možnostem slepí, nebo se úspěchu bojí, a proto jeho možnost „nevidí“ (=Jonášův komplex obavy z úspěchu), dále tím, že tendenci k seberealizaci dusí sociokulturní prostředí, a v neposlední řadě také tím, že proti potřebě sebeaktualizace působí potřeby bezpečí (Drapela, 1997).

Obrázek 2. Pyramida potřeb



(Fontana, 2010, s. 215)

Z Maslowova modelu plyne, že osobní potřebu, které jsou umístěny v pyramidě potřeb níže, jsou vrozené, zatímco společenské a další potřeby umístěné výše obsahují vrozené činitele propojené s naučenými odezvami. Potřeby se u člověka objevují podle místa, které zauímají v hierarchii. Vyšší potřeby se objevují až tehdy, pokud jsou uspokojeny potřeby nižší. Společnost žijící například ve válce by neměla mnoho času a energie na rozvíjení tvořivosti a moudrosti spojené s kognitivními potřebami. Neznamená to však, že pokud uspokojíme primární potřeby, samo toto uspokojení nás povede k vyšším cílům, znamená to pouze to, že pokud nenastane uspokojení primárních potřeb, spotřebujeme veškerou energii na snažení, abychom zůstali živi, a na vyšší zájmy už energie nezbude (Fontana, 2010).

Maslow při formulování své teorie vycházel z pozorování duševně nemocných, což ovšem považuje za nedostačující, a dále ze sledování velmi šťastných, psychicky zcela zdravých lidí, které záměrně vyhledával. Čerpal také ze zkušeností s prací s primáty.

Přestože je Maslowova teorie velmi uznávána a přijímána a ve své době vzbudila velký ohlas, existují vůči ní jisté výhrady. Týkají se především způsobu, jakým Maslow čerpal data a informace. Při studiu seberealizujících jedinců postupoval tak, že stanovil, jak by takový člověk měl vypadat a pak podle těchto svých představ vyhledal osoby, které mu do jeho obrazu zapadaly. Takovýto postup poskytuje pak takové výsledky, jaké jeho autor potřebuje, které však nemusí odpovídat realitě (Mikšík, 1999).

3 Činitele ovlivňující školní motivaci

Existuje velká řada činitelů ovlivňujících motivaci ve škole, my se však v této kapitole zaměříme na osobnost učitele, klima školy a třídy, vyučovací metody, hodnocení, odměny a tresty a osobnost žáka.

3.1 Osobnost učitele

Pokud chceme porozumět dětskému chování, musíme se zaměřit nejen na děti, ale také na určité vlivy, které na děti působí, ve škole je tímto nejdůležitějším vlivem samozřejmě učitel.

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 164).

Na učitele jsou kladeny tyto úkoly a požadavky: vyučovat a vzdělávat, vychovávat žáky, formovat jejich zájmy, postoje a charakter, být ve styku s žáky, vytvořit si vztahy s kolektivem, osvojit si určitý vědní obor a dále se v něm vzdělávat, osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky. Povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků (předpokládá příslušné vědomosti), ale také toto povolání souvisí s profesemi, ve kterých je potřebný styk s lidmi, což předpokládá schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi.

Učitele můžeme rozdělit na dva typy – *logotrop* (učitel zaměřený na obor) a *paidotrop* (učitel zaměřený na žáka). Logotrop se u žáka snaží vzbudit zájem o obor, snaží se žákům předat co nejvíce vědomostí ze svého oboru. Někdy však nemá porozumění pro žáky, zejména pro ty, kteří se dostatečně nezajímají o jeho obor, což často vede k problémům s kázní. Paidotrop se zajímá spíše o žáky, jeho obor je v pozadí, snaží se žákům přiblížit, porozumět jim. Tento typ učitele se však může stát příliš shovívavým a zasahujícím do žákova osobního života (Čáp, 1980).

Kromě tohoto dělení se můžeme také zaměřit na základní styly výuky:

Liberální přístup – umožňuje velkou volnost pro děti, konflikty se často neřeší, vychovatel vede děti málo nebo vůbec ne, učitel dětem nedává normy a požadavky pro formování charakteru;

Demokratický přístup – vychovatel dává méně příkazů, působí spíš příkladem, neuzivá tresty a zákazy, děti s učitelem mohou diskutovat o společné práci, žáci dostávají na výběr při řešení problémů, tento typ učitele má pro děti a jejich individuality porozumění;

Autoritativní přístup – učitel rozhoduje většinou sám, rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí. Při tomto stylu mají děti málo samostatnosti a iniciativy (Louška, Nováková, 2008).

Úspěšný učitel by měl být vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, vynalézavý a nadšený. Můžeme však říci, že tyto vlastnosti učitele jsou podstatnější pro žáky na nižším stupni základní školy. Další vlastností úspěšného učitele je citová zralost, což znamená například také to, že se tito učitelé nenechají vtáhnout do malicherných sporů s dětmi. Dále to také znamená nenechat se vyvést z míry chováním dětí, nesmí dát najevo vyvedení z míry, tím se věc ještě zhoršuje a děti mnohokrát získávají nadvládu. Učitel by měl mít dostatečné sebevědomí a sebedůvěru, měl by být vyrovnaný, tyto vlastnosti mu pomohou vyrovnat se s neúspěchy a zklamáními, které jsou také součástí školního života. Další důležitou vlastností učitele je schopnost kompromisu. Úspěšní učitelé dovedou učivo vykládat žákům zajímavě, vyjadřují se k věci, umějí podněcovat představivost a myšlení dětí, umějí odpovídat na otázky a vnášet nová témata v době, kdy o ně děti projevily zájem, dále jsou úspěšní učitelé schopni vyjadřovat emoce, například vzrušení, povzbuzení, humor, úžas, jsou dobrými řečníky (Fontana, 2010).

Osobnost učitele je ve výchovném procesu velice důležitá, protože učitel své žáky ovlivňuje celou svou osobností, proto by měl mít všeobecné vzdělání a široký filosofický, vědecký i kulturní rozhled. Předpokladem u dobrého učitele je samozřejmě zvládnutí předmětů své aprobace, ale dále pak stálé doplňování a prohlubování svých vědomostí, aby odpovídaly současnému rozvoji. Pokud chce být učitel úspěšný, nestačí pouze teoretické a praktické odborné vzdělání. Pro pochopení svých žáků je také důležité pedagogicko-psychologické vzdělání.

Pro povolání učitele jsou také velice důležité vlastnosti jeho osobnosti. Měl by splňovat vlastnosti charakteru a vůle, jako například – čestnost, upřímnost, spravedlnost,

rozhodnost, cílevědomost. Dále vlastnosti citově temperamentní – sebeovládání, trpělivost, optimismus. Mezi důležité vlastnosti učitele dále patří intelektuální vlastnosti (konkrétnost, logičnost), společensko-charakterové vlastnosti (laskavost, srdečnost, vlídnost, ohleduplnost) a v neposlední řadě pracovní vlastnosti (vztah a láska k pedagogické práci). Nejen vlastnosti učitele, ale i jeho chování by mělo odpovídat některým zásadám. Měl by jít svým chováním žákům příkladem, například být taktní, upravený a mít uspořádaný jak svůj rodinný, tak společenský život.

Významná typologie učitele je *Hippokratova typologie* podle vlastností nervové soustavy. Podle této typologie vznikají čtyři typy učitelů – sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik. Učitelé různého temperamentu prožívají také různě chování svých žáků, tudíž svým jednáním navozují ve třídě určitou atmosféru.

Sangvinik – rychlý, pohotový, tolerantní, optimistický, výřečný, ale může mít problém s udržením potřebného pedagogického odstupu.

Cholerik – přísný s vyhraněnými názory, jasnost vyjadřování, má schopnost nadchnout žáky pro svůj předmět. Mezi jeho negativní vlastnosti patří nevyrovnanost, panovačnost, výbušnost a náladovost, které někdy mohou snižovat jeho autoritu.

Flegmatik – klidný, rozvážný, někdy až pohodlný či lhostejný. Jeho styl práce je často jednotvárný a tím málo podněcuje žáky k tvořivé práci.

Melancholik – je velice citlivý, má málo odvahy k ráznějším opatřením, bývá často nevyrovnaný se sklonem k extrémům při hodnocení žáků (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Další typologií je *Jungova typologie* - jedná se o typologii osobnosti založené na vztahu jedince k okolnímu světu. Podle švýcarského psychologa K. G. Junga může být jedinec:

Extrovert (aktivní, veselý, společenský a otevřený člověk);

Introvert (tichý, plachý, neprůbojný a uzavřený člověk)

(Louška, Nováková, 2008).

3. 2 Klima školy a třídy

Pokud bychom chtěli definovat pojem školní klima, musíme se nejprve zamyslet nad tím, co je to vlastně škola. Škola je instituce, která má komplexně určená pravidla, jsou v ní přesně vymezeny cíle, obsah, metody, formy a prostředky výchovy. Škola se snaží

o harmonický rozvoj celé osobnosti. Každá škola, i když stejného druhu, je ale jiná. Co na jedné probíhá bez problémů, to se na jiné může zdát jako problém. Na některé panuje přátelství a pozitivní atmosféra, za to na druhé škole stejného typu, může panovat atmosféra negativní. A tím se právě dostáváme k pojmu *Školní klima*. Klima závisí na specifické situaci každé školy a nevzniká samo o sobě, naopak se dlouhodobě vytváří. Ve srovnání s atmosférou, je klima dlouhodobější a stálější jev. Klima je tedy nějaký projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu uvnitř školy, jako kvalitu prostředí, kvalitu sociálních vztahů. Nese v sobě normy, systémy, které se uvnitř školy vytvořily a které působí na celkovou kvalitu školního života (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 2003).

Na školní klima samozřejmě hluboce působí osobnost učitele a jeho vedení. Pokud učitel povede třídu autoritativním stylem, budou vztahy mezi učitelem a žákem chladné a ovlivní to celé klima třídy. Naopak u třídy s učitelem, který vyznává demokratický styl výchovy, by měla panovat důvěra mezi žákem a učitelem a celkově pozitivnější a uvolněnější vztahy ve třídě. Pokud je třída vedena liberálním stylem, můžeme předpokládat, že pro mírné vedení ze strany učitele nebude disciplína ve třídě ideální, což nepovede k dobrým vztahům. Školní klima samozřejmě nezávisí jen na vztazích učitel-žák, ale i vztahy učitel-učitel, učitel-vedení, vztah rodič-učitel-žák.

Mareš (2003) se domnívá, že klima školy je:

- úkaz, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje,
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený úkaz,
- úkaz dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase,
- úkaz, který můžeme zkoumat na několika úrovních – na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima),
- úkaz, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáku ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima,
- úkaz, který lze zkoumat v jeho různých podobách – v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádanou podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu),

- ukaz, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu, navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém. Protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností),
- ukaz, který lze chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima například s psychikou aktéru, s jejich výkony, s jejich zdravím), anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

Dodejme k tomu, že klima školy:

- působí na charakteristiky aktéru (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické),
- působí na úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky),
- působí na kvalitu výstupu instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

3.3 Vyučovací metody

Metodu výuky lze chápat jako projektovaný model učitelovi činnosti, který je realizován vzájemnou interakcí učitel-žák. Při této interakci dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je činnost učitele a žáků směřující k dosažení cílů.

Výukové metody můžeme třídit takto:

- 1) *Metody informačně receptivní* – učitel prezentuje hotové poznatky, avšak tyto poznatky mohou být také předávány knihou, filmem apod. Podstatou metody je, že adresát přijímá poznatky v úplné a nesporné podobě. Po žákovi se vyžaduje pozornost, pochopení a zapamatování informace. Mezi informačně receptivní metody řadíme přednášku, výklad, instruktáž, rozhovor.
- 2) *Metody problémové* – tyto metody vedou při osvojování učiva k produktivitě žáka, učitel konstruuje problémové úlohy, které žáci musejí řešit tvůrčí činností a díky tomu si tak osvojují poznatky. V problémových metodách je jistá rovnováha mezi činností

učitele a žáka. K těmto metodám řadíme problémový výklad, sokratovský rozhovor, řešení problémových úloh, řízená diskuse, didaktické hry.

- 3) *Metody výzkumné* – tyto metody žáka vedou ke kreativní činnosti při osvojování učiva. Učitelem konstruované úlohy řeší žáci samostatně. Mezi tyto metody řadíme samostatnou experimentální a teoretickou činnost, řešení badatelských úloh.

Přirozenou lidskou potřebou je aktivita a činnost. Naše škola užívanými metodami potřebu aktivity neuspokojuje. Proto je nutné ve výuce více kombinovat používané metody, a to ve smyslu myšlenky Komenského, že žákovi náleží práce, učiteli řízení. V nižším věku žáků využíváme hry, u starších žáků přecházíme k technickým činnostem, k manipulaci s nástroji či k práci v laboratoři (Obst, 2006).

3.4 Hodnocení

Dle Smetáčkové (2006) hodnotíme tehdy, když třídě zadáme pololetní písemnou práci. Můžeme hodnotit ale i tehdy, pokud při samostatné práci procházíme třídou a na některého žáka či žákyni, se usmějeme, protože vidíme jejich správný výsledek. Hodnotíme různými způsoby - známkou (kvantitativně) či slovním hodnocením (kvalitativně). Obě formy hodnocení jsou důležité a přínosné, avšak každá jinak.

Nejčastěji se klasifikace spojuje s číselnou škálou od 1 do 5, může však mít povahu bodů 0-100 či písmen A-F. Kvantitativní hodnocení bývá obvykle založeno na identifikaci chyb v žákovském výkonu, což může snižovat motivaci vůči školním aktivitám. Výhodou klasifikace je rychlost a jasná orientace v hodnocení – to může podporovat žákovu motivaci. Pokud však klasifikace není používána správně, vede ke schematickému hodnocení, škatulkování a demotivaci studujících v důsledku nedostatečné zpětné vazby. Slovní hodnocení nabízí komplexnější posouzení výkonu. Pozornost se nesoustřeďuje pouze na chyby v žákovském výkonu, naopak dovoluje podtrhnout i silné stránky a u případných překážek navrhnout cestu k jejich odstranění. Tato přednost však může být dosažena jen za cenu relativně velké časové náročnosti.

V opačném případě je slovní hodnocení nefunkční a hrozí, že bude povrchní, neposkytující zpětnou vazbu a snadno sklouzne ke schematickému posuzování výkonů. Hodnocení by vždy mělo být prováděno na základě jednoznačných kritérií. To znamená, že by nám mělo být jasno, co a jak hodnotíme. A nejen že by to mělo být jasno vyučujícím, ale také žákům.

Je důležité, aby učitel volil takové hodnotící postupy, které odpovídají úrovni, na níž má učení probíhat. Často mívá hodnocení podobu písemné práce. Někdy se však málo zjišťují v písemných pracích takové jevy, jako znalosti a porozumění. U písemné práce může nastat situace, že žáci nevědí, jaký způsob zpracování písemné práce bude konkrétnímu učiteli vyhovovat nebo jakým způsobem mají uložené téma vypracovat, či podle jakých kritérií bude práce známkována. Žáci pak mohou být hodnoceni negativně, i přes to, že by to, co se opravdu naučili, uměli uplatnit jinde než ve škole. Proto by učitelé měli jasně sdělit žákům své požadavky a podrobně vysvětlit postup známkování. Jako alternativa vůči písemné práci se používá tzv. objektivní test (každá položka obsahuje jen jednu správnou odpověď). Tyto testy jsou sice náročnější na sestavování, ale lépe se známkují a prověří právě ty znalosti, porozumění a uplatnění podstatné pro učitele. Žáci jsou tímto testem motivováni, jelikož prozkouší vše, co se naučili a nejen zlomek jejich vědomostí, jako při písemné práci.

Hlavním cílem hodnocení je diagnóza – učitel by měl diagnostikovat to, co žáci neznají a proč to neznají a díky této diagnóze pak může učitel určit další výukové metody přiměřené každému dítěti. Problémem je, že učitelé pouze hodnotí a nediagnostikují (Fontana, 2010).

Význam hodnocení je důležitý pro život člověka. Již malé děti chápou, že pokud se na ně okolí směje, udělaly něco správně a naopak. Protože úsměv je pro děti příjemný snaží se chovat tak, aby se úsměvy opakovaly, usilují o pochvaly. Čemu se děti naopak snaží vyhnout, jsou tresty (Louška, Nováková, 2008).

3.5 Odměny a tresty

„Když začneme mluvit o trestech, napadne nás obyčejně nějaký ten pohlavek, který jsme jako děti od dobrých rodičů občas dostali, nebo nějaké domácí vězení. Když myslíme na odměny, napadne nás krabice bonbonů nebo kolo, které jsme dostali třeba za dobré vysvědčení. Obyčejně je to něco docela konkrétního, hmatatelného. Současně si ale hned představíme kamaráda, kterému pohlavek už dávno nebyl žádným trestem, a jiného, který se bonbonů už tolik namlсал, že ho žádná další dávka sladkostí nemohla přimět k tomu, aby domácí úkol nenaškrábal jeden jako druhý. Co je trestem pro jednoho, nemusí jím být pro druhého, ba věci mohou dojít tak daleko, že trest se stane „odměnou“ nebo vyznamenáním“ (Matějček, 1994, s. 25-26).

Odměna by vždy měla být opodstatněná, zaslouží si ji dobrý výkon nebo velká snaha o něj. Odměň může být celá řada, učitel by se měl snažit najít vždy takovou odměnu, která

žáka opravdu potěší a motivuje. Odměnou může být třeba pochvala, pohlazení, sladkost, peníze, oblíbená aktivita apod. Na každém žákovi se určitě dá najít něco, co lze pochválit (Louška, Nováková, 2008).

U užívání trestu si učitel musí být vědom následujících rizik: trest může narušit vztah žák – učitel (pokud je vnímán jako nespravedlivý), dítě se naučí lhát, aby se vyhnulo trestu, trest může být vnímán jako negativní poučení o tom, že silnější smí trestat slabšího. Nejvíce užívaným trestem je slovní pokárání (Fontana, 2010).

Za trest je považováno to, co dítě jako trest vnímá, je to nepříjemný pocit, kterému se dítě pro příště bude snažit vyhnout. Pedagogové uvádějí, že trest má tři hlavní funkce – napravit škodu, zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo, zbavit viníka pocitu viny. I při trestání, si musí být dítě jisto, že ho máme rádi, trestem musí dojít k pocitu osvobození a smíření, na který pak můžeme výchovně navázat.

Trest může špatné chování je zastavit, oproti tomu odměna by měla budovat to správné. Jestliže vždy přijde pouze trest, naučí se sice dítě něco nedělat, ale tím se nenaučí dělat něco správně. Trest je tlumící prostředek, odměna pohání kupředu. Učitel by se měl snažit zařídit věci tak, aby je žák dělal dobře a za to ho výrazně pochválit. Učitel by však neměl dopustit, aby žák udělal něco špatně a za to ho musel potrestat (Matějček, 1994).

3.6 Osobnost žáka

Kohoutek (2009) uvádí, že pro psychologii je osobností každý člověk jako integrovaný a integrující, organizovaný a organizující biopsychosociální celek se všemi svými relativně stálými individuálními vlastnostmi.

Osobnost je často definována jako to:

- co si člověk přeje (pudy, potřeby, zájmy)
- co člověk může (možnosti, schopnosti, nadání)
- co člověk je (temperament, charakter)
- kam člověk míří (zvolená osobní životní cesta).

Etymologicky pochází pojem osobnost možná z latinského *persona*, což původně znamenalo divadelní masku, kterou si v antických hrách herci nasazovali a měnili podle své role. Přesněji lze osobnost definovat jako dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně

trvalých a stálých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí.

Osobnost je neopakovatelná ve své individuálnosti, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností.

Vlastnosti osobnosti utváření jednotný celek. Pro lepší poznání osobnosti jsou jednotlivé složky osobnosti systematizovány. Psychické vlastnosti osobnosti bývají většinou děleny do čtyř skupin – výkonové (schopnosti, dovednosti, vědomosti), temperamentové, aktivačně motivační a vlastnosti charakterové. Pokud chce učitel správně na dítě působit, je důležité dokonale poznat povahu dítěte. Každá osobnost je jedinečná, proto není možné předpokládat, že při jednotném výchovném postupu dojdeme u různých osobností ke stejnému výsledku. Pomocí soustavného výzkumu je však možné zmapovat typické a individuální rozdíly, díky kterým můžeme rozumět vychovávaným. Pro učitelskou praxi je nezbytné zmapování rozdílů ve zvláštnostech pohlaví, věkových a individuálních a vývojových zvláštnostech. Rozdíly mezi pohlavími jsou v učitelské praxi v každodenním pozorování zjevné. Například chlapci jsou v různých oblastech originálnější a flexibilnější, na druhou stranu děvčata jsou vytrvalejší, či odolnější vůči rušivým vlivům. Je nutné respektovat i věkové zvláštnosti, protože každé období má svá specifika vývojového zrání ve všech sférách osobnosti. Není možné klást stejné požadavky stejným způsobem na dítě předškolního věku, mladšího školního věku či pubertálního věku. Do značné míry ovlivňují projevy žáka zvláštnosti temperamentu. Temperament ovlivňuje žákovo chování a přizpůsobování se požadavkům, které na něj učitel klade. Nejznámější typologií temperamentu je Hippokratova, o které jsme se již zmiňovali v kapitole 3.1 Osobnost učitele (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Osobnost má složité vztahy s proměnnými jako jsou vyučovaná látka, užívané vyučovací metody, dostupné způsoby učení a osobnost učitele. Proto by učitelé měli být vnímavý vůči individuálním osobnostem každého dítěte a počítat s tím, že na sebe vzájemně působí osobnost a zúčastněné proměnné (Fontana, 2010).

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části stanovujeme cíl a dílčí cíle práce, dále pak tato část obsahuje popis metody, sběr dat a popis vzorku, dále diskuzi a závěry práce.

4 CÍL PRÁCE

Cílem práce je získání poznatků o činitelích ovlivňující školní motivaci před rokem 1989 a komparovat je s faktory působícími v rámci školní motivace po roce 1989.

DÍLČÍ CÍLE

- 1) Zjistit změnu ve školských dokumentech před rokem 1989 a po roce 1989.
- 2) Zjistit, zda se liší vnímání žáka z pohledu pedagoga.
- 3) Zjistit, jak se liší vnímání autority pedagoga před a po roce 1989.
- 4) Zjistit, jaký je rozdíl v technickém vybavení škol.
- 5) Zjistit, jaké jsou rozdíly v hodnocení před a po roce 1989.
- 6) Zjistit, jak se liší používání trestů před a po roce 1989.
- 7) Zjistit, zda je odlišný přístup rodičů ke škole.

5 POPIS METODY

Hlavní metodou pro náš kvalitativní výzkum jsme zvolili metodu strukturovaného rozhovoru.

Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž tyto výzkumy připouštějí existenci více realit. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění smyslu, ne jen vysvětlení jevu, jako v kvantitativním výzkumu. Kvalitativní výzkum pracuje s menšími skupinami a jde v něm o vcítění se, jedinečnost. Rozhovor je metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, má nachystané přesné formulace otázek i jejich pořadí. Důležité je, že tazatel při strukturovaném rozhovoru k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi (Chráska, 2007).

Pro náš výzkum jsme si zvolili strukturovanou formu rozhovoru, který čítal dvanáct otevřených otázek. Rozhovorem jsme zjišťovali informace o tom, jak se průběhem doby změnili činitelé ovlivňující motivaci, dále také jak se změnili vztahy na pracovišti, vztah mezi učitelem a žákem.

6 SBĚR DAT A POPIS VZORKU

Respondentka byla před začátkem rozhovoru ujištěna o anonymitě, byly jí vysvětleny důvody výzkumu a po seznámení s průběhem rozhovoru byla poučena o možnosti od rozhovoru odstoupit. Rozhovor probíhal v přátelské atmosféře v březnu 2012, otázky byly kladeny v tempu vyhovujícím respondentce, byl ponechán dostatečný čas na odpověď.

Pro výzkum byla oslovena paní učitelka, která je k dnešnímu dni již v důchodu, ale i přes to nadále chodí suplovat. Jejím posledním pracovištěm byla ZŠ Řezníčkova v Olomouci. Dnes je paní učitelce 65 let a učila po celou dobu, od studií až po důchodový věk. Byla oslovena, jelikož učila 19 let před rokem 1989 a potom ještě 16 let po roce 1989, navíc učila jak v městských školách, tak vesnických. Byla tedy pro nás vhodným kandidátem k rozhovoru. Rozhovor byl následně vyhodnocen a zpracován v následující diskusi.

7 ZÁZNAM ROZHOVORU

1. Vidíte rozdíl, mezi výchovou a vzděláváním dětí před rokem 1989 a po roce 1989?

Vidím veliký rozdíl. Výchova tehdy měla určitý řád, směrnice. Škola byla propracovaná, lépe fungovaly osnovy. Každá výchovná hodina měla svůj cíl a hlavně to na všech školách bylo stejně. Ted' je spousta učebnic, každá škola má svůj Školní vzdělávací program a Rámcový vzdělávací program, také každá učebnice je jiná, takže každá škola jede podle něčeho jiného, a když pak žák přejde na jinou školu, tak má v tom zmatek on i vyučující. Ted' taky samozřejmě musí učitelé psát cíle hodiny a tak, ale mně připadne, že dřív to fungovalo, ale ted' je kolem toho akorát spousta papírování, ale každý si jinak dělá, co chce. Co mě před revolucí obtěžovalo, byly ty politické věci. Některé hodiny musely mít taky ideologické cíle, tak to se mi pak ulevilo, když už jsem to nemusela dělat.

2. Myslíte si, že styl výuky byl před revolucí jiný než nyní? Pokud ano, jaký?

To si myslím, že záleží vždycky na osobnosti učitele a na škole. Ale možná je to ted' trochu volnější. Mladí učitelé jsou moc tolerantní. Já mám ráda kázeň, ta mi ted' ve školství trochu chybí.

3. Změnili se vztahy na pracovišti? Vedení, kolektiv...?

No já jsem měla vždycky skvělé vztahy v práci a hlavně skvělou paní ředitelku, ještě za totality. To my jsme na škole ani nepociťovali tu dobu. Samozřejmě, že všude se najde nějaká ta černá ovce, ale to je v každé době. Ale později přibývalo stále více administrativní práce, to mi vadilo. A taky bylo dobré, když dřív byl Školský úřad, to člověk věděl, kam má jít, když měl někde nějaký problém, ale pak začaly vznikat ty právní subjekty a to nastal zmatek. Velké školy pod sebe berou menší a všechno se to nějak slučuje a to pak člověk neví, koho poslouchat a kdo je nadřízený a podřízený a to je pak zmatek. Školské úřady se neměly rušit.

4. Jak byste porovnala vybavenost školy dříve a nyní?

No dříve to bylo složitější, to jsme si nemohli koupit, co jsme chtěli, nedostávali jsme limity. Ale kdo měl tenkrát lokty, ten si zas uměl sehnat, co potřeboval. No dneska je toho zas až moc. Dřív jsme si víc vyráběli, podporovalo to u dětí tvůrčí činnost. Ted'ka už mají děti vše, co potřebují. To mě možná i trochu mrzí, bylo to dřív zábavnější. Dneska už děti neumí nic vyrobit, nečtou, neposlouchají. Raději koukají do počítače.

5. Pomáhá Vám nové vybavení škol zkvalitnit výuku nebo to vnímáte jen jako posun doby?

Já třeba opravdu počítače neuznávám, děti u toho nepřemýšlejí, málo čtou. Samozřejmě, že posun doby je nutný a každý musí v dnešní době umět na počítači, ale vždyť už máme počítač i ve školní družině. Dřív chtěly děti v družině číst pohádky a dnes hned běží k počítači. Ale tak ta vybavenost je větší a určitě je to v něčem dobře. Ted' jsou ty interaktivní tabule, to je určitě pokrok. Ale já jsem si dřív taky vystačila bez toho, to jsem si vždycky před vyučováním pěkně nachystala tabuli, pomalovala, nachystala doplňovačky a hry a taky to stačilo. No a jak už jsem říkala, tak mám pocit, že to nové vybavení a pomůcky nepodporují u dětí tvůrčí činnost. Prostě pokrok je určitě důležitý a dobrý, ale všeho s mírou.

6. Využíváte motivaci žáků ve výuce? Pokud ano, změnilo se něco po roce 1989?

Určitě používám. Motivovat žáky musíte pořád. I když v dnešní době je to čím dál těžší. Používám různé didaktické hry a soutěže, to děti vždycky bavilo a bavit bude. Třeba takový početní král. Ale v dnešní době se zas na různých seminářích dozvídáme od psychologů, že soutěžení není úplně nejvhodnější, že tím mohou trpět ti slabší žáci. Asi to zase závisí na učiteli, aby uměl ocenit a pochválit všechny žáky ve třídě a dal možnost vyniknout i těm slabším, ale soutěžení bych určitě nechala, vždyť i celý život je hra a nemůžeme vždycky vyhrát, tak někde se to ty děti naučit musí.

7. Zůstala s dobou autorita učitele stále stejným pojmem?

Ted' není žádná. Nebo spíš, správný pedagog si ji u dětí vytvoří, ale u rodičů v dnešní době ne. Rodiče byli dřív pokornější, učitel pro ně byl autoritou a to hlavně na vesnici. Dříve rodiče dětem také více pomáhali a zapojovali se, ale dnes je to tak čtvrtina rodičů. Ale oni jsou také rodiče ted' víc v práci, nestíhají se tak svým dětem věnovat a to je tou uspěchanou dobou.

8. Jak z Vaší pozice vnímáte osobnost žáka dříve a dnes?

Žáci jsou dnes suverénnější, neznají míru, protože rodiče v nich tu míru a slušnost nevypěstovávají. Ted' si žák kolikrát myslí, že může všechno, a když se mu něco nelíbí, tak si hned doma stěžuje a rodiče si to jdou hned do školy za námi vyřídit. To dřív, když si žák stěžoval na učitele, tak ještě dostal doma vynadáno, že žaluje. Taky mi připadne, že je mnohem víc darebáků. Darebáci byli vždycky a vždycky budou, ted' je jich však mnohem více a my se jim kolikrát bojíme v dnešní době vynadat nebo se jen škaredě podívat, takže v nich nakonec to darebáctví ještě podporujeme.

9. Změnil se Váš výchovný přístup k žákům po roce 1989?

K žákům se má přistupovat jako k individualitě, každý je osobnost a měla by se rozvíjet, to bylo stejné před i po revoluci, akorát se to čím dál víc rozvíjí a někdy myslím, až přehání. Co se spíš změnilo, je teď tlak z vedení, musíme žákům předávat dokonalý servis, vše je naučit tak, aby snad doma už nemuseli nic dělat. Za chvíli snad nebudeme moct dávat žákům ani domácí úkoly. Společnost si v dnešní době představuje, že to těm dětem musíme předat všechno my a pokud snad dítě něco neumí, tak jsme k němu přistupovali špatně a chyba je, v dnešní době, vždy na straně učitele.

10. Jakou vnímáte změnu ohledně odměn a trestů?

Tak odměnou zůstává stále úsměv, pochvala, známka, někdy díky sponzorským darům dostanou děti nějaké pastelky, omalovánky. Ale o trestech už se ani nedá v dnešní době mluvit. Ty vymizely. Nejsem zastáncem bití, ani své děti jsem nikdy nebila, ale občas ve vhodné chvíli pěkně to dítě plesknout přes zadek, aby si zapamatovalo, že se něco nedělá, to přece není žádná tragédie, ne? Dnes jim dáme poznámku, oni se nám vysmějí, doma si postěžují rodičům a místo toho, aby je přes ten zadek pleskli doma, tak si jdou stěžovat do školy. To má nějak naši autoritu podporovat? Samozřejmě všichni rodiče nejsou stejní, někdy vědí, co mají doma za „číslo“, tak mi i řeknou, ať je klidně nějak důrazněji napomenut či dokonce plesknou, ale v dnešní době, aby si to raději bral člověk od rodičů písemně, toto svolení. Práce učitele je dnes náročnější, děti neumějí poslouchat, nevydrží chvíli v klidu a učitel by je měl pořád jen chválit, podporovat, ale co pak to vždycky jde? Obzvláště, když se někteří nenaučí slušnému chování doma? V dnešní době chybí u rodičů důslednost, rodiče dětem moc ustupují a pak to ve škole vypadá tak, jak to tam vypadá.

11. Změnilo se hodnocení žáků?

Nesmíme dávat mínuska. Ale to je pak těžké, když se rozhodujete mezi například dvojkou a trojkou, ty mínuska měli nechat. Také se od nás požaduje více slovního hodnocení, to jsme měli už dříve, ale dnes se po nás chce více. Ale vždyť děti chtějí ty jedničky, aspoň v mladším věku pro ně jedničky znamenají víc, než slovní hodnocení. Systém známek a slovního hodnocení by se měl propojit. Dát dětem známku, odůvodnit ji a namotivovat je nějakou pochvalou k dalšímu učení. V první třídě bych například dětem dávala jen razítka, ty děti více motivují.

12. Jak byste posoudila klima školy dříve a dnes?

To se dříve vůbec nepoužívalo, ten pojem. Dříve jsme mluvili jen o atmosféře, prostředí. Dnes se pořád mluví o klima školy, dělají se výzkumy. Školu dělá vedení, pedagogové, žáci, prostě školu dělají lidé, a když jsou dobří a táhnou za jeden provaz, tak je klima školy dobré v jakékoliv době.

8 DISKUZE

Zjištění, že paní učitelka vidí rozdíl ve výuce před a po roce 1989 nás nepřekvapil, tento výsledek se dal předpokládat, každá doba nese něco nového, tudíž jiného. Překvapil nás ale názor paní učitelky, že osnovy byly propracovanější a praktičtější a provázanější, očekávali jsme, že rámcové programy jsou dělány pro lepší výuku. Ve školském zákonu 561/2004 Sb., se uvádí, že Rámcové vzdělávací programy by měly vymezovat povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, hodnocení výsledků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů. Hlavně je zde vymezeno, že RVP stanovuje zejména konkrétní cíle, formy atd.

Jedna z otázek rozhovoru směřovala k vybavenosti škol, zajímal nás postoj staršího učitele k moderní technice a k pokroku doby. Domníváme se, že pokrok v technické vybavenosti škol je přínosem, nicméně chápeme, že pro starší učitele to může znamenat problém, což nám paní učitelka potvrdila tím, že nemá ráda techniku. Tímto tématem se zabývá také Sláma (2008), který mimo jiné také hovoří o interaktivních tabulích, a to v pozitivním slova smyslu, zamýšlí se ale i nad tím, že je na učitele kladen velký nárok, co se týče technologií. Souhlasíme s názorem paní učitelky, že je technický pokrok nutný, nicméně děti by se měly vést i jiným způsobem. Zdá se nám, že kvůli přetechnizované době vymizela ze škol tvůrčí práce. K tomuto tématu se vyjadřuje Hábl (2010), který konstatuje, že z dnešní školy vymizela lidskost a odkaz Komenského.

Paní učitelka v rozhovoru uvádí, že v dnešní škole je problém s autoritou učitele a vzniká ve škole více kázeňských problémů, což potvrzují i výsledky PISA v článku Gobyové, kde se uvádí výrazné zhoršení kázně na školách (2011). Je pro nás ale překvapující zjištění, že je pro učitele v dnešní době těžké být autoritou před rodiči. Paní učitelka uvádí, že dříve byli rodiče pokornější, více učitele vnímali a důvěřovali mu, zatímco dnes, si často na učitele stěžují i kvůli maličkostem, a tím učiteli podkopávají autoritu i před žáky, kteří si pak myslí, že si mohou všechno dovolit.

Trendem posledních let je na školách zavádět slovní hodnocení, tuto problematiku jsme s naší respondentkou také probírali a shodujeme se v názoru, že by slovní hodnocení nemělo vymítit známky, spíše by mělo dojít k propojení. Z našeho rozhovoru vyplývá, že dle respondentky děti mají rády „jedničky“, navíc u mladšího školního věku je slovní hodnocení pro děti nic neříkající. Klasifikací se také zabývá výzkum Čapka a Brabcové (in Škoda,

Doulík, 2004), kteří jsou zastánci slovního hodnocení, protože klasifikace známkami je podle nich nedostatečná odpověď na žákovu práci, jeho aktivitu, snahu apod.

Paní učitelky jsme se nezapomněli zeptat na klima školy, zajímalo nás, zda se nějakým způsobem změnilo. Zaujalo nás, že paní učitelka konstatovala, že klima se řešilo vždy, ale dříve se spíše mluvilo o atmosféře a ta se nezměnila, pořád ji tvoří žáci, učitel, vedení. Tímto tématem se zabýval Starý (in Škoda, Doulík, 2004), z jehož výzkumu nás nejvíce zaujalo zjištění odlišností ve vnímání klimatu učitelem a žákem. Z tohoto výzkumu vyplývá, že učitelé se většinou domnívají, že předkládají učivo zajímavou formou, a tím vytvářejí žákům kvalitní prostředí pro učení, zatímco žáci mají odlišný názor.

Dalším hodně diskutovaným tématem jsou školní fyzické tresty, kdy častokráte učitelé vzpomínají na dobu, kdy bylo možné žáka fyzicky potrestat. Naše respondentka také zavzpomínala na dobu, kdy dítě mohla „plesknout“, podle ní to v některých případech bylo efektivnější, než dnešní způsob „nefyzických“ trestů. Domníváme se, že dnes tresty v podobě poznámek nejsou vždy zcela efektivní, žáci si z těchto trestů nic nedělají, nicméně na druhou stranu se ani nezastáváme fyzických trestů, je to téma velice složité a zasloužilo by si práci samo o sobě.

Zamyslíme-li se nad srovnáním školy před rokem 1989 a po roce 1989, z rozhovoru nám plyne, že škola před rokem 1989 měla lepší řád, žáci byli klidnější, učitel byl autoritou, zatímco dnes je vše hodně liberální. Pokud se týká osobnosti učitele, dle našeho názoru došlo změnou režimu k určitým změnám především v názorové rovině učitele, možná i v přístupu k žákům, který je více demokratický. Přístup podporující individualitu žáka a názorovou různorodost je jistě pozitivním přínosem. Z výpovědi paní učitelky vyplývá, že hodnotí pozitivněji dobu před rokem 1989, mezi hlavní negativa patřila vybavenost škol a všeprostupující politická ideologie. Podobného názoru je i Hrubá (2010), která ve svém výzkumu uvádí, že největší posun ve školství je v lepším materiálním vybavení a v demokratičtějším ovzduší. Nicméně v celkovém hodnocení těchto dvou období převažuje lepší hodnocení současného školství nad minulým. Proměna školy probíhá už kvůli tomu, že s pokrokem doby je nutné zařazovat nové předměty, například management, ICT apod.

Z hlediska osobnosti žáků vnímáme názory, ať již od učitelů nebo z médií, že žáci jsou drzejší, agresivnější a mnozí nevnímají učitele jako autoritu tak, jak to bylo před rokem 1989. Také přístup rodičů k učiteli se jeví jiný, více kritický, mnohdy neuznávající učitele jako autoritu, ale spíše jako někoho „vykonávajícího službu pro ně, respektive pro jejich dítě“.

Doba po roce 1989 je dynamičtější, přináší spoustu nových informací a podnětů a klade tak na jedince náročnější požadavky na orientaci se v takovém prostředí.

9 ZÁVĚRY

Komparace zjištění rozdílů o činitelích ovlivňující školní motivaci před rokem 1989 a po roce 1989 vyplývající z rozhovoru s respondentkou:

1) *Zjistit změnu ve školských dokumentech před rokem 1989 a po roce 1989.*

V dnešní době má každá škola svůj vzdělávací program, díky tomu vzniká velká různorodost ve školství. To způsobuje problém v přestupech žáků na jiné školy, protože školy se dnes liší svým školním vzdělávacím programem, jak v učebnicích, tak i v probíraných látkách. Dříve byla škola, více propracovaná a osnovy fungovaly lépe, než Rámcový vzdělávací program.

2) *Zjistit, zda se liší vnímání žáka z pohledu pedagoga.*

Žák je dnes oproti dřívější době suverennější, nezná míru. Z pohledu pedagoga, je dnes mnohem více problémových žáků a více problémů s kázní.

3) *Zjistit, jak se liší vnímání autority pedagoga před a po roce 1989.*

Z rozhovoru vyplývá, že autorita učitele měla větší váhu před rokem 1989 jak u žáků, tak i u rodičů.

4) *Zjistit, jaký je rozdíl v technickém vybavení.*

Vybavenost škol je v dnešní době, díky technickému pokroku, mnohem větší, to však, dle respondentky, méně podporuje tvůrčí činnost dětí.

5) *Zjistit, jaké jsou rozdíly v hodnocení před a po roce 1989.*

V dnešním hodnocení mohou učitelé používat známkovací stupnici 1-5, nemohou však již používat mezistupně mezi známkami, což je vnímáno jako problém. Dnes je upřednostňováno hlavně slovní hodnocení. Respondentka by uvítala větší provázanost mezi slovním a číselným hodnocením.

6) *Zjistit, jak se lišilo používání trestů před a po roce 1989.*

V době před rokem 1989 se objevovaly fyzické tresty, což je v dnešní době zakázáno. Dnes může učitel používat slovní či písemné tresty (formou pokárání či poznámky).

7) *Zjistit, zda se liší přístup rodičů ke škole.*

Po roce 1989 klesá autorita rodičů k učiteli. Rodiče se doma méně připravují s dětmi do školy. Rodiče mají na své děti méně času a nejsou tak důslední ve výchově, jako byli dříve. Z toho pak ve škole plynou problémy s kázní.

SOUHRN

Cílem bakalářské práce bylo teoreticky popsat problematiku školní motivace a zjistit, jak se změnili činitelé ovlivňující školní motivaci v období před a po roce 1989.

Nejdříve byl v teoretické části bakalářské práce definován pojem motivace, dále jsme se zabývali teoriemi motivace a nakonec jsme se zaměřili na činitele ovlivňující školní motivaci.

V praktické části byl proveden kvalitativní výzkum metodou strukturovaného rozhovoru, jehož cílem byla komparace činitelů ovlivňujících školní motivaci před rokem 1989 a po roce 1989. Z rozhovoru vyplývá, že tito činitelé se dobou velice změnili, nejvýznamnější proměnu vnímáme v autoritě učitele a osobnosti žáka, v hodnocení, používání odměn a trestů.

Výsledky získané z tohoto výzkumu naznačují, že každé období, jak před rokem 1989, tak po něm, má svá pozitiva i negativa. Pozitiva minulé doby vidíme ve větší pokoře dětí i rodičů ke škole i k práci učitele, a také v tom, že děti dříve více tvořily, četly, poslouchaly. Pozitiva v dnešní době jsou pro nás v tom, že si škola všímá pokroku doby a vychovává děti k dovednostem, které budou do budoucna potřebovat. Negativa před rokem 1989 vidíme určitě v politické ideologii, ke které musela škola děti vychovávat a v nedostatku pomůcek. Negativa dnešní doby lze spatřit v uspěchané době, přehlacené počítači a nejmodernější technikou, které se často využívají i tam, kde by bylo vhodnější od moderní techniky odstoupit.

Motivace je velice důležitá v každém životním období člověka a motivace k učení patří určitě mezi nejvýznamnější.

Bakalářskou práci lze využít jako informační a studijní materiál o motivaci, pokud dostatečně prostudujeme motivaci z teoretického hlediska, to znamená, že pochopíme činitele ovlivňující motivaci, lépe pak můžeme motivovat žáka, a to nejen k učení, ale také i k rozvíjení jeho osobnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Atkinson, R. L. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.

Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.

Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.

Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., Bůžek, A. (2003). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex.

Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hoskovec, J., Nakonečný, M., Sedláková, M. (2002). *Psychologie XX. století: některé významné směry a školy*. Praha: Karolinum.

Hrabal, V. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha .

Hrabal, V., Pavelková, I., Man, F. (1984). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke škole*. Praha: Grada.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Kim, S.H. (2003). *Tisíc a jeden způsob jak motivovat sebe i druhé*. Praha: Management Press.

Konečný, J. Urbanovská, E. (2002). *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Krejčí, V. (2010). *Strašná škola a hrozí učitelé*. Praha: Egmont.

Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN.

Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická Univerzita v Brně.

Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole : [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha, Portál.

Louška, J., Nováková, J. (2008). *Pedagogika a psychologie pro vedoucí mimoškolních kolektivů dětí a mládeže: metodická příručka Sdružení Mladých ochránců přírody*. Praha: Sdružení Mladých ochránců přírody ČSOP.

Matějček, Z. (1994). *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál.

Mikšík, O. (1999). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.

Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

Obst, O. (2006). *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Plamínek, J. (2010). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada.

Sovák, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN.

Škoda, J., Doulík, P. (Eds.). (2004). *Profese učitele a současná společnost: XII. konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník anotací příspěvků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Gobyová, J. Stačí na cestě za ukázněnou třídou jen „utahovat šrouby“? [online]. 2011 [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: http://www.ucitelske-listy.cz/2011/05/jitka-gobyova-staci-na-cestez-za_09.html

Hábl, J. Lekce z lidskosti: Antropologické inspirace z díla Jana Amose Komenského [online]. 2010 [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_1_LekceZLidskosti_Habl.pdf

Hrubá, J. Rodiče, zkuste srovnávat! [online]. 2010 [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/jana-hruba-rodice-zkuste-srovnavat.html>

Kohoutek, R. Edukace, kultivace a socializace osobnosti žáka [online]. 2009 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/edukace-kultivace-a-socializace-osobnosti-zaka>

Mareš, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy [online]. 2003 [cit. 2012 – 03 - 14]. Dostupné z: <http://www.cpdo.cz/dokumenty/sbor03.pdf#page=32>

MŠMT: Sbírka zákonů-Školský zákon [online]. 2008 [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/9834_1_1/download/

Sláma, J. Role výukových objektů pro interaktivní tabuli ve výuce českého jazyka a literatury [online]. 2008 [cit. 2012-03-23]. Dostupné z: <http://gym.nmmn.cz/konference/files/2008/sbornik/slama.pdf>

Smetáčková, I. Vyučovací metody a pedagogické [online]. 2006 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-5-vyucovaci-metody.pdf>