

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

**Bakalářská práce**

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

**Motivace žáků v odborném výcviku a setrvání v oboru Hutní zpracování skla**

Bakalářská práce

Autor: Pavel Kocman  
Studijní program: B7507 Učitelství praktického vyučování  
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování  
Vedoucí práce: Doc. Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.  
Oponent práce: Doc. Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou závěrečnou práci Motivace žáků v odborném výcviku a setrvání v oboru Hutní zpracování skla vypracoval pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14. 5. 2021

## **Anotace**

KOČMAN, Pavel. *Motivace žáků v odborném výcviku a setrvání v oboru Hutní zpracování skla*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 91 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace žáků střední odborné školy. V centru její pozornosti je motivace žáků a její vývoj ve vazbě na realizaci odborného výcviku a ve vazbě na jejich výkon na pracovišti. Teoretická část zmapuje aktuální odbornou literaturu z oblasti motivace k učení a k práci. Praktická část bude vedena cílem identifikovat a analyzovat faktory přispívající k motivaci a demotivaci žáků k práci v oboru ve vazbě na konkrétně působící podmínky v průběhu jejich praktického studia. Empirická sonda využije smíšeného výzkumného designu, metody zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů. Předpokládaným výstupem práce bude souhrn doporučení pro podporu výkonové motivace žáků v rámci oboru.

Klíčová slova: vnitřní motivace, vnější motivace, zájem, potřeby, setrvání v oboru

## **Anotation**

KOCMAN, Pavel. Motivation of pupils in vocational training and to remain in the field of Metallurgical glass processing. Hradec Králové: Fakulty of Education Univerzity of Hradec Králové, 2021. 91 s. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis deals with the problematic motivation of high school students. The focus is on the motivation of students and its development in relation to the implementation of professional training and in relation to their performance in the workplace. The theoretical part will be guided by the aim of identifying and analyzing factors contributing to the motivation and demotivation of students to work in the field in relation to specific conditions during their practical studies. The empirical probe will use a mixed research design, participatory observation methods and in-depth interviews. The expected outcome of the work will be summary of recommendations for the support of performance motivation of students in the field

Keywords: internal motivation, external motivation, interest, needs, stay in the field

### Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK)

Datum: 14. 5. 2021

Studenta: Pavel Kocman

# Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část .....	11
1. Motivace žáka střední odborné školy .....	11
1.1. Vnitřní motivace .....	12
1.1.1. Potřeby žáka .....	12
1.1.2. Pozitivní prožívání .....	16
1.1.3. Zájmy žáka .....	16
1.1.4. Zážitek typu flow .....	17
1.2. Vnější motivace (odměny, tresty, další působení na motivaci žáka).....	18
1.2.1. Metody vnější motivace .....	19
1.3. Motivace jako proces (cíle krátkodobé a dlouhodobé, demotivace a výkon) 20	
1.3.1. Krátkodobá a dlouhodobá motivace.....	20
1.3.2. Demotivace a frustrace .....	22
1.3.3. Výkonová motivace.....	23
2. Předčasné ukončení studia a motivace.....	28
2.1. Žák SOŠ a jeho vývojová specifikace .....	30
2.2. Motivace k volbě oboru .....	31
2.3. Motivace žáků k opuštění oboru (meziškolní a mezioborová mobilita) .....	34
2.4. Motivace žáků k setrvání v oboru.....	35
Praktická část .....	38
3. Výzkumný problém a výzkumné cíle .....	38
4. Metodologie .....	39
4.1. Metody výzkumu .....	40
4.2. Výzkumný soubor .....	42
4.3. Harmonogram výzkumu .....	43
5. Přehled výsledků.....	47

5.1. Projevy motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV .....	49
5.2. Vnější podmínky motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV ze subjektivního pohledu.....	55
6. Diskuse a interpretace výsledků .....	59
6.1. Silné a slabé stránky výzkumu a jeho omezení .....	63
7. Závěr .....	64
8. Seznam použité literatury .....	66
9. Přílohy.....	69



# Úvod

Střední odborné školy se potýkají s problematikou, která v posledních letech ohrožuje mnohé odborné a umělecky založené předměty na těchto školách a následně i pracovní obory, které se v jejím důsledku pozvolna vytrácí. Touto problematikou je předčasné ukončení studia žáků a jejich odchod ze školy či přestup na jiný obor. V práci mistra odborného výcviku (OV) se věnuji oboru Hutní zpracování skla, který je jedním z těch postiženějších, a kterému hrozí zánik v blízké budoucnosti.

Již pátým rokem pracuji jako mistr OV v oboru Hutního zpracování skla foukáním na střední odborné škole ve Světlé nad Sázavou. Hutní tvarování je (bylo) na této škole hluboce zakořeněné již od založení v sedmdesátých letech minulého století. Škola primárně fungovala jako učiliště zaměřené pouze pro výchovu budoucích sklářů a brusičů. Avšak na vlastní kůži jsem se v posledních pěti letech mohl přesvědčit, v jakém stavu je sklářství a jeho výuka na škole dnes. Byl jsem svědkem, jak v několika případech očividně motivovaný žák nastoupil na OV na Huti, a o několik měsíců později v prvním ročníku již končil z ne zcela jasných důvodů. Obor opouštěli ale i žáci z vyšších ročníků, u kterých byla příčina rovněž ne zcela jasná.

Abych objasnil tuto naneštěstí stále častější problematiku, rozhodl jsem se jí věnovat několik měsíců výzkumu s cílem ji předcházet odhalením demotivujících prvků během studia žáků a zároveň najít prvky v OV, které žáky motivují. A v konečném důsledku na základě těchto zjištění, zcela nebo alespoň částečně, odstranit demotivující prvky OV a nahradit je prvky podporujícími motivaci žáků k oboru.

Teoretická část seznámí se základními pojmy spjatými s motivací, jakými jsou motiv, motivace vnitřní a vnější, demotivace, potřeby, cíle krátkodobé a dlouhodobé. V druhé kapitole pak s problematikou předčasného ukončení studia žáků na středních odborných školách (SOŠ), se kterou souvisí i žákova motivace k volbě, k setrvání a k opuštění jím zvoleného oboru.

Praktická část seznámí s problematikou předčasných odchodů žáků z oboru Hutního zpracování skla. Analýzou dat získaných metodami pozorování a hloubkového interview identifikuje zdroje motivovanosti a demotivovanosti žáka v průběhu OV. Všechna tato zjištění z pozorování a rozhovorů u konkrétních žáků následně ústí ve shrnutí faktorů vedoucích u žáků k motivaci a demotivaci k oboru Hutního zpracování skla.

Závěr je věnován možným návrhům, jak u žáků nejen tohoto oboru postupovat při podpoře motivace, a naopak předcházet demotivaci ve výuce hodin OV na středních odborných školách v oboru Hutního zpracování skla.

## Teoretická část

### 1. Motivace žáka střední odborné školy

#### Motivace, motiv a cíl

Motivace je vymezována jako integrace fyzické a psychické aktivity člověka, která směřuje k vytyčenému cíli a vyjadřuje vnitřní touhu a ochotu vyvinout určité úsilí (Lacina, Kotrba, 2015). Z jiného pohledu, Čáp (2001, s. 145) definuje motivaci jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“. Jejím motorem je vidina dosažení určitého cíle. Tímto cílem může být prakticky cokoli od věci až po zážitky či dovednosti, po kterých daný člověk touží (je velice subjektivní), např. nové auto, dobré jídlo, zažít vzrušení na koncertu známé hudební skupiny, být nejlepší v tenisu, ... Motivaci a její obecný princip fungování popisuje následující schéma.

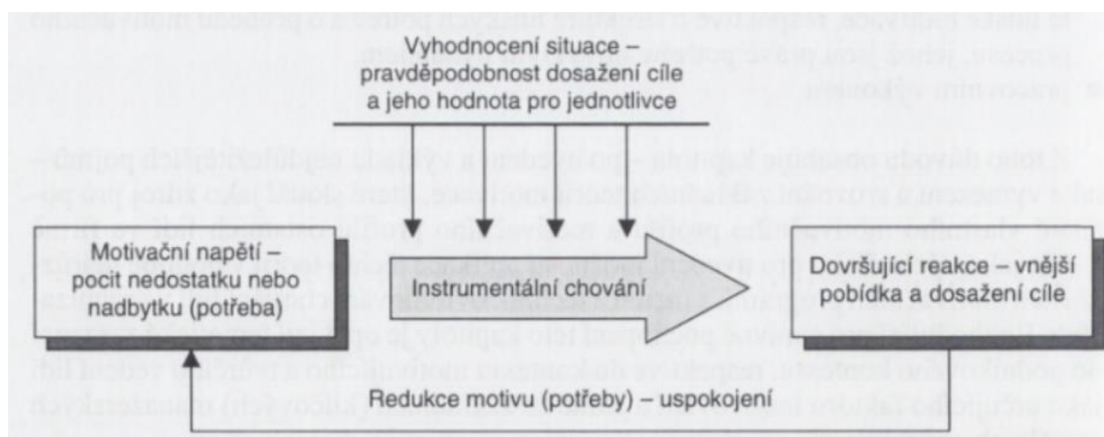


Schéma 1: Cyklické schéma motivace (Tureckiová, 2004, s. 56)

Na počátku je pocit nějakého nedostatku, který u člověka vyvolá potřebu jednání, které vede k jeho vytyčenému cíli. Pokud dosáhne cíle, dochází k uspokojení a tím i k redukci prvotního nedostatku a motivace, která jej vedla k cíli. Následkem uspokojení cíle se celý proces opakuje, jelikož se objevuje nový pocit napětí.

Na začátku je potřeba si jako učitel položit otázku. Proč žák studuje a proč právě tento obor? Motivů „proč“ se nabízí celá řada. Hlad po znalostech, které mu chybí a jsou pro něj

z jeho pohledu potřebné a zajímavé. Baví jej studium, nachází v něm uspokojení a smysl. Vidí ve studiu nejlepší cestu, jak si v budoucnu vydělávat více peněz. Chce pokračovat v rodinném odkazu. Zkrátka motivů ke studiu je celá plejáda a u každého žáka je zpravidla jiný a subjektivní.

Správně identifikovat motiv žákova studia je nejlepší možnou cestou k výběru způsobu jeho motivování během studia. V případě, že motiv vyučující správně identifikuje, může přistoupit k samotné motivaci, kterou dělíme podle délky jejího trvání na krátkodobou a dlouhodobou. Dále, např. podle jejího zdroje na motivaci vnitřní a vnější.

## **1.1. Vnitřní motivace**

Vnitřní motivací se rozumí stav, kdy žák bez vnějšího nátlaku (např. trest a odměna) vykonává činnost, která jej baví, shledává ji smysluplnou a užitečnou (Kalhous, 2009).

Podle nesčetných výzkumů bylo prokázáno, že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich úspěšnost při studiu. Žáci, které baví učení, se o výuku zajímají nad rámec nutnosti, častěji pocítují vnitřní uspokojení, mají lepší výkonnostní výsledky v hodinách odborného výcviku a lépe chápou souvislosti mezi jednotlivými předměty a látkou v nich probranou. Je-li žák vnitřně motivován, zpravidla to bývá dlouhodobě trvajícím, neměnným motivem, která pomáhá žákovi v motivaci a posouvání jeho znalostí, dovedností, ambicí i po absolvování školní docházky.

### **1.1.1. Potřeby žáka**

Potřeby žáka mají klíčový vliv na jeho motivaci. Uspokojení potřeb je pro žáka samotného formou motivace a cílem. Pokud by nemohl uspokojit potřeby, které jsou pro něj podstatné (především základní a sociální potřeby), nelze od něj chtít, aby byl motivován při studiu.

Každý učitel/mistr, který vyučuje na střední škole, většinou zná základní pyramidu potřeb dle modelu Maslowa (schéma. 2), kdy je pyramida rozdělena na několik pater dle důležitosti. Maslow pracuje s myšlenkou, že člověk uspokojuje potřeby hierarchicky, tak jak jsou umístěné v pyramidě, a to od základny pyramidy směrem k jejímu vrcholu, nelze některé přeskočit či nahradit jinou. V případě absence uspokojení některé z potřeb pocítujeme rostoucí nutkání danou potřebu uspokojit (to ale neplatí pro poslední dvě).

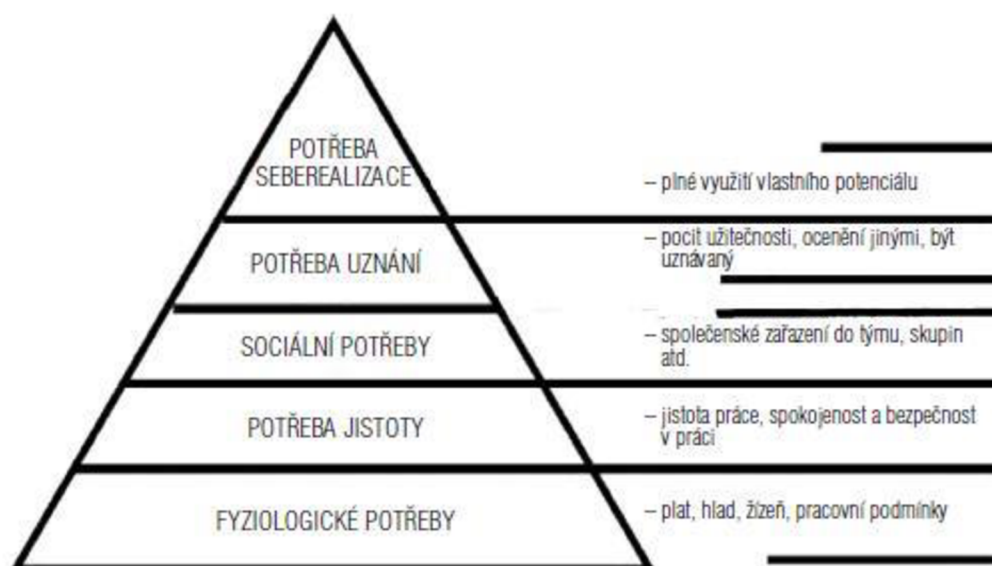


Schéma 2: Maslowova pyramida potřeb, volně dle (Tureckiová, 2004, s. 59)

U přepracované verze (Whitmore, 2009), základnu pyramidy tvoří základní lidské potřeby **jídla, pití a spánku**, které nutně potřebujeme k přežití. Na ně navazují potřeby **bezpečí a domova** v prvním patře. V třetím patře jsou potřeby **sociální**, nebo také potřeba někam patřit. Čtvrté patro obsahuje potřebu **respektu** ze strany druhých lidí. Páté, poslední patro na samém vrcholku je **seberealizace**.

Tento model lze využít i při motivaci, či hledání příčiny demotivace v řadách žáků, kteří se učí výrobě skla. Mezi potřeby žáků na hutí patří:

- **potřeba jídla, pití a spánku**

Žáci spotřebují při OV (např. kováři) více tekutin a jídla než při teoretické výuce v hodinách, např. matematiky, cizího jazyka, ale i tělesné výchovy. Důvodem je zvýšená fyzická námaha a teplo. Možným řešením je, např. pití zdarma, sleva na jídlo ve školní jídelně, ve školní kantýně, kapesné na obědy v jídelně, případně vyjednat dotaci od státu, tím se u nich eliminuje první a základní z potřeb Maslowovy pyramidy.

- **potřeba bezpečí**

Když zůstaneme u příkladu kovářů, tak práce žáků není zrovna ta z nejbezpečnějších, musí být neustále obezřetní před nebezpečími, jakými jsou, např. velký žár, který sálá z pece a výrobků, nebezpečí pořezání o ostré plechy, všude přítomný hluk a olejovité výpary z rozpálených strojů. Tato nebezpečí mají v prvních týdnech práce velký podíl na nemožnosti se soustředit na dobrý pracovní výkon. Žáci se obávají o své zdraví, nejsou ochotni pracovat na peci a celkově se učit novým věcem.

Řešením mohou být, např. bezpečnostní obuv, rukavice a brýle, teplo reflektující košile a kalhoty, které chrání před přehřátím a popáleninami. Tyto pomůcky zpravidla žáci většiny škol dostávají zdarma, anebo se slevou, ale bývá problém, že je obdrží až po delší době po objednání, v půlce října či později.

- **Sociální potřeba**

Člověk má širokou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřované vůči ostatním lidem a skrze ně se také rozvíjejí. Nejzákladnější sociální potřeby se u nás rozvíjí již v útlém dětství skrze pasivní přítomnost ve společnosti lidí/rodiny, ale i aktivní interakcí s nimi (Hrabal, Man a Pavelková, 1989). Dítě uspokojuje potřebu ve své rodině. K jejímu rozvoji výrazně napomáhá pozornost ze strany matky. Později je důležitým prostředníkem v uspokojování sociální potřeby **identifikace** s rodiči a následně s učitelem, který je pro dítě vzorem (autoritou).

V období, kdy dítě chodí na SŠ, se však identifikace s autoritou vytrácí a sociální potřeba je uspokojována především v rámci vrstevníků. Žák diferencuje sociální potřeby podle jeho zaměření k cíli sociální motivace. Může se buď zaměřit na partnerské a kooperativní vztahy se svými vrstevníky, nebo spíše na rozvoj vlastního sociálního vlivu ve společnosti. První možnost cílí na dobré sociální vztahy, druhá na potřebu prestiže a vlivu na ostatní spolužáky.

- **potřeba respektu**

Tato potřeba je uspokojována skrze uznání ze strany nějaké autority, např. otce, učitele, staršího či zkušenějšího spolužáka. V prostředí školy tomu tak bývá právě ve výše zmiňované pracovní skupině žáků, kdy výhodou takovéto skupinové formy práce žáků je právě vzájemná podpora a respekt, ale i sdílení zkušeností, znalostí a rychlejší učení se. Na druhou stranu může docházet k šikaně slabších žáků v případě, např. špatného rozdělení úkolů ve skupině (přirazení žáka k příliš náročnému úkolu, které vede v očích spolužáků k dojmu, že je neschopný, pomalý, líný, a podobně.

Druhým, a pro žáka podstatnějším zdrojem respektu, je uznání ze strany jeho vyučujícího. Učitel by měl mít při výuce na paměti, že pokud se žák daný pracovní postup teprve učí, i přesto, že dělá velké množství chyb, je třeba jej udržet motivovaného. Neshazovat jeho sebevědomí přílišným negativním hodnocením, připomínkami či jej ignorovat, když bude chtít pomoci. Naopak je třeba v jeho práci hledat to, co mu jde a v čem je dobrý a tím mu ukázat, že má váš respekt a zájem.

- **potřeba seberealizace**

Na samém vrcholu leží potřeba seberealizace. Jak poukazuje Říčan (2010), seberealizace neznámá, že se člověk začne soustředit sám na sebe, ale naopak díky uspokojení předcházejících potřeb má čas, chuť a možnosti obrátit svou pozornost na ostatní. Ve školním prostředí se můžeme setkat s touto potřebou, např. u starších žáků, kteří ochotně pomáhají s problémy v pracovních postupech u mladších spolužáků. Žák na této úrovni již takřka nepotřebuje vnější motivaci ze strany vyučujícího. On sám se stává v jistém smyslu vyučujícím. Osobou, která více dává, nežli sama bere, a zároveň ji to naplňuje, nikoli vyčerpává.

### 1.1.2. Pozitivní prožívání

S výše uvedenými potřebami souvisí i tzv. pozitivní prožívání. Jde o potřebu prožívat subjektivní pocity libosti a uspokojení, které se dostaví skrze vykonávání určité činnosti. Zdrojem těchto pozitivních prožitků jsou v první řadě naše smysly (Whitmore, 2009).

Dnešní doba je pro mladou generaci stále pohodlnější a méně fyzicky náročná. Žáci již nejsou motivováni k vystudování učebních oborů jakými jsou, např. zedník, truhlář, klempíř a bohužel i sklář. Avšak absence fyzické práce u nich vyvolává potřebu vyhledávat stimuly, které ji nahradí. Nejčastěji to bývají různé sporty, při kterých namáhají svalstvo, soutěží sami se sebou nebo s ostatními, tím u nich dochází k pozitivnímu prožitku z, např. úspěchu, sebe uspokojení, ...

Z toho vyplývá, že tu je jistá možnost motivace žáků skrze navozování pozitivních prožitků a s nimi spjatých pocitů sebeuspokojení a úspěchu. Pokud žák při práci zažije, byť sebemenší pokrok a s ním často spojený pozitivní prožitek, tak jde o tu nejlepší možnou formu motivace. Je ale důležité, aby takovýto sebemenší pokrok dokázal **zaregistrovat a ocenit** i jeho vyučující a ideálně i jeho spolužáci.

V opačném případě ho ignorance/přehlížení či absence pozitivní zpětné vazby od vyučujícího a spolužáků povedou k přesvědčení, že se není třeba snažit o pokrok v práci, když ji nikdo neocení. Následkem je ztráta pocitu pozitivního prožitku a i motivace k činnosti jako takové.

### 1.1.3. Zájmy žáka

Znalost zájmů, potřeb a motivačních oblastí jednotlivých žáků napomáhá vyučujícímu v jeho individuálním přístupu k motivaci žáků (Spáčilová, 2003).

Zájmy žáka se spolupodílí na úspěšných pracovních a studijních výsledcích. Všimáme si u žáků, jak nakládají s organizovaným (např. vzdělávací, sportovní, kulturní a jiné kroužky) a neorganizovaným (např. příležitostné záliby, aktivity a koníčky) volným časem, ve školním i mimoškolním prostředí (Kohoutek, 2001). Na základě zjištění těchto zájmů lze žáky lépe a cíleně motivovat, např. žák, který si odpoledne po škole chodí fyzicky odpočinout od OV a zároveň se stimulovat četbou, by mohl ocenit nabídku vyučujícího o zapůjčení zajímavé odborné literatury plné různých technik, postupů a zajímavostí z prostředí jeho oboru, které by následně mohl vyzkoušet během vyučování.



#### 1.1.4. Zážitek typu flow

Během výuky žáků se může učitel setkat se stavem, kdy žák přestává vnímat své okolí a upne všechnu svou pozornost na právě vykonávanou činnost. Žáci vykonávají rozličné činnosti s takřka nadlidským a hypnotickým zaujetím, soustředěním, lehkostí, rychlostí, zkrátka mnohem snáze než jiní v té samé činnosti, a to vše bez jakékoliv zřejmé podpory okolí a ani se nedá říct, že by je daná činnost nijak zvlášť bavila. Takovýto stav bývá označován, jako flow zážitek. Přeloženo do češtiny (flow = plynout), jde o splnutí s právě vykonávanou činností do té míry, že přestáváte vnímat jakékoliv podměty, které přichází z okolního světa, vaše celá psychická i fyzická část se maximálně soustředí na činnost a na nic jiného. Jak píše (Pavelková, 2002, s. 19), „*hluboká koncentrace, dělání naplno a splnutí s prací navozené tzv. flow motivací je velmi cenné z hlediska kvality práce, ale s jistou nadsázkou můžeme říct, že i z „terapeutického“ hlediska, protože přináší velmi cenné vnitřní uspokojení*“. Pro tento stav je typické i „zkreslené“ vnímání času, konkrétně nám může připadat, že čas mnohonásobně zrychlil.

Bavíme-li se se o flow zážitku v souvislosti s motivací žáků, můžeme tento stav považovat za důkaz, že je žák více než dost motivovaný k práci a že jej aktuální činnost skutečně a hluboce zajímá. Zážitek typu flow je při motivaci žáků chtěný jev, který napovídá, že vyučující při jejich výuce a motivaci postupuje správným směrem.

I přes jasný pozitivní dopad na motivaci, zůstávají ohledně vnitřní motivace některé nejasnosti a otázky (Pavelková, 2002). Tak, např. zda je vnitřní motivace dostačující v celém spektru nároků, se kterými se žáci setkávají ve škole a především po jejím absolvování. Vnitřní motivace (zájem o učení se) žáky pomáhá přenést přes překážky, které vnímají jako užitečné, zajímavé a logicky použitelné v budoucím životě. Tady je ale skrytý problém v podobě subjektivního pohledu a motivace žáka. Pokud žáka postavíte před problematiku, o kterou sám neprojevuje sebemenší zájem (nulová vnitřní motivace), bude to mít za následek jeho větší či menší neúspěch. Řešením je zásah z vnějšku (vnější motivace), jejíž význam je popsán v následující kapitole.

## 1.2. Vnější motivace (odměny, tresty, další působení na motivaci žáka)

Vnější motivace byla dlouhou dobu pokládána za negativně působící ve vztahu k vnitřní motivaci. Avšak, jak je již dnes všeobecně uznáváno, tento předpoklad byl mylný. Vnější a vnitřní motivace nejsou jako „černá a bílá“, ale spíše se ve vzájemných složitých vztazích mísí, a dokonce doplňují v procesu motivace (Mareš, 2013).

Vnější motivaci můžeme rozlišovat z mnoha hledisek. Z pohledu časového na krátkodobou (pochvala, poděkování za dobrou práci, dárek, trest) a dlouhodobou (dokončení studia, práce po něm). Dále se rozlišuje vnější motivace podle toho, nakolik se v ní odráží vlastní záměr a jak velký podíl na ni mají vnější hybatelé. V odborné literatuře (Pavelková, 2002) nejčastěji najdeme rozdělení vnější motivace na čtyři typy dle míry vnější regulace:

První je **externí regulace**, kdy je v tomto případě hybnou silou motivace výlučně vnější činitel. Ve školním prostředí nejčastěji jiná osoba (vyučující, rodič, spolužák), která nás skrze odměnu nebo trest vede ke splnění nějakého úkolu. Např. žák raději přijde do vyučovací hodiny načas, než aby riskoval trest ze strany vyučujícího v podobě neomluvené hodiny, anebo nějaké práce navíc po vyučování.

Druhá je **introjektovaná regulace**, u tohoto typu vnější motivace je principem pasivní převzetí chování, s vnitřním odporem. Např. když žák vypracovává zadaný praktický úkol, ale zároveň jej dělá jen z důvodu, že jej dělají i ostatní žáci, a protože ví, že jsou na jeho práci závislí a v případě neúspěchu mu to bude vyčítáno. Žák tedy na první pohled pracuje, ale zároveň práci vnitřně odmítá, vykonává ji tedy s odporem.

Čtvrtým typem vnější motivace je **identifikovaná regulace**. V tomto případě jedinec plně přijímá pravidla. Žák chápe, že je praktický úkol důležitý, jak pro ostatní žáky ve skupině, tak především pro něj samého, a že jej jeho vypracování obohatí o nové odborné dovednosti a znalosti. U tohoto typu vnější motivace není třeba velkého tlaku a úsilí z vnějšku na žákovo jednání (motivaci), žák pracuje ochotněji a lépe i při menších stimulech ze strany vyučujícího.

Poslední čtvrtá **integrovaná regulace** má ze všech čtyř nejbližší k vnitřní motivaci. Žák plně přijímá pracovní úkol, propojuje se s jeho vlastními potřebami, zájmy a hodnotami, to celé již zcela z „vlastní vůle“. Jediný rozdíl oproti vnitřní motivaci je v tom, že žák není motivován úkolem samotným, nýbrž jeho důležitostí pro žákův hlavní cíl (např. budoucí zaměstnání).

Všechny tyto čtyři možné typy vnější motivace jsou důležité ze strany vyučujícího rozeznávat při volbě nejefektivnější metody motivace u konkrétního žáka či skupiny žáků.

### 1.2.1. Metody vnější motivace

Mezi vnější metody používané při podpoře motivace žáků patří následující:

Verbální **pochvala** (např. „Dobrá práce!“) je častý a pedagogy oblíbený prostředek, jak motivovat žáky. Nicméně pokud je pochvala bez specifického věcného obsahu, jako je tomu u příkladu výše, může mít paradoxně negativní odezvu u žáka, na kterého byla cílená (Suchomel, 2006). Správné znění takové pochvaly by mělo znít, např. „Tomáši, ten domácí úkol se ti opravdu povedl, je vidět, že jsi mu věnoval dost času.“ V tomto podání pochvaly žák již zcela jasně ví, **za co je chválen**, a znamená to pro něj daleko více než prázdné slovní spojení v prvním příkladu. Proto je dobré si nejprve důkladně rozmyslet, za co žáka budete chtít verbálně ocenit, protože by se také mohlo stát, že u něj pouze vytvoříte dojem, že vám na jeho dobrých výsledcích nijak zvlášť nezáleží.

Dále mezi nejosvědčenější metodu vnější krátkodobé motivace patří **odměny a tresty** (tzv. metoda cukru a biče). Jde o metodu, kdy žák dostane nějakou formu odměny výměnou za předpokládaný lepší výkon během výuky. Na druhou stranu mu je pohroženo trestem v případě, že předpokládaný výkon nesplní. Tato metoda je velice efektivní, ale s postupným opakováním se její efektivita razantně snižuje.

**Plat a kapesné** jsou další z možných vnějších krátkodobých metod motivace žáka. Za příslib peněžní odměny žák podává zpravidla lepší výkony. Jde o mocný nástroj v boji za zvýšení motivace žáků, ale má hned několik nevýhod a problémů. Např. vede u žáků ke sporům o zásluhy, a tím i o přidělené peníze, může vést k nezdravé soutěživosti, v dnešní době finanční ngramotnosti žáků a množství financí od jejich rodičů, postrádají motivaci o odměnu usilovat.

Tzv. **koučování** je hraniční metodou vnější a vnitřní motivace. Koučování se ze své podstaty zaměřuje na rozvíjení a posilování pozitivního prožívání. Jak uvádí (Kotrba, Lacina, 2015, s. 22) „*kouč nic koučováním nepřikazuje, neukazuje žákovi tu jedinou správnou cestu*“. Vše je v rukou koučovaného, který na základě vlastních odpovědí na otázky vyučujícího nalézá možné způsoby řešení svého problému, např. když se vyučující zeptá žáka: „Co si myslíš, že jsi mohl udělat jinak, abys dosáhl kvalitnějšího výrobku, jaká jsou tvá očekávání?“ Vyučující žákovi po položení otázky neradí, pouze se snaží jejich prostřednictvím odhalit žákovi motivy, rezervy a skrze jeho odpovědi jej motivovat k lepším výkonům tím, že bude nad otázkou/problematikou i sám přemýšlet. Ve zkratce tato metoda slouží k rozvoji samostatného uvažování žáka a rozvoji jeho vnitřní motivace (např. v problémové výuce) skrze „postrkování“ ze strany vyučujícího (vnější motivace).

Protipólem koučování je přikazování a kontrola nad žákem. Kouč a koučovaný mají mezi sebou navzájem vztah založený na komunikaci a důvěře, který ani jeden z nich nezneužívá. Je třeba si uvědomit, že hranice mezi koučováním, učením a pozitivním prožitkem není nijak ostrá, spíše jde o vyváženou kombinaci, která vede k úspěšné výuce žáka.

### **1.3. Motivace jako proces (cíle krátkodobé a dlouhodobé, demotivace a výkon)**

#### **1.3.1. Krátkodobá a dlouhodobá motivace**

Krátkodobá motivace je především u žáků základních škol silnější nežli dlouhodobá, má větší podíl na jejich výkonu, ale zároveň je pouze dočasná. Problémem krátkodobé motivace je její trvání a nutnost častého opakování, pokud žák nemá ztratit motivaci. Jak píše (Pavelková, 2002), učitelé využívají mnohem častěji krátkodobou motivaci při výuce svých žáků nežli tu dlouhodobou, převládá mezi nimi přístup, kdy se věnují otázce motivace v prvních minutách hodiny a dále již předpokládají, že motivovanost přetrvává. To, ale často vyvrací analýzy hodin i žáci při výpovědi.

Dlouhodobá motivace je oproti krátkodobé doménou učilišť, středních škol a VŠ, kdy žák či student myslí více na svou budoucnost, a tím pádem jeho motivace přetrvává delší dobu a vyžaduje více odhodlání. U učitelů je to s dlouhodobou motivací žáků tak, že pouze

menšina jich dává do soustavné přípravy a realizace tolik odhodlání, aby se o ní dalo mluvit jako o dlouhodobé, a nikoli jako o často se opakující krátkodobé motivaci.

Vyučujícím lze doporučit kombinaci obou druhů motivací na základě konkrétního klimatu ve třídě, např. rozdíly v rozvinutosti mezi žáky, počet žáků ve třídě, jejich zájmy a schopnosti, schopnosti učitele. To vše určuje, zda se přiklonit k té či oné motivaci. Když se vrátíme k motivům žáků, tak je můžeme ještě dále dělit podle (Sitná, 2009) na následující:

- **užitečnost získaných znalostí, dovedností a jejich využitelnost v praxi**

V praxi častá krátkodobá motivace, kdy žáka motivuje potřeba se naučit pouze určitou dovednost či znalost, která je potřebná v blízké budoucnosti a je pouze částí většího a dlouhodobého cíle, např. splnění praktické zkoušky v pololetí, výroba požadovaného nebo chtěného výrobku, ...

- **potřeba získat kvalifikaci (výuční list, maturitu)**

Většinou jde o hlavní a dlouhodobý motiv studia, kdy žák potřebuje dostudovat, aby mohl, např. vykonávat živnost, či být zaměstnán ve firmě, aby zvýšil pravděpodobnost, že bude vybrán zaměstnavatelem pro své znalosti, dovednosti a odbornost, které vyplývají z dokončení školy.

- **posilování sebevědomí**

Motivem je v tomto případě úspěch a z něj vyplývající obdiv, peníze navíc a respekt ostatních žáků. Posilovat sebevědomí žáka je určitě velmi účinnou motivací, ale na druhou stranu může dojít k tomu, že žák „zpsychne“.

- **potřeba pochvaly a ocenění**

Hnacím motorem motivace tu je pochvala a ocenění ze strany učitele, ostatních spolužáků a rodičů. Stejně jako u posilování sebevědomí by se neměla pochvala stát „denním chlebem“, ale spíše „kořením“, které učitel rozděluje rovnoměrně a v rozumném množství mezi žáky.

- **trest a obavy z neúspěchu**

Mocný nástroj motivace, kdy žáka motivují obavy z možných negativních reakcí svého okolí na neúspěch v jeho práci. Je třeba brát v potaz, že největší obavy mívají žáci na učilištích a středních školách z negativní reakce svých starších spolužáků, nikoli jak tomu bývá na základních školách z reakce rodičů či učitele.

- **zájem o učení a radost z něj**

Motivace pramení z žákovy zájmu naučit se nové, pro něj zajímavé věci. Mívá původ v rodině, přátelích, zájmech. Učitel by tuto vlastnost měl v žákovi nenásilně rozvíjet a podporovat.

### **1.3.2. Demotivace a frustrace**

Pokud hovoříme o nežádoucí motivaci, máme na mysli demotivaci (Lacina, Kotrba, 2015). Demotivace je pravým opakem motivace, bývá způsobena, např. nevhodně zvolenou metodou motivace, nedostatečnou nebo špatnou komunikací mezi žákem a učitelem, očividným nadržováním některému z žáků, uzavřeností pedagoga (odmítání vložit do výuky více než minimum snahy), nespravedlivým hodnocením „zasednutí si“, nejasností či zmatečností komunikace učitele se žákem. Následkem demotivace je kontraproduktivní a patologické jednání u žáka.

Frustraci lze popsat jako pocit bezradnosti a zmaru, který se dostaví v případě naražení na neřešitelný problém (finance, čas, nedostatečné schopnosti) v cestě za cílem. Frustrace má negativní dopad na lidskou psychiku. Podle Dvořáčka (2005) je způsob, jakým frustrace na jedince působí, podmíněná jeho osobností (dva různí lidé reagují na tutéž frustraci jinak), a na podmínkách (doba trvání frustrace, význam neuspokojené potřeby v individuální hierarchii potřeb). Pokud se problém nevyřeší a frustrace přetrvává, žák může reagovat několika způsoby (Bělohlávek, 2000; Dvořáček, 2002):

- **navýšením úsilí k dosažení cíle**, zapojením více psychických/fyzických sil a energie za účelem dosažení cíle;

- **únikem ve formě upuštění od cíle**, kdy se vzdáme naděje na dosažení cíle a ukončíme všechny snahy, které by mohly vést k jeho úspěšnému dosažení;
- **agresí a vybíjením frustrační energie**, u které se i přes naši plně vyvinutou fyzickou vyspělost navrátíme do nižšího vývojového stádia skrze přehnané reakce na negativní podmínky tak typické u dětí (infantilismus, plačtivost);
- **sublimací**, kdy přesměrujeme úsilí k jinému cíli;
- **zdůvodněním (racionalizací)**, kdy bagatelizujeme původní cíl a úmyslně u něj snížíme jeho hodnotu skrze namlouvání si, že byl cíl nedosažitelný a že je vlastně dobře, že nebyl dosažen;
- **regresí**, u které nejprve splnění snazšího úkolu vede k pozvednutí morálky a vyrovnání se s frustrací, a teprve pak se pokoušíme o splnění náročnějšího cíle;
- **projekcí**, kdy se vyrovnáváme s frustrací skrze promítání svého subjektivního nedostatku jiným, např. žák, který nechodil do školy, dává za vinu svůj neúspěch při zkoušce mistrovi OV.

### 1.3.3. Výkonová motivace

Jednou z brzkých potřeb, kterou dítě má, je potřeba kompetence. Pod tímto pojmem si můžeme představit touhu „být někým, kdo něco umí“ (Hrabal, 1989). Všíímavý pedagog dokáže odhalit i u zdánlivě neprospívajícího žáka činnost, která s pedagogovou pomocí naplní jeho touhu po uznání (kompetentnosti).

Výkonovou motivací se od poloviny minulého století zabývala již celá řada psychologů, např. Atkinson, Kuhl, Raynor, Heckhausen. Zvlášť významný je ve dvou směrech rozšířený kognitivní model Heckhausera, kde jednak zohledňuje časovou perspektivu jedince, a především se snaží o řešení motivace ve školním prostředí, kde nelze jednoduše sečíst všechny motivy a dojít k řešení, motivačně účinné jsou dle něj různé druhy očekávání.

Teorie výkonové motivace pracuje s představou, že žákova **potřeba dobrého výkonu** a jeho **potřeby vyhnout se nezdaru** nejsou závislé jedna na druhé. Obě potřeby tvoří základ **výkonové orientace**, na kterou má dále vliv žákovo subjektivní očekávání a přitažlivost dané aktivity. Výsledkem je orientace žáka k jedné či druhé potřebě.

Avšak při kolizi této orientace s velkým množstvím nových hodnocení svých výkonů, např. srovnávání se se spolužáky, učitelovo zaměření na jiné cílové hodnoty (schopnosti

x znalosti), úkoly nového a náročnější typu, dochází časem u žáka k formování tzv. specifických školních výkonových potřeb, které musí být v souladu se zaměřením na dominující potřebu žáka (Hrabal, Pavelková, 2010). Výkonová motivace bývá jednou z nejčastějších, která vede žáka k učení. Učitelé naneštěstí nezřídka mívají problémy s jejím rozpoznáním u svých žáků. Avšak lze u žáků rozpoznat tendence, podle kterých je učitel může zařadit do jedné či druhé výkonové orientace (Pavelková, 2002).

**Převažující potřeba dobrého výkonu (úspěchu) u žáků** vykazuje následující tendence:

- jsou orientovaní na cíl, pracovití, snaží se práci vykonat co nejlépe
- pracují na základě vnitřního plánu bez obavy z nezdaru
- nevzdávají se při řešení obtížných úkolů, překážek a nutnosti úkol opakovat
- nepovažují snadné úkoly za stimulující
- pokud dostanou na výběr, volí úkoly střední obtížnosti
- jsou soutěživí
- snaží se o úspěch a uznání, opak je pro ně vítanou zkušeností do budoucna
- uvažují spíše o budoucnosti než přítomnosti a minulosti
- za důvod úspěchu považují své schopnosti a píli, neúspěch připisují nedostatečnému úsilí

**Převažující potřeba vyhnout se nezdaru (neúspěchu) u žáků** vykazuje následující tendence:

- pracují v obavách z neúspěchu
- vyhýbají se situacím, kdy musí projevit nějaký výkon (všechny situace, ve kterých by vyšla najevo jejich skutečná úroveň dovedností), kvůli strachu z neúspěchu
- neradi soutěží
- volí úkoly buď příliš lehké, nebo naopak příliš těžké
- k pokroku je nutí strach
- pokud z jejich pohledu hrozí neúspěch ve výkonové situaci, raději volí útěk (zůstanou doma, podvádí, opisují)
- za důvod úspěchu považují štěstí či náhodu, neúspěch svým schopnostem a znalostem, které nemohou zlepšit, tak aby uspěli



S potřebou vyhnout se neúspěchu a potřebou úspěchu úzce souvisí tzv. **ofenzivní a defenzivní životní strategie**. Tato strategie ovlivňuje způsob, jakým žáci sami sebe prezentují a významnou měrou i jejich představu o zdroji své školní úspěšnosti. Obě strategie čerpají motivaci v sociální skupině kolem žáka. Výkon motivovaný jednou z těchto dvou strategií, který žák podává před spolužáky a učitelem, má přímý vliv na jeho motivaci k práci (Krejčová, 2011).

Při zvolení první z obou strategií (ofenzivní) je pro žáka důležitá a motivující pozitivní reakce na jeho předváděné výkony a kompetence. Na základě předchozí pozitivní reakce usilují o navýšení své prestiže u ostatních. Naproti tomu u defenzivní strategie se žák snaží vyhnout jakémukoliv výkonu, který by na něj upozornil, snaží se vypadat nekompetentně.

V praxi se však učitel spíše setkává s žáky, kteří v sobě mají výrazněji zastoupené tendence z obou výkonových orientací. Jsou pracovití, protože je výkonové úkoly baví a zajímají se o znalosti a dovednosti, které při nich získají. Také pociťují potřebu úspěchu a uznání, ale zároveň pociťují úzkost a obavy při plnění úkolů. Pak tu jsou ale i žáci, kteří postrádají rozvinutější obě výkonové orientace. Důvodem je u nich absence motivace. Zvláštním úkazem je situace, kdy žák splnění úkolu zná, ale i přesto jej nesplní nebo řešení záměrně upraví, tak aby nebylo zcela správně. Tento úkaz se někdy nazývá potřebou vyhnout se úspěchu (Hrabal, Pavelková, 2010). Jde o častý jev, kdy, např. žák schválně pokazí vlastní výrobek v hodině odborného výcviku jen proto, že se obává, že by příliš vyčníval nad své spolužáky, se kterými se přátelí. K takovému jevu tíhnou žáci, kteří mají rozvinuté sociální citění, a tudíž se více zajímají i o pocity ostatních kolem sebe.

Obě výkonové orientace mají vliv na budoucí motivaci žáka a jeho úspěch či nezdár při školním výkonu. Hrabal (1989) uvádí v tabulce (č. 1) možné faktory mající vliv na úspěšnost žáka a jeho orientaci k jedné ze dvou výše zmíněných potřeb.

Příčiny	Vnitřní		Vnější	
	stabilní	nestabilní	stabilní	nestabilní
nekontrolovatelné	schopnosti	nálada	obtížnost	nálada
kontrolovatelné	typické úsilí	momentální úsilí	zaujatost učitele	neobvyklý zásah ostatních

*Tabulka 1: Faktory ovlivňující žákovu úspěšnost (Hrabal, 1989)*

Dle kombinace faktorů uvedených v tabulce a jejich kladných či záporných hodnot, lze u žáka očekávat jednu ze dvou možných reakcí na jeho motivaci:

- navýšení žákova očekávání směrem k úspěšnému či neúspěšnému výkonu
- afektivní reakci s pozitivním či negativním dopadem na výkon

Např. při kombinaci faktorů, kdy je žák nadaný (má **schopnosti**), je během OV pozitivní on i lidé v jeho okolí (**nálada**), zadaný úkol je snazší (**obtížnost**), je „výborný žák“ (**typické úsilí**), sám osobě se snaží (**momentální úsilí**), učitel se mu dostatečně věnuje (**zaujatost učitele**) a spolužáci pracují v souladu (**nedošlo k neobvyklému zásahu ostatních**), tak je žák motivovaný k výkonu, studiu a podá výborný výkon.

### Úspěšnost a kompetentnost vědomá a nevědomá

Na žákovu orientaci k potřebám vyhnout se nezdaru a dobrého výkonu má podstatný vliv i kompetentnost vědomá a nevědomá. Ty ve vztahu k činnosti, kterou vykonává v hodinách OV, žáka vedou k pocitu úspěchu/nezdaru, který jej vnitřně de/motivuje k další činnosti a zároveň jej i směřují k jedné z výše uvedených výkonových orientací.

Žák, který se vědomě snaží naučit určitou dovednost tím, že se soustředí na své pohyby a práci s nástroji, rozvíjí svou vědomou kompetentnost, čili pokud úkon dokáže vykonávat pouze s velkou dávkou soustředění a kontroly nad svými pohyby, jde právě o **vědomou kompetentnost**. Avšak dojde-li k vyrušení jeho soustředění na činnost, začne chybovat a v činnosti selže. Selhání pak může vést až k demotivaci a ztrátě motivace k činnosti. S tím, zda selže, či uspěje, souvisí jeho aktuální míra motivovanosti, která jej drží pozorného a soustředěného na činnost, a tím jej vede i k úspěchu v ní (Whitmore, 2004).

Naštěstí časem, nebo s notnou dávkou talentu a cviku z jiných předchozích činností, se žák propracuje k **nevědomé kompetentnosti**. Nevědomou kompetentností se rozumí osvojení činnosti bez nutnosti naprostého soustředění. Takže pokud žák ovládá činnost i přes fakt, že se právě soustředí na např. poslech hudby, rozhovor se spolužákem, myšlenkové pochody, které nesouvisí s aktuální činností, jde o nevědomou kompetentnost. U té je již potřeba vnější, ale i vnitřní motivace minimální, úspěch se dostaví i bez ní.

Rychlost a kvalita procesu, který vede k nevědomé kompetentnosti, může být ovlivněn dvěma druhy faktorů (Whitmore, 2004). Prvním jsou **pozitivní faktory**:

- a) kontrola a uzpůsobení pracovního prostředí, ve kterém žák pracuje tak, aby bylo pro žáka co možná nejméně rušivé a zároveň stimulační (dostatek prostoru, samostatná práce, zákaz mobilů, ...)
- b) žákův zájem o věc (motivovanost, zápal), žák, který je motivován se lépe soustředit na práci a přehlídá možné rušivé prvky prostředí kolem něj
- c) podpora ze strany mistra či spolužáků (pochvala, pozitivní komentář, zájem, ...)

A druhým **negativními faktory**:

- a) rušivé prostředí plné podmětů, které odvádí pozornost od práce (hluk, teplo, fyzická námaha, ...)
- b) demotivace a nezájem žáka či dokonce učitele, který jej učí
- c) přílišná kontrola a neproveditelné či nadhodnocené požadavky mistra na žáka

Z těchto dvou kompetentností vyplývá, že pokud má být žák v počátečním učení se nové dovednosti úspěšný, musí se na ni soustředit a s postupem času se propracuje k dobrým výkonům, bez nutnosti přílišného soustředění. Taktéž platí, že je klíčové žáka usměrňovat během přechodu k nevědomé kompetentnosti skrze faktory uvedené výše, a tím ji dosáhne snáze a rychleji.

### **Strach, úzkost, tlak, obavy a jejich vztah k výkonové motivaci**

Strach je definován jako signální emoce vztahovaná k určitému předmětu, jevu, osobě a situaci, kterou individuálně shledáváme jako ohrožující. Dostavuje se především v případě narušení potřeby bezpečí. Úzkost se projevuje podobně, ale má nejasného původce.

Ve školním prostředí je strach s nízkou intenzitou motivačním prvkem. Potřeba vyhnout se nezdaru vede žáky k předcházení mu skrze, např. zvýšené úsilí při přípravě do hodin, bdělosti při výkladu látky učitelem, docházení na doučování a kroužky po výuce.

Aby učitel ve škole dokázal správně zacházet se strachem žáků a vedl je tím k lepším výkonům, musí rozlišovat žáky, kteří jsou spíše úzkostní od těch neúzkostných (Hrabal, Pavelková, 2011). První se do úzkostných stavů dostávají velmi rychle a snadno, což u nich vede ke ztížení procesu učení, snížení výkonnosti a jejich motivace ztrácí na účinnosti. Druzí spíše neúzkostní žáci vnímají strach spíše jako tlak na jejich motivaci. Přivádí je k učení, ale během samotného učení, na rozdíl od těch úzkostných, již strach neprožívají.

Avšak platí, že strach je nástroj motivace, který při přílišné intenzitě či délce trvání, může namísto motivování vést k nežádoucím dopadům, od lhaní z obavy před trestem, přes nevolnost ze stresu, až po úzkostné stavy z dlouhodobě zvýšeného pocitu strachu, o sníženém výkonu žáka nemluvě. Proto je vždy třeba dobře uvážit, v jaké formě, za jakých podmínek, na které žáky a jak často či v jaké intenzitě využít strachu k motivaci žáků ve škole tak, aby nebyl žádaný efekt opačný.

## 2. Předčasné ukončení studia a motivace

V dnešní době se setkáváme u žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku s poměrně častým fenoménem, kdy již dále nestudují na SŠ a SOŠ, nedostali se na žádnou SŠ a SOŠ, anebo studium na SŠ a SOŠ předčasně ukončili. Právě problematika předčasného ukončení studia žáků na SOŠ je obzvláště vážná. Takovýchto případů je momentálně „jen“ 6-8 %, což možná nevypadá až tak zle, ale je třeba se tímto problémem zabývat. Důvodů, proč k tomuto fenoménu vůbec dochází, je celá řada, např. sociálně-ekonomické problémy v rodině žáka (neúplná rodina, nízké vzdělání rodičů, nedostatečné finance, kulturní odlišnosti, ...), sociálně-patologické jednání žáků (drogy, krádeže, výtržnictví, ...) (Průcha, 2009).

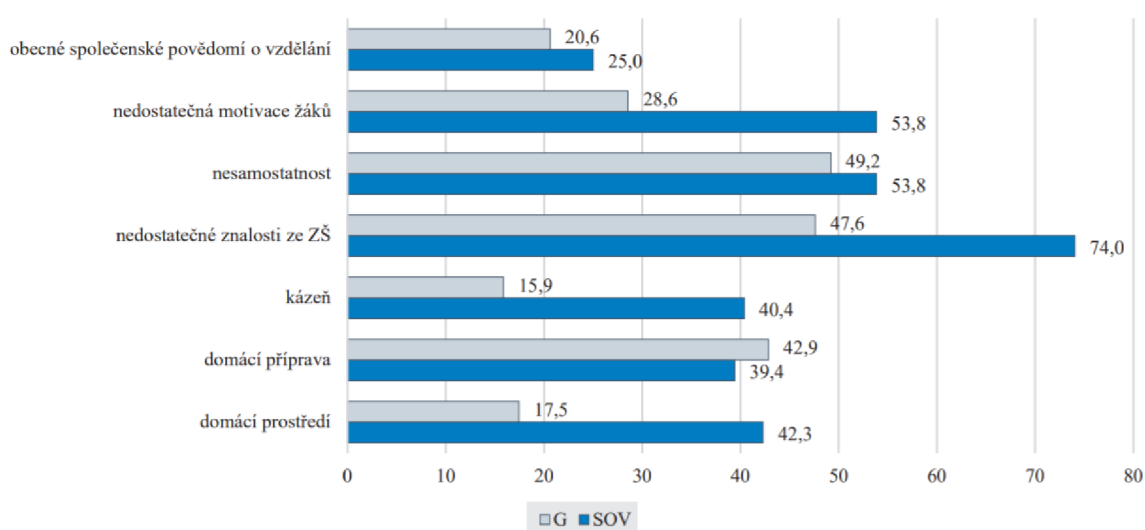
Výuční obory jsou obzvláště oslabené pro svou menší atraktivnost, oproti oborům s maturitním vzděláním. Důvodem je tlak a očekávání společnosti na předpokládané vzdělání dnešních mladých lidí. Tento trend má a bude mít v budoucnu dva možné „pozitivní a negativní“ dopady pro SOŠ.

- **Pozitivní:** žáci s ukončeným základním vzděláním budou mít více možností při volbě dalšího vzdělání na SOŠ. To by mohlo vést k celkovému vzrůstu množství nových

žáků díky širokému výběru oborů a jejich nižší obtížnosti potřebné k úspěšnému dokončení.

- **Negativní:** výpadek nových a přesun stávajících žáků v učebních oborech, které nenabízejí možnost maturity nebo jsou fyzicky náročné do oborů maturitních anebo zaměřených na nefyzickou práci, což bude znamenat redukci, anebo rovnou zánik, některých učebních oborů na SŠ.

Česká školní inspekce (ČŠI) ve své výroční zprávě za rok 2019 (graf. č. 1), podává o problematice předčasného ukončení žáků SOŠ konkrétní data.



Graf 1: Procentuální podíl oblastí negativně ovlivňujících úspěšnou adaptaci žáků na SOŠ (ČŠI, 2019)

Podle ČŠI u prvních ročníků výučných oborů může za neúspěch v oboru nedostatek jejich znalostí (74 %), nesamostatnost (58,3 %) a nízká motivovanost, která byla zaznamenána rovněž u 53,8 % z nich. Dále se v ní lze dočíst o souvislosti vlivu kázně na adaptaci žáků a jejich nízké připravenosti v oblastech tolerance, ohleduplnosti, pozitivního chování a jednání, s vyšším podílem žáků, kteří předčasně ukončí své studium v odborných předmětech. Tedy, že žáci nejsou dostatečně připraveni na přechod ze ZŠ na SOŠ, které se již zaměřují na výuku a výchovnou stránku rozvíjí méně. Alarmující je také dle zprávy procento negativního ovlivnění žáka ze strany domácího prostředí, tedy ze strany jeho rodiny. Ve více jak 42 % případů je podle ČŠI hlavním viníkem žákova předčasného ukončení studia právě rodina a její nevhodné prostředí a výchova.

## 2.1. Žák SOŠ a jeho vývojová specifikace

Je důležité ujasnit si, koho chceme z pohledu vyučujícího motivovat. Ne vždy vyučující bere zřetel na fakt, že neučí sobě fyzicky a psychicky rovného jedince, nýbrž adolescenta a žáka (přibližný věk 15-19 let), ke kterému je třeba přistupovat s ohledem na faktory, ve kterých se od něj odlišuje a nelze je přehlížet. Zároveň je důležité rozlišovat žáky i v rámci jedné vyučované třídy, kteří sice teoreticky spadají do stejné skupiny (adolescenti), ale je, např. velký rozdíl mezi patnáctiletou dívkou z I.A a devatenáctiletým mladíkem ze III. SV. Podle Zacharové (2012) je pro adolescenta typické následující:

Z hlediska **fyzické stavby** je žák v raném období adolescence méně fyzicky zdatný nežli jeho starší spolužáci a vyučující. Proto je třeba jeho odborný výcvik (OV) tomuto faktu přizpůsobit, zohlednit a přehodnocovat jeho možnosti v průběhu školního roku. U starších žáků (chlapců především) se můžeme setkat v hodinách OV s tzv. kultem krásy. Ten někdy nastává s fyzickou zralostí a někdy vrcholem krásy, který má za následek v kombinaci s popkulturou uznávané a opěvované krásy (sportovci, zápasníci, ...), touhu po fyzické zdatnosti. Pro žáka se tato touha může stát dlouhodobým cílem a hnacím motorem motivace v hodinách OV.

**Vypěstlost myšlení** je dalším z hledisek, která je třeba brát v úvahu při motivaci a výuce adolescentního žáka. V tomto vývojovém období myšlenkové operace provádí žák s větší lehkostí nežli v obdobích předcházejících (pubescence) i těch následující (dospělosti). Jak zmiňuje Zacharová (2012, s. 63), „*dospívající rádi diskutují, nové poznatky nepřijímají mechanicky*“. To je v odborném předmětu jistě určitou nevýhodou, jelikož lze očekávat ze strany žáka jistou formu odporu či nevěřičnosti, když se jej budete snažit vyučovat skrze fyzickou a opakující se manuální práci, bez větší možnosti komunikace a vlastního názoru na věc. Adolescentní žáci si rádi ověřují nové informace a zaujímají k nim vlastní postoje.

Podle Eriksona (1998, citováno dle Šimek, 2015) adolescenti sami určují, které hodnoty jsou dle nich ty správné, potřebné a které budou dodržovat. Problémem je, že kvůli nedostatku zkušeností, znalostí a dovedností nedosahují rozumových výkonů, jakých dosahuje dospělý člověk. Na druhou stranu si často myslí, že jsou v tomto ohledu spíše napřed nebo alespoň rovnocenní dospělému.

Velmi podstatné změny doznává rovněž žákovo **vnímání, prožívání a intenzita emocí (emoční labilita)**. Citovou škálu má adolescent již rozvinutou do plné šíře, a to včetně

vyšších citů. Rozvíjí však především city etické a estetické. Estetika je na odborných školách jistě žádoucí a potřebná, proto je v tomto ohledu pro adolescenta škola snazší.

Stejně jako tomu bylo v období pubescence, je pro adolescenta důležitá skupina lidí (spolužáci, přátelé, ...), ve které se pohybuje. Rodina hraje spíše roli partnera a případné pomoci v nejhorším.

Také je teď víc než kdy dříve důležitá opojná a blahodárná chuť úspěchu a vítězství, která může mít podobu, např. dobrého pracovního výkonu, pochvaly od učitele před spolužáky či vztah s populární spolužačkou.

Adolescent by již měl být schopen přijmout prohru či neúspěch, aniž by tím jeho ego a sebevědomí bylo více zasaženo, ale opak je mnohdy pravdou. Především v závěru středního vzdělání se mnohdy nedokážou přenést přes neúspěch při „zkoušce dospělosti“ a reagují afektivním a neadekvátním chováním, které vybočuje z všeobecně přijímané normy, např. verbální či dokonce fyzickou agresí vůči svému okolí.

## **2.2. Motivace k volbě oboru**

Volba budoucího povolání je jedním z nejdůležitějších rozhodnutí, jaké člověk v průběhu života učiní. Na základě tohoto rozhodnutí se pak dále odvíjí jeho další studium na SŠ, SOŠ, VŠ a následně i vlastní život v dospělosti.

### **Faktory ovlivňující žákovu volbu povolání**

Před volbou oboru, který budou žáci studovat na SŠ, nejprve „pečlivě“ volí své budoucí povolání. Žáci tak činí z mnoha motivů, které jsou jak vnitřní povahy (zájem, zkušenost), tak vnější (trend, vliv a tlak okolí). Motivace žáků k volbě povolání je částečně dána: jejich potřebami (finanční ohodnocení budoucí práce, vzdálenost místa výkonu práce od domova, pracovní kolektiv, ...), ambicemi (pracovní a profesní růst, prestiž oboru), vlivem okolí a svých blízkých (názor rodiny, profesního poradce, přátel z řad vrstevníků).

Dle Hlad'a (2012) má na žákovu volbu budoucího povolání nejzásadnější vliv jejich rodina, která motivaci k povolání formuje zdaleka nejdéle ze všech ostatních vlivů. Konkrétně uvádí, že na konečné volbě se vliv rodiny podílí ze 78 %. Avšak z pohledu žáků (absolventů SŠ) rozhodlo o volbě povolání u 89 % z nich jejich vlastní rozhodnutí, což je

v rozporu s předchozím zjištěním a dokazuje, jak se liší výsledný vliv dle toho, kdo jej hodnotí. Co se týče rodičů těchto žáků, tak 70 % z nich označilo rozhodnutí svých dětí za jejich vlastní volbu.

Za druhý nejvýznamnější faktor vedoucí k volbě povolání označil Hlad'o (2012) na základě studie žáků jejich vrstevníky, vrstevnické skupiny a přátele. Jejich názory jsou dle něj pro žáky stále důležitější a vykazují stoupající tendenci. Smetáčková (2005) doplňuje, že především starší vrstevníci jsou pro žáky studnicí relevantních a hodnověrných informací o budoucím povolání a škole, na které se na něj připravit. Stále je však daleko za vlivem rodiny.

### **Faktory ovlivňující žákovu volbu oboru**

U faktorů ovlivňujících volbu oboru je to s vlivem na rozhodnutí obdobné. Lze je rozdělit na vnitřní a vnější faktory, které se dále dělí. Na základě výzkumu, který provedla Chamoutová (2018) u absolventů SOŠ, lze procentuálně vyjádřit míru vlivu u některých jednotlivých faktorů, které vedly žáky k volbě oboru.

#### **Vnitřní**

Nejčastějším důvodem volby učebního oboru u žáků byl jejich **vlastní zájem**, který prokazatelně ovlivnil, či většinově ovlivnil zhruba 77 % z nich.

Dalším z rozhodujících vnitřních faktorů byla pro žáky **blízkost školy** (59 %), kterou berou žáci při výběru oboru v úvahu, a to stejně bez ohledu na konkrétní obor. Pro Českou republiku je oproti, např. USA typické, že žáci vyhledávají školy v blízkosti domova, na který jsou vázáni. Lze to vysvětlit hlubším emočním vztahem k širší rodině a svému rodišti.

Velký vliv má i **předchozí zkušenost** žáků s oborem, např. když byl žák jako menší na řemeslných trzích a na vlastní oči viděl, jak se vyrábí dřevěná hračka, kterou si mohl sám i nabarvit a odnést domů. Takovéto momenty jsou klíčové při pozdějším rozhodování nad budoucí školou a oborem.



## Vnější

U faktorů, které na žáky působí zvnějšku, je nejčastějším důvodem, proč si volí obor, **snadné uplatnění na trhu práce**. Tudíž volí obor dle toho, zda má budoucnost a zda se skrze něj mohou v budoucnosti uživit.

Z vnějších vlivů je druhým nejvýznamnějším **trend**. Trend tvoří názory lidí ve společnosti na obor na základě reklamy a poptávky po zboží nebo službě, např. letos „frčí“ mít osobité keramické domovní číslo, to vede k nárůstu poptávky, a tím se i začne ve společnosti více mluvit v dobrém smyslu o výrobě keramiky. To vše v konečném důsledku vede k přiklonění žáka ke konkrétnímu oboru.

**Zájem zaměstnavatelů** v regionu je dalším podstatným vlivem. Bývalo a někdy i je zvykem, že zaměstnavatel vyhledává ve svém místě působení z řad středoškoláků, a někdy již z řad žáků základních škol, budoucí zaměstnance. Podpoří nadějně žáky ve studiu skrze stipendium za příslib jejich práce u něj ve firmě, dílně atd. Žáků, které taková podpora motivovala ke studiu, bylo zhruba 28 %.

Rovněž **špatný prospěch** a s ním spojená nemožnost volby náročnějších škol a oborů patří k faktorům, které ovlivňují všechny budoucí žáky SŠ. Prospěch prokazatelně nebo většinou ovlivnil výběr oboru asi u 20 % z žáků.

## Volba školy

Když má žák jasno v budoucím povolání a oboru, tak teprve volí školu, na které bude studovat vybraný obor nutný k vykonávání onoho povolání.

Při volbě školy žáci přihlíží nejčastěji k následujícímu:

- **náročnost školy** (přijímací řízení a procento úspěšných absolventů v oboru)
- **vzdálenost školy** od domova a s tím spojené dojíždění nebo internát
- **prostředí školy** (velikost školy a třídy, stravování na škole, předměty a délka praxí v jednotlivých ročnících, možnosti školních kurzů a kroužků, ...)

## 2.3. Motivace žáků k opuštění oboru (meziškolní a mezioborová mobilita)

S problematikou předčasného ukončení studia souvisí i tzv. mezioborová a **meziškolní mobilita**. Meziškolní mobilitu lze u žáků chápat jako jakoukoliv změnu právě studované školy bez jejího řádného ukončení (výuční list, maturita, ...) (Jandová, 2007). Druhou mobilitou je tzv. **mezioborová mobilita**, tou se rozumí přestup z jednoho odborného zaměření ve škole na jiné v téže škole, bez úspěšného dokončení prvního oboru, např. žák oboru kameník požádá v prvním ročníku o přestup na obor keramik.

Právě druhá zmíněná mobilita je rozšířená na středních odborných školách s více oborovým zaměřením, do které patří i Akademie Světla n. S., ve které žáci často mění své oborové zaměření v průběhu studia, a to nejenom v prvním ročníku, kdy ještě zcela nechápali, co jejich obor obnáší, ale rovněž v druhém nebo dokonce třetím ročníku, kdy bychom mohli očekávat jisté ustálení v žakově rozhodnutí „co bych chtěl v životě dělat“. Takže si logicky klademe otázku. Co vede žáky k takovému zásadnímu rozhodnutí?

Částečné odpovědi na otázku se dobrali Hlad'o, Šlapalová (2020) ve svojí dlouholeté studii publikované v Orbis scholae z roku 2017, kde řeší otázku školní mobility z pohledu žáků, kteří své studium ukončili předčasně. Na základě polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin dospěli k následujícím příčinám:

### A) Vnitřní příčiny

Prvotním problémem je především **nedostatek informací při výběru školy**. Jde o asi nejčastější problém vedoucím k ukončení studia, je to nevhodná prvotní volba školy. Neznalost žakových vlastních možností a cílů v nadcházejícím studiu, v kombinaci s nedostatkem informací o zvoleném oboru, může vést k volbě školy, která je pro něj nevhodná.

Druhá situace po nastoupení do školy a příčina vedoucí žáky k opuštění oboru je **zaskočení z neočekávaného**, kdy, např. po setkání žáka s neočekávaným problémem (šikanující spolubydlící na internátě), se kterým nepočítal, není schopen najít adekvátní řešení, které u něj následně vede k hromadění stresu a v konečném důsledku volí únik v podobě ukončení studia.

**Nadhodnocení studijních sil** je běžný problém u žáků SS a SOŠ. Žák je, např. předem nedostatečně studijně připraven na danou školu, a tento deficit není schopen dohnat, nemá dostatečné studijní návyky (Úlovcová, 2006).

Častým problémem na SOŠ bývá u žáků **nadhodnocení fyzických sil**. Mnoho oborů, které lze na SOŠ studovat, je poměrně fyzicky náročných (např. truhlář, zedník, klempíř, kovář, kameník, ...), a to i pro zdravého patnáctiletého žáka, natož žákyni (Úlovcová, 2006). Problém ale nastává většinou při zjištění, že žák je, např. alergický na materiály používané v hodinách OV, či trpí určitou nemocí, která jej omezuje a zároveň ji neodhalila povinná preventivní prohlídka před nástupem do školy.

## **B) vnější příčiny**

Mezi bohužel nemálo časté problémy se řadí **neakceptovatelný přístup učitelů**, pod kterým si lze představit, např. „zasednutí si na žáka“, sexuální obtěžování, ...

Nicméně jedním z nejčastějších příčin opuštění oboru jsou **konflikty s učiteli a obzvláště se spolužáky**. V nejhorším případě fyzické, ale především verbální a nově i „digitální“ roztržky mezi žáky navzájem, anebo mezi žákem a vyučujícím, ve vyhocených situacích. Např. šikana a kyberšikana, stalking, ...

Méně častý důvod, ale o to důležitější, je **neprofesionalita a neznalost učitelů praktické výuky**. Např. nedostatečně zkušený vyučující OV (profesně mladý nebo „přeucený“ z jiného oboru) s nesprávně pojatým přístupem k výuce (špatně zvolená metoda výuky), anebo vyučující necitlivý, který vede k rozvratu třídního klimatu a neprospěchu u průměrných i nadanějších žáků.

## **2.4. Motivace žáků k setrvání v oboru**

### **Verbální motivace**

Umění komunikace a jejího využití při motivování žáka je jedna z nejstarších metod, ale zároveň je prokazatelně účinná (Šumavská, 2011). Nejčastěji se s ní můžeme setkat na SOŠ ve formě, např. pochvaly za dobře odvedenou práci a pili žáka ve výuce, verbální

podpory žáka při překonávání problému, zájmu vyučujícího o to, co žák říká a vést s ním nezavrhuující oboustrannou konverzaci, při odvedení stresu s pomocí vhodně zvoleného vtipu či historky vztahující se k danému oboru, prostoru pro prezentování žakových názorů a nápadů při skupinové konverzaci (forma brainstormingu), ...

### **Vizuální motivace**

Žák citlivě reaguje na prostředí, ve kterém probíhá jeho OV. Vizuálně strohé a nic nenabízející prostředí může žáka po určité době psychicky unavit. Nejrizikovější jsou především přestávky mezi vyučovacími hodinami a na pozornost nenáročná OV. Škola a vyučující mohou podpořit žakovu motivaci skrze to, co žák vidí zajímavého, příjemného a inspirativního během přestávky a těsně po skončení OV. Možností je celá řada, např. výzdoba třídy/dílny názornými příklady produktů na plakátech, možnost procházení odborné literatury o přestávce, zajímavá výmalba třídy, ...

### **Finanční motivace**

Peníze jsou obecně významným motivem, který pohání v motivaci nejen dospělých, ale samozřejmě i žáků SŠ a všech adolescentů obecně, neboť skrze peníze si lze uspokojit většinu potřeb, které žák má. Školy si toho jsou obvykle vědomé, a tak žákům navrhnou různou formu finanční motivaci (Chamoutová, 2018):

- **studijní stipendia z krajských rozpočtů**

Finanční podpora žákům, kteří studují obory, které jsou na trhu práce nedostatkové a je po nich zvýšená poptávka. Žáci obdrží finanční podporu určenou, na např. stravování, nájemné za internát, pomůcky do školy, ... Avšak pouze za předpokladu, že dodrží určitá kritéria, např. dobrý známkový průměr v určitých školních předmětech, nemít neomluvené hodiny nebo určité množství omluvené absence. Takovéto podmínky v kombinaci s odměnou za splnění žáky motivují ve studiu.

- **studijní stipendia od firmy**

Tady je to s podmínkami poskytnutí financí podobné jako u krajských stipendií, ale tentokrát je motiv donátora jiný. Žáci dostávají finance od donátora proto, aby po ukončení studia nastoupili v donátorově firmě jako zaměstnanci. Žáka motivují

jednak peníze a tlak podmínek, ale i příslib jistého pracovního místa po úspěšném absolvování studijního oboru.

### **Předvedení profesních a životních vzorů**

Další z možných způsobů motivace žáků je předvést jim vzor úspěšných lidí z oboru, který studují (Chamoutová, 2018). Školy žáky takto motivují skrze:

- **kontakt žáka s úspěšným absolventem ve svém oboru**

Škola může, např. pozvat živnostníka či podnikatele z žákova oboru do školy, kde takováto osoba objasňuje žákovi v rámci výuky, co jeho profese obnáší, co je na ní pro něj přitažlivého, jak se stal úspěšný, ... Pokud je školou pozvaná osoba, její příklad a styl jakým vypráví a prezentuje, pro žáka zajímavá, jde o výborný způsob, jak na něj zapůsobit a motivovat jej dlouhodoběji ve studiu.

- **medializace a předvedení úspěšných žáků**

Škola může ty zdatnější a talentovanější žáky dále motivovat skrze prezentaci jejich prací širší veřejnosti, při různých příležitostech, např. výstavy, dny otevřených dveří a ateliérů, články v místních novinách, soutěže v rámci školy, kraje, republiky, ... Výborný způsob, jak motivovat žáky, avšak pouze ty nadané, u průměrných a slabších žáků jsou možnosti limitovanější a nemusí mít požadovaný efekt.

### **Stáže a brigády**

Žáky lze motivovat skrze možnost stáží a brigád v tuzemských či dokonce zahraničních firmách. Takto vyslaní žáci si prohloubí odborné znalosti ve svém oboru přímo u zdroje. Rovněž se mohou učit cizímu jazyku, pokud se jedná o zahraničí. V neposlední řadě si takto přivydělají peníze.

Závěrem teoretické části lze konstatovat, že metod a způsobů, jakými lze působit z vnějšku na motivaci žáka, je velké množství (např. odměny a tresty, pochvala, předvedení profesních vzorů, finanční, verbální a vizuální motivace, ...), nicméně mnohem podstatnější a účinnější je **přítomnost** a následně i **podpora** té vnitřní motivace (zájmy, potřeby, pozitivní prožívání, cíle, ...), ze strany nejen vyučujícího, ale i rodiny a spolužáků.

## Praktická část

### 3. Výzkumný problém a výzkumné cíle

Výzkumem se rozumí systematický způsob řešení problémů, kterým se potvrzují, nebo vyvracejí dosavadní poznatky, případně se s jeho pomocí získávají poznatky nové (Jarošová, 2007). Cílem výzkumu je řešit tzv. výzkumný problém, ten není obvykle možné s jistotou identifikovat v krátkém časovém období. Vyžaduje soustředěnou, opakovanou a systematickou činnost, během které postupně vznikají, rozvíjí se, zanikají a upevňují různé teorie řešení výzkumného problému.

Problémem, se kterým se setkává obor Hutní zpracování skla foukáním v Akademii ve Světlé n. S. je, problematika předčasného ukončení studia a zároveň problematika školní mobility žáků. Žáci opouštějí obor v průběhu školního roku a své studium na škole zcela ukončují, nebo v častějších případech přechází na jiný odborný obor. To by asi nebylo až tak nečekané, kdyby k tomu nedocházelo dle školních záznamů v průměru u každého třetího žáka. Zarážející také je, že žáci odcházejí napříč všemi ročníky a nikoli, jak tomu bývá nejčastěji, na začátku prvního nebo na konci závěrečného ročníku. Jak se později ukázalo ze školních záznamů, šlo o dlouhodobý problém, který ovšem gradoval v průběhu let, až do aktuální podoby.

Východiskem z této situace by mohla být cílená, pravidelná a dlouhodobá motivace žáků. Ta byla v prvních letech existence tohoto oboru na škole opomíjena a počítalo se s tím, že žáci jsou již sami dostatečně vnitřně motivováni, tudíž již není třeba jejich vnitřní motivaci dále pravidelně udržovat a rozvíjet. Žáků byl dostatek, až přebytek, a to, že jich třetina nebo i více obor nedokončí, nebylo bráno jako neúspěch, ale jako přirozený úbytek.

Aktuálně je však žáků jen minimum a problematiku jejich předčasného ukončení oboru je třeba opožděně řešit. Ve vztahu k řešení tohoto problému je možné si klást následující **výzkumné otázky (cíle):**

- 1) Jaké jsou vnější projevy motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu odborného výcviku (OV)?**
- 2) Jaké jsou vnější podmínky motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV?**

V rámci těchto obecných výzkumných cílů jsme si položili další výzkumné otázky:

**Ad. 1. Jaké jsou vnější projevy motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu odborného výcviku (OV)?**

- 1.1 Jak se projevuje motivace a demotivace žáků v průběhu OV?
- 1.2 Jak dlouho motivace a demotivace žáků v průběhu OV trvá?
- 1.3 Jak se mění motivovanost žáků v průběhu školního roku?
- 1.4 Jak se žáci vzájemně liší z hlediska četnosti výskytu motivovanosti a demotivovanosti v průběhu OV?

**Ad. 2. Jaké jsou vnější podmínky motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV?**

- 2.1 Jaká je motivace žáků k volbě oboru?
- 2.2 Jaké jsou cíle žáků do budoucna?
- 2.3 Které vnější podmínky OV žáky demotivují nebo frustrují?
- 2.4 Které vnější podmínky OV žáky naopak motivují k profesi?

Metodou sběru dat bylo v případě prvního výzkumného cíle zúčastněné pozorování, v případě druhého výzkumného cíle hloubkové interview.

## 4. Metodologie

Volba výzkumné metody je vždy klíčové rozhodnutí, které má podstatný vliv na přesné zjištění a následná možná řešení problému. U tohoto konkrétního problému bylo třeba zohlednit několik faktů, které možné metody redukuje na několik vyhovujících:

- **prostředí odborné praxe**

Když vezmeme v potaz, že žáci celou praxi stráví v prostorách huti, která je z hlediska biologického dosti nepřátelským prostředím (hluk, horko a dým z pálícího se oleje či dřeva), v kombinaci s fyzickým vyčerpáním žáků. Nelze proto účinně využít metody obsahové analýzy, kdy by žáci pracovali s papírem a tužkou, mobilním telefonem, tabletem či notebookem.

- **malé množství žáků**

V prostorách huti se pohybuje dohromady pouze šest žáků, a to ještě ne každý vyučovací blok (den). S takto malou skupinou žáků by, např. dotazník nebyl dostatečně vypovídající. Objem získaných dat z dotazníku by byl jednoduše příliš malý a v případě kladení otázek bez zcela promyšleného a jasného účelu by vedl k příliš obecnému závěru nebo by nepřinesl nic nového a přínosného k danému problému.

- **délka odborné praxe**

Praktická výuka je značně delší nežli jedno až dvou hodinová výuka u většiny teoretických předmětů. Žáci pracují ve tří a půl hodinových blocích s jednou třiceti minutovou přestávkou mezi nimi, a to jeden až čtyři dny v týdnu.

Z těchto důvodů, byla zvolena kombinace metod **dlouhodobého zúčastněného pozorování** a následných **hloubkových rozhovorů** s každým ze žáků zvlášť. Tyto metody jsou účinným způsobem, jak zodpovědět výzkumné otázky vzhledem k výše uvedeným faktorům OV na huti.

## 4.1. Metody výzkumu

### Pozorování

Jde o sledování činnosti lidí (pozorovaných), její záznam, analýzu a následné vyhodnocení získaných dat pozorovatelem. Pozorování spadá do **kvantitativně orientovaného výzkumu**, což znamená, že se během výzkumu sledují určité **proměnné**, které jsou buď **měřitelné**, např. učitel sleduje aktivitu žáků ve třídě pomocí tabulky se schématem lavic ve třídě. Pokaždé, když některý žák bude aktivní a bude se snažit reagovat na učitelův dotaz, udělá si u něj učitel čárku. Takto postupně zjistí, jaká část třídy je během výuky aktivnější. Druhou možností jsou **kategoriální** proměnné, které nelze kvantifikovat, lze je pouze zařadit do určitých tříd, např. dívky a chlapci (Gavora, 2000). Tento výzkum je zaměřený na kvantitativně měřitelné proměnné.

Samotné pozorování lze rozlišit na, např. **přímé** x **nepřímé**. Přímé pozorování znamená, že pozorovatel je fyzicky přítomný při pozorování, kdežto u nepřímého, např. vyhodnocuje videozáznam z hodiny. U tohoto výzkumu byla zvolena přímá forma pozorování.



Přímé pozorování se dále dělí na **zúčastněné** x **nezúčastněné**, **zjevné** x **skryté**, ... U zúčastněného pozorování je pozorovatel zapojen do běžné aktivity pozorované skupiny a podílí se na její výuce a práci. U nezúčastněného tomu tak není a pouze ji sleduje z povzdálí. Tento výzkum probíhal přímou a zúčastněnou formou pozorování v prostorách huti. U zjevného pozorování jsou pozorovaní seznámeni s tím, že budou pozorováni, zatímco u skrytého jim tento fakt není znám a oni jsou pozorováni „tajně“. Tato forma je výhodnější, protože při ní nedochází ke zkreslení údajů v důsledku nepřirozeného chování pozorovaných, kteří chtějí působit, např. lépe, přirozeněji, zajímavě, ...

### **Hlubkové rozhovory**

Druhá výzkumná metoda hlubkových rozhovorů byla zvolena z několika důvodů. Krom výše uvedených i kvůli tomu, že tato metoda je vhodná v případech, kdy se zkoumají citlivější či osobnější témata. Také prostředí huti je velice specifické (odlišná pracovní doba, „pracovní jazyk“ (specifická forma němčiny), souběžná výuka s výrobou pronajímatelů, kteří zaměstnávají vlastní pracovníky a v neposlední řadě zde studuje pouze malé množství žáků (aktuálně 6)). Z těchto důvodů je jednou z nejvhodnějších metod získávání informací právě metoda hlubkových rozhovorů.

Hlubkový rozhovor lze charakterizovat jako individuální rozhovor mezi tazatelem (v tomto případě učitel OV) a respondentem (žákem), kdy se tazatel snaží skrze pokládané otázky získat od respondenta odpovědi, které mu pomohou při řešení výzkumného problému (Hendl, 2008). Tento výzkum využívá formu **kvalitativního polostrukturovaného rozhoru**. Pro kvalitativní výzkum je oproti kvantitativnímu výzkumu typická jeho **dlouhodobost, intenzivnost a podrobnost zápisu** (Gavora, 2000). Polostrukturovaný rozhovor se liší od strukturovaného především v tom, že otázky má tazatel předpřipravené, ale v závislosti na odpovědích a směru konverzace od nich může upustit, dále je rozvíjet, anebo vést s respondentem konverzaci, která jej zavede stranou od původní otázky, ale stále hodnotnou pro výzkum. U strukturovaného rozhovoru není podporována možnost odklonu od předem pevně daných otázek a i samotná konverzace je spíše jednostranná.

## 4.2. Výzkumný soubor

Předmětem výzkumu mohou být osoby, věci a procesy. Avšak většinou se během výzkumu sledují všechny tři. Jak píše Gavora (2000), lidé, kteří jsou předmětem výzkumu, nazýváme **subjekty výzkumu**, a všichni lidé, o kterých se během výzkumu získávají informace, tvoří tzv. **základní soubor**. Ze základního souboru se dále vybere konečná skupina (**výzkumný soubor**), která bývá oproti základnímu souboru značně menší. Výzkumník volí velikost výzkumného souboru dle potřeb vlastního výzkumu (od několika jedinců po několik stovek).

Základním souborem tohoto výzkumu jsou žáci tří existujících středních odborných škol v oboru Hutního zpracování skla (Hzs). Tato skupina je v rámci České republiky poměrně malá, tento obor studuje kolem čtyřiceti žáků ve všech školách a ročnících dohromady.

Ve výzkumném souboru se ale výzkum zaměřuje pouze na jednu z těchto škol, a to tu ve Světlé n. S. (SnS), která je od těch zbylých dvou odloučená v oblasti, kde sklářství nemá takovou tradici a úspěch jak u žáků, tak u firem podnikajících se sklem. Jak bylo zmíněno výše, aktuálně na této škole obor Hutního zpracování skla studuje šest žáků ze tří ročníků, kteří tvoří výzkumný soubor:

- **Radim** – I.SV, 15 let, 4letý obor, 7 hodin OV týdně
- **Matyáš 1.** – I.SV, 15 let, 4letý obor, 7 hodin OV týdně
- **Matyáš 2.** – I.SV, 15 let, 4letý obor, 7 hodin OV týdně
- **David** – II.B, 16 let, 3letý obor, 18 hodin OV týdně
- **Jakub** – II.B, 21 let, 1letý obor, 30 hodin OV týdně
- **Martin** – III.B, 23 let, 3letý obor, 18 Hodin OV týdně

## 4.3. Harmonogram výzkumu

### Příprava pozorování a hloubkových rozhovorů

Před zahájením samotného výzkumu proběhla nejprve konzultace s vedoucím práce a odborníkem v oblasti psychologie Doc. Mgr. Kateřinou Juklovou, Ph.D koncem listopadu 2019. Následně měsíční studium odborné literatury na téma motivace, metodologie a psychologie, kdy byly vybrány nejvhodnější metody výzkumu (pozorování a hloubkové rozhovory se žáky), výzkumný soubor (žáci oboru Hzs ve SnS), a doformovány výzkumné otázky.

Pro možnost analyzovat motivovanost žáků ze **zápisů z pozorování** (příloha č. 4) byla vypracována **tabulka projevů průběhu motivace** (příloha č. 1) rozlišující jednotlivé žáky z několika hledisek. U každého je jeho třída, jméno, datum, kdy bylo provedené pozorování a jeho absence, tedy zda ten den vůbec přišel na OV. Následuje časové rozložení pozorování. Pro zjednodušení byla pozorování zaokrouhlena na hodiny (60 min.) s výjimkou přestávky v 9:00 – 9:30.

Tabulka dále zachycuje u každého žáka dvě skupiny behaviorálních projevů (motivujících a demotivujících) a celkovou pracovní úspěšnost za danou hodinu. Nejprve **behaviorální projevy motivace**, ty byly vybrány na základě analýzy samotných pozorovacích archů a odborné literatury, např. (Whitmore, 2009; Hrabal, 1989), následující:

- **dochvilnost**

Žák přišel do hodiny načas, anebo dokonce s předstihem (6:00 h. a dříve a následně po přestávce v 9:30 h.).

- **zájem**

Žák se zajímá nad rámec výkladu, např. ptá se na podrobnosti k výrobnímu postupu za účelem využití u připravovaného projektu výroby vlastního výrobku, anebo jen aby byl schopný lépe porozumět dané práci.

- **trpělivost**

Žák i při problému zachovává klid, snaží se problému čelit. Nevolí únik v podobě, např. hněvu a vzdání snahy problém zdárně vyřešit.

- **pracovitost**

Žák se především fyzicky snaží. Podává v daném časovém období pracovní výkon odpovídající učebnímu plánu a představám vyučujícího pro daný den. Nemusí to nutně znamenat, že by byl v práci úspěšný, ale především se o úspěch snaží.

- **ochota komunikovat**

Žák hovoří s vyučujícím anebo spolužáky o tématech spojených s oborem hutního zpracování skla, rovněž se ptá o radu, když něčemu nerozumí, reaguje na dotazy vyučujícího, ...

Druhou skupinou jsou **behaviorální projevy demotivace**, tam byly vybrány na základě studia samotných pozorovacích archů a odborné literatury, např. (Dvořáček, 2005; Hrabal, 1989), následující projevy:

- **pozdní příchod**

Žák přišel do vyučování, až po začátku vyučovací hodiny a zároveň neměl řádnou omluvu, např. návštěva doktora, konzultace s jiným vyučujícím, výluka na trati, ...

- **nezájem**

Žák nereaguje na podmínky ze strany vyučujícího a projevuje nevoli ke své výuce a práci.

- **ztráta pozornosti**

Žák nevěnuje pozornost praktické výuce, namísto toho, např. se projevuje apaticky a reaguje se zpožděním.

- **nechuť pracovat**

Žák se viditelně odmítá fyzicky a duševně zapojovat do pracovního procesu během odborného vyučování.

- **nežádoucí komunikace**

Pro výuku ničím přínosná komunikace, která odvádí pozornost žáka od výuky a práce, např. telefonování během výuky.

Poslední sloupec v tabulce hodnotí žákovu **pracovní úspěšnost**, která se dělí na **úspěch**, anebo naopak na **nezdár**. Pracovní úspěšností se myslí, zda byl žák schopen správně nafouknout daný výrobek a zda byl i schopen jej takto nafouknout opakovaně v daném

hodinovém úseku tabulky. Samozřejmě jde o dost subjektivní faktor (Co je dobře a kolik je dost?), ale důležitý v očích jak učitele, tak žáka samotného. Učitel dává žákům jasné pokyny, co se týče kvality výrobku a kolik od nich očekává výrobků (s ohledem na jednotlivého žáka, den a výrobek).

Pokud byl zaznamenán některý z výše uvedených behaviorálních projevů, a pracovní úspěšnost, je v příslušné kolonce tabulky zaznamenán hodnotou **1**.

Ne vždy je kolonka v tabulce vyplněná. Pokud tomu tak je, tak jde o případy, kdy nebyl daný behaviorální projev zaznamenán, nebo o případ, kdy žák prokazatelně nevykázal úspěch či nezdar při své práci.

Po této přípravě, kdy byla určena cílová skupina pozorování a její klíčové jevy pozorování, které potencionálně měly vliv na de/motivaci žáků k setrvání v oboru v průběhu prosince 2019, následovala samotná pozorování, které byla zahájena se začátkem druhého pololetí na SOŠ ve SnS v lednu 2020, konkrétně v úterý 7. ledna.

Příprava na **Hlubkové rozhovory** obnášela stejně jako u pozorování výzkumnou a konzultační část s vedoucím práce. Na základě toho volbu **otázek** (viz. příloha č.6) a prostředí, ve kterém budou kladeny, jejich písemné vypracování, dále předložení žákům zpracování písemného informování o účelu rozhovoru a potvrzení o souhlasu s rozhovorem a jeho nahráváním.

**Otázky k rozhovorům** byly volené tak, aby odhalily žakovu (de)motivaci k oboru a faktory, které by mohly mít vliv na žákův odchod z oboru.

Z důvodu rozdílného věku, smýšlení, zkušeností se školou a praxí žáků, byly otázky rozdělené na dvě skupiny. První je určená žákům prvního ročníku, kteří jsou v prostředí školní huti teprve několik týdnů a jejich očekávání jsou oproti realitě poněkud zkreslená. Druhá pro žáky vyšších ročníků, kteří již na huti strávili rok a více a již si jsou jistější ve svých současných a budoucích možnostech, schopnostech, motivech a cílech svého studia.

Otázky u prvních ročníků byly kladené směrem od minulosti (prvotní motivace pro výběr oboru), přes aktuální problémy (demotivace a frustrace), až k pohledu a zamyšlením se nad žakovou budoucností (cíle a očekávání).

Pro zbylé ročníky je pořadí otázek ve vztahu k času otočené (od budoucnosti k minulosti), protože se jejich motivace spíše upíná k budoucnosti spjaté se závěrečnou zkouškou a prací.

### **Časový plán pozorování a hloubkových rozhovorů**

Co se týče časového plánu, **pozorování** probíhala povětšinou pouze sudý týden v měsíci (z důvodu jiné pracovní náplně vyučujícího v lichém týdnu), od úterý do pátku v rozmezí od 6:00 ráno do 12:00, případně 12:30 odpoledne v závislosti na daném ročníku a jeho školním rozvrhu, a to až do přerušení prezenční výuky na huti v první půlce března, kdy byla ukončena z rozhodnutí vlády o opatřeních proti onemocnění Covid-19. Pozorování pokračovala opět v září s novým školním rokem, a to s pauzou v podobě „druhé vlny Covid-19“ od půlky října do začátku prosince. Pozorování končí 18. 12. 2020 s koncem prvního vyučovacího pololetí, avšak pro velké zkrácení pozorování Covidem-19 v druhé půlce roku 2020 se tato pozorování do výsledků nedostala. Celkem tedy byla nashromážděna a použita pozorování z 8 týdnů OV se žáky, což je 32 dní a dohromady 224 vyučovacích (pracovních) hodin (60 min. každá).

Vyučující žáky pozoroval nejčastěji přímo při práci (**zúčastněně**), **zpovzdáli**, anebo i **skrytě**, aniž by byl viděn samotnými žáky. Všechny jevy, které nějakým způsobem mohly mít vliv na žáky ve smyslu de/motivace, byly zaznamenávány do **pozorovacího archu** (příloha č. 4) vyučujícím. V případě přímé práce se žáky, až při vzdálení se vyučujícího od žáků, aby nedošlo ke zkrácení a narušení chování pozorovaných. Při skrytém pozorování a pozorování zpovzdáli souběžně s pozorovaným jevem u žáků.

Zaznamenávala se každá žákova konverzace, která se odehrála v průběhu OV a mohla mít vliv na jeho motivaci, např. debata mezi žáky anebo s vyučujícím na téma „proč děláme filtry do traktorů už třetí den“, „mně to nejde a nechci to už dělat“. Dále i žákovy neverbální projevy de/motivace (mimika, posturika), např. když žákův výraz v obličeji naznačoval ne/zájem, když namísto věnování se práci seděl na kraji verštatů a díval se někam do prázdna a podobné případy.

Na konci každého dne tak vznikl záznam z pozorování (příloha č. 4), který se dále analyzoval a zachycoval do **tabulky projevů průběhu motivace** (příloha č. 1) pod

jednotlivá hesla. Ta se po skončení pozorování analyzovala a na základě toho se došlo i k výsledkům výzkumu.

Druhá metoda **hloubkových rozhovorů** měla proběhnout ve dvou termínech, na konci roku 2019, ještě před začátkem pozorování a druhým termínem rozhovorů měl být konec školního roku 2020. Avšak po propuknutí nemoci Covid-19 se tyto rozhovory neuskutečnily.

Každý žák byl před samotným rozhovorem informován o tématu, na které bude rozhovor veden (žákovo předčasné ukončení studia v oboru Hutního zpracování skla) a také za jakým účelem byly otázky kladené a proč jsou pro tazatele důležité (podklad pro studii obsaženou v bakalářské práci). Zároveň mu byl dán k podpisu jeho souhlas s rozhovorem a s tím, že bude nahráván.

Samotné rozhovory s jednotlivými žáky proběhly těsně před Vánoci 2019, kdy byl každý žák tázán samostatně v učebně na hutí, aby nebyl stresován a ovlivněn ostatními žáky a hlučným prostředím hutí.

Po ukončení rozhovorů se přepsaly jednotlivé rozhovory se žáky z nahrávek (příloha č. 5) a teprve potom se začalo s jejich analýzou a dekodováním v informace o de/motivovanosti. Nejprve se analyzovaly rozhovory, a to každý žák zvlášť, pak se porovnávaly odpovědi mezi sebou a na základě rozdílů v odpovědích bylo možné odhalit, co žáky jako kolektiv nejvíce de/motivuje.

## 5. Přehled výsledků

### Průběh motivace

Jak bylo psáno ve výše uvedené kapitole **Příprava na pozorování**, výsledkem pozorování jsou **tabulky projevů průběhu motivace** (příloha č. 1). U **hloubkových pozorování** to jsou odpovědi na otázky (příloha č. 5) z rozhovorů se žáky.

U pozorování každá tabulka reprezentuje žákovu hodinovou de/motivovanost a tendenci k úspěchu či nezdaru při práci v průběhu jednoho vyučovacího dne na hutí (6 až 7 běžných hodin). Tyto tabulky jsou velmi podrobné a lze v nich dohledat i vztahy a rozdíly, mezi jednotlivými behaviorálními projevy de/motivace, pracovní úspěšností a absencí u jednoho žáka v průběhu celého období pozorování, ale i navzájem mezi žáky.

Tyto podrobné tabulky jsou dále zpracovány do **tabulek součtů behaviorálních projevů de/motivovanosti a pracovní neúspěšnosti u jednotlivých žáků** (příloha č. 2), které jsou již přehlednější a mapují vývoj behaviorálních projevů a pracovní úspěšnosti žáků v rámci celých dní a týdnů. Oproti předchozím tabulkám jsou jednotlivé projevy sečtené do výsledných čtyř sloupců (motivace, demotivace, úspěch a nezdár).

A konečná je tabulka, kde jsou předchozí součty výsledků jednotlivých žáků poskládány do jedné níže uvedené **tabulky č. 2**.

		behaviorální projevy		pracovní úspěšnost	
		motivace	demotivace	úspěch	nezdár
David II.B	celkem	645	104	117	48
	průměrně	26,9	4,3	4,9	2
Martin III.B	celkem	720	47	136	33
	průměrně	30	2	5,7	1,4
Jakub II.B	celkem	446	111	59	68
	průměrně	23,5	5,8	3,1	3,6
Radim I.SV	celkem	145	82	20	30
	průměrně	20,7	11,7	2,9	4,3
Matyáš 1. I.SV	celkem	229	29	33	23
	průměrně	28,6	3,6	4,1	2,9
Matyáš 2. I.SV	celkem	135	81	16	31
	průměrně	19,3	11,6	2,3	4,4

*Tabulka 2: Tabulka výsledků pozorování žáků za celé období pozorování*

Zde je již možné vidět závěrečné srovnání de/motivace a neúspěchu u jednotlivých žáků v konečném součtu. Zároveň tabulka obsahuje průměrné hodnoty a lze tak porovnat žáky bez zkreslení zapříčiněného rozdílnou hodinovou dotací v jednotlivých ročnících. Avšak není v ní vidět absence a její projevení se na hodnotách.

Výsledkem plánovaných a později realizovaných **hloubkových rozhovorů** jsou níže uvedené přepisy odpovědí z rozhovorů se žáky (příloha č. 5). V příloze je možné vidět odpovědi na výše uvedené otázky z rozhovorů se žáky Radimem, Matyášem 1., Matyášem 2., Davidem, Jakubem a Martinem. Tyto odpovědi z přílohy č. 5 byly následně analyzovány



a zachyceny v kapitole **5.2.** a rovněž v **tabulce č. 3**, která je níže na konci téže kapitoly. V té je již možné přehledně vidět tendence jednotlivých žáků ve vztahu k motivaci k oboru.

## **5.1. Projevy motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV**

Cílem výzkumu bylo vytvořit souhrn doporučení pro podporu výkonové motivace žáků v rámci oboru a předcházení demotivujících prvků výuky v hodinách OV na středních odborných školách v oboru Hutního zpracování skla. S tímto dále souvisící nalezení odpovědí na výzkumné otázky. Právě tyto otázky teď zodpovíme. Odpovědi vychází z tabulek v příloze č. 1 a ze zápisků z pozorování (ukázka v příloze č. 4).

### **1. Jak se projevuje motivace a demotivace žáků v průběhu OV?**

Je možné pozorovat, že u některých žáků se nezávisle na únavě objevuje **nežádoucí komunikace (NK)**, a to někdy i v časech, kdy jinak projevy motivovanosti jsou z větší části přítomné a projevy demotivace nejsou.

Např. hned první den v týdnu je u Radima NK přítomná ve všech vyučovacích hodinách s výjimkou přestávky. Přesto dosáhl plné motivovanosti a úspěchu při práci v 9:00 a v 10:00. U ostatních žáků se také někdy objevuje, ale je vidět že na motivovanost a úspěšnost nemá takový vliv jako, např. nezáměr a ztráta pozornosti, to ale neplatí vždy.

Např. když se podíváme na Matyáše 1., tak si lze povšimnout, že by NK mohla být příčinou, nebo že měla alespoň podstatný vliv na jeho nezdar a demotivaci v poslední vyučovací hodině. Dle zápisků z pozorování vyučování v onen den NK Radima vedla ke ztrátě projevů motivovanosti u většiny žáků, a to v atypických časech, kde k ní běžně nedochází.

Jako možné řešení NK se nabízí cílené vybití potřeby žáků verbálně se projevit, např. debata se žáky v rizikových oblastech před začátkem přestávky a před koncem vyučování, dále jasnými a spravedlivými pravidly pro všechny, co se používání elektroniky a mobilů týče.

## 2. Za jakých vnějších podmínek v průběhu OV k motivaci a k demotivaci žáků dochází?

Nejprve motivující podmínky. **Úspěch** je nejmocnější motivující prvek a zároveň i projeve v OV. Nic žáky tolik viditelně nemotivuje jako právě vlastní úspěch v práci. Při pozorování bylo dobře patrné, že když se žákovi podařil vyfouknout výrobek, tak jeho behaviorální projevy motivovanosti vzrostly. Především jeho pracovitost, trpělivost a komunikativnost na delší časové období.

Např. 25. 2. u Matyáše 1. je tento vliv úspěchu dobře patrný. Když se mu v druhé hodině začalo dařit, vzrostl jeho trpělivost a i zájem.

Až na výjimky, kdy některý z žáků vysloveně odváděl pozornost, vyrušoval anebo se úmyslně nezúčastňoval OV, lze pozorovat, že **skupinová a párová výuka/práce žáků** výrazně podporuje růst pracovní výkonnost, a i behaviorálních projevů motivovanosti. Menším rizikem tohoto typu výuky byl častější výskyt NK.

Další žáky motivující podmínkou práce je **výuka a práce žáků společně s mistrem OV**. Vyučující žáky motivoval, kromě názorných ukázek pracovních postupů a výkladu (které jsou pro žáky rovněž motivující), také svou pomocí se splněním zakázky od odběratele (školní prodejna, soukromý podnikatel, spolupráce s jinými obory, ...) tím, že se k nim přidal při práci na peci. Např. rovnal a odnášel hotové výrobky, držel formu, foukal baňky pro starší žáky, kteří potřebovali spíše trénovat svalování a rozfukování skla do forem. V pozorováních to lze pozorovat, např. 27. 2., kdy vzrostla úspěšnost u žáků (Martina a Davida) v porovnání s následujícím dnem.

Během výuky je **pochvala** jedna z metod, která žáka dokáže povzbudit a namotivovat. I slabší žáci, jakými jsou Matyáš 2. a Radim pozitivně reagovali, když je vyučující upřímně pochválil, např. u Matyáše 2. 25. 2. v 8:00. Avšak ne na příliš dlouho. Po dvou až třech následujících neúspěších již ztráceli zájem o další práci. Opakované chválení pak již nemělo tak velký úspěch a jejich trpělivost rovněž klesla. U tohoto příkladu je vidět, jak velký vliv na motivaci má nezdar, který je opět demotivoval.

Fakt, že za každý výrobek, který žák úspěšně nafoukne/vytvaruje, získá **finanční ohodnocení** v podobě 10 % z výrobní ceny, je dlouhodobý motiv, který mírně pozvedá u žáků behaviorální projevy motivace (pracovitost). Nicméně je to motiv slabší a jak se

ukazuje v dnešní době již dobře zajištění žáci nemají takovou potřebu „vydělat vlastní peníze“, když je jednoduše dostanou od rodičů bez práce.

Zde se nabízí potřeba lepší finanční gramotnosti žáků, které se jim musí dostávat především v rodině od rodičů. Ve školním prostředí žáky informovat skrze přednášku zaměřenou na zacházení s penězi. Regulace zdroje financí z rodiny a zároveň lepší informovanost o hodnotě peněz, by teoreticky mohly vést u žáků k posílení motivu finanční odměny.

Žáci mají **možnost pracovat na vlastních projektech** v časech mezi výukových přestávek v 9:00 h až 9:30 h., které by jinak byly možné pouze o odpoledním kroužku tvarování skla. Nicméně ten se často kříží s jejich teoretickou výukou ve škole, a tak nemají příliš velkou možnost uspokojit svoji touhu po seberealizaci. Proto tu je tato příležitost o přestávkách. Její vliv na motivaci žáků je patrný u Radima a Matyáše 1., kteří ji využili 25. 2. Negativem je ale absence času na fyzický odpočinek a dostavení únavy a poklesu motivace v posledních dvou hodinách téhož dne.

Pro žáky, kteří nemají možnost docházet na kroužek, nebo jsou ohroženi únavou z práce o přestávce, by byla řešením, např. pestřejší tvorba v hodinách a jedna vyučovací hodina týdně věnovaná vlastní tvorbě a dotazům k ní.

**Zájem vyučujícího** o výuku žáka měl podobný vliv jako pochvala, ale oproti pochvaly má výhodu v tom, že vyučující žáka motivuje nejen slovně a s pomocí gest (palec nahoru, přitakání, úsměv), ale že mu při práci i poradí v problémové situaci nebo mu ukáže, v čem dělal chybu při pracovním postupu.

Při pozorováních zpovzdáli nebo při skrytém pozorování, kdy žáci pracovali samostatně (absence vyučujícího), u nich docházelo ke ztrátě pozornosti, zájmu a růstu nežádoucí komunikace. Např. 25. 2. v 7:00 u Matyáše 2. bylo vidět, že absence podpory ze strany vyučujícího vedla právě k tomuto stavu, který navíc podpořil nezdar při práci. Po návratu vyučujícího se v následující hodině zlepšil jeho zájem a trpělivost i přes fakt, že se mu stále nedařilo nafouknout kvalitní výrobek.

Přístup vyučujícího k výuce žáka a jeho pouhá přítomnost v problémových situacích, kdy žák tápe během pracovního postupu, je očividně nenahraditelná a potřebná pro úspěšnou výuku, zamezení NŽ a demotivace a samozřejmě podporu motivace žáků.

Na druhou stranu asi nejzásadnější podmínka výuky, která mnohdy vede k demotivaci, především u mladších anebo méně vnitřně motivovaných žáků, je **Nezdar**. Ten je významný zdroj žákovi motivace k ukončení studia. Dle výsledků v přílohách č. 1 a č. 4 tu existuje prokazatelný vliv na pracovní úspěšnost žáků ze strany behaviorálních faktorů motivace a demotivace. Avšak je třeba si uvědomit, že nezdar není zapříčiněn výhradně jimi, ale že tu působí i vlastní **náročnost výuky**.

Např. Martin 26. 2. vykázal nezdar v první hodině výuky v tomto dni i přes fakt, že měl plnou motivaci a žádný projev demotivace. Příčinou jeho nezdaru dle pozorování byla náročnost výrobku v kombinaci s faktem, že šlo o jeho první OV v tomto týdnu, další den 27. 2. již byl úspěšný od první vyučovací hodiny.

Tento problém lze řešit pouze částečně, jelikož je celá výuka založená na technice „*pokus omyl*“, nezdar tu vždy na určité úrovni bude. Pro podporu motivace, lze např. zohlednit individuální obtížnost výuky u každého z žáků.

Dále **monotónnost OV**. Žáci obvykle pracují na jednom typu výrobku až do přestávky v půlce vyučovacího dne, nebo dokonce celé dopoledne. Těchto výrobků jednoho typu, ať více či méně zdařilých výrobků, vytvoří mezi 30 a 50 za celé vyučování. To u nich nutně vede ke ztrátě zájmu v posledních hodinách výuky a někdy již před přestávkou v 9:00 h, jak je ostatně vidět takřka u všech. Mohlo by jít o spojení s fyzickou únavou a vzrůst behaviorálních projevů demotivace s potřebou odpočinku a změny z doposud plného zatížení fyzického na nevyužívané psychické.

Proto by bylo na místě častější střídání různých technik tvarování, rozfukování a lisování s fyzicky nenáročnými činnostmi (např. brainstorming se žáky, při řešení nových postupů s využitím dříve osvojených znalostí a dovedností (problémová výuka)).

V příloze č. 1, která je výřezem z jednoho týdne OV, lze pozorovat opakující se trend. Začátek výuky v 6:00 až 7:00, čas kolem přestávky v 9:00 a hodina až dvě před koncem samotné výuky jsou spojené s absencí behaviorálních projevů motivace a naopak se zvýšeným výskytem projevů demotivace. Tento trend by mohl být způsobený demotivací vzešlou z fyzické či psychické **únavy** žáka.

Např. u Matyáše 2. je dobře vidět, že postrádá všechny projevy motivovanosti s výjimkou dochvilnosti v první vyučovací hodině, to se opakuje v poslední vyučovací hodině, a i kolem přestávky, kdy je pouze pracovitý. V těchto časech jsou u něj naopak

přítomné projevy demotivace. Podobně to je i u jeho dvou spolužáků Radima a Matyáše 1., z toho vyplývá, že byli všichni tři pod vlivem stejného demotivujícího prvku.

Když se nad tím zamyslíme a porovnáme výsledky tabulky se zápisem pozorování z onoho dne, vychází z toho únava jako hlavní viník. Oproti teoretické výuce začíná OV na huti velmi brzo, a když se k tomu přičte fakt, že Matyáš 2. a Jakub dojíždí vlakem do školy, je jasné, že tu působí **spánkový deficit**. Ten pak v kombinaci s prostředím huti (**horko, hluk a zápach**) vede k **fyzické únavě**, která se projevuje v průběhu celého vyučovacího dne. Je všeobecně známo, že nevyspalý člověk je popudlivý, špatně snáší kritiku, klesá u něj zájem, pracovitost i komunikativnost. Takže když se pak snaží o nějaký výkon během výuky, obvykle mu to jde mnohem hůře, to pak vede k demotivaci a ztrátě zájmu.

U ostatních žáků (především těch mladších) je to podobné, ale ti mají výhodu v tom, že spí přímo na školním internátě. Starší žáci již takovéto problémy tolik nemají. Důvodem může být lepší zacházení s časem na základě lepšího a zkušenějšího odhadu potřebných sil v dalším dni. Paradoxně chodí dříve spát než jejich mladší spolužáci.

Řešením by v první řadě mohlo být žákovo lepší zacházení s vlastním časem (např. chodit dříve spát), ale nejlepším řešením by bylo, např. posunout začátek výuky na 7:00 h, přidat ještě jednu přestávku do výukového bloku, popřípadě začít výuku nějakým rozehrivacím prvkem (fyzická rozcvička).

### **3. Jak dlouho motivace a demotivace žáků v průběhu OV trvá?**

Motivace a její behaviorální projevy (zájem, trpělivost, pracovitost a komunikativnost) jsou z hlediska délky trvání podstatně kratší a s menším dopadem na motivaci nežli úspěch. Nicméně je z výsledků výzkumu (pozorování) patrné, že jejich dopad na motivaci je dlouhodobější nežli vliv demotivujících projevů. Nejkratší trvání má zájem a komunikativnost, které oba lze snadno ztratit vlivem demotivace. Na druhou stranu nejstálejší je pracovitost, kterou si většina žáků drží po celý den.

Demotivace a s ní spojené její behaviorální projevy (nezájem, ztráta pozornosti, nechuť pracovat a NK), lze říct, že nemají dlouhého trvání. Většinou je demotivace s nimi spjatá záležitostí jedné až dvou vyučovacích hodin, méně často ovlivní celý vyučovací den. Zde platí opak toho, co bylo u motivujících projevů. Nejčastější je nežádoucí komunikace, nezájem, a zřídkakdy se objevuje nechuť pracovat. Naproti tomu nezdar v práci je

demotivujícím prvkem, který přetrvává déle. Nejčastěji po dobu skoro celého dne či dokonce týdne, u některých žáků (např. Matyáše 2.) to může být i déle.

#### **4. Jak se mění motivovanost žáků v průběhu školního roku?**

Dle dat (příloha č. 2) a reprezentativních grafů (příloha č. 3) tří žáků s nejrozsáhlejšími daty je možné pozorovat vývoj míry motivovanosti v průběhu celého pozorování.

U obou prvních grafů (David, Martin) je vidět, že faktory motivace byly obzvláště silné v lednu, kdy žáci nastoupili do školy po svátcích. To pravděpodobně souvisí s touhou po návratu do školy a shledáním se se spolužáky. Následuje však propad do čísel naznačujících opadnutí prvotního nadšení a nástupu rutiny, monotónosti. Nicméně s postupem výuky v dalších týdnech je patrný mírný růst v průměrných číslech k číslům, která jsou pro motivaci takřka stropní (maximální možná míra motivace je 34 bodů). Martin zde v posledních dvou hodinách vykazuje projevy motivace na úrovni 33 a 32, což jsou povzbudivá čísla. U Davida to byla 31 a 29, což jsou rovněž dobrá čísla. Třetím grafem je motivace u Jakuba, který se rovněž účastní výuky s Davidem a Martinem, avšak u něj je vývoj motivace kolísavý a přerušovaný častou absencí a nejenom vlivem ní, jsou jeho čísla horší (průměrně 23 bodů v projevech motivace).

U zbylých tří žáků to je z dlouhodobého hlediska obdobné (mírný nárůst), ale celkově jsou jejich projevy motivovanosti o několik čísel nižší (v průměru kolem 21 bodů u Radima a Matyáše 2.), u Matyáše 1. se motivace pohybuje v průměru výše na 28 bodech. Nicméně objem dat je u nich podstatně nižší, a proto nelze vyvozovat, jakým směrem by se u nich motivace dále ubírala.

Pro všechny grafy jsou typická kolísání v míře motivace, která jsou však pouze dočasnější (1 až 3 dny OV za sebou), po krátké době se křivka opět vrací a navazuje na původní pozvolný růst. Např. u Davida jsou takovéto propady dva, kdy projevy motivace přerostly projevy demotivace a i nezdár byl na krátko vyšší než úspěch.

Tyto výraznější propady jsou dle pozorování především důsledkem nezdaru při zkoušení nových postupů a s tím spojenou frustrací.

## 5. Jak se žáci vzájemně liší z hlediska četnosti výskytu motivovanosti a demotivovanosti v průběhu OV?

Dle výsledků pozorování jsou patrné rozdíly v motivaci mezi jednotlivými ročníky. Žáci vyšších ročníků jsou při práci v OV úspěšnější, lepší výsledky práce u nich vedou k četnějšímu výskytu projevů motivace a útlumu projevů demotivace a nezdaru. To platí ale pouze v případech, kdy mají výbornou docházku (Martin, David) a pracují v párech či v troj až čtyřčlenné pracovní skupině, nejlépe ještě s vyučujícím. V opačném případě (Jakub) je na výsledcích podepsaná absence sociální skupiny a nechut' pracovat sám.

První ročník je méně motivovaný, respektive jeho motivaci utlumuje četný nezdar a dále nežádoucí komunikace s ostatními výše uvedenými projevy demotivace.

### 5.2. Vnější podmínky motivovanosti a demotivovanosti žáků v průběhu OV ze subjektivního pohledu

Odpověď na tuto druhou výzkumnou otázku a její níže uvedené výzkumné podotázky vychází z odpovědí s rozhovorů se žáky (příloha č. 5).

#### 1. Jaká je motivace žáků k volbě oboru?

U **Radima** byla prvotním motivem zjevně nějaká silná vzpomínka z raného dětství, kterou následně umocnil novější zážitek z exkurze ve sklárně, který jej utvrdil v rozhodnutí o budoucím oboru a povolání. Jde o jeden z nejčastějších vnitřních motivů u žáků SOŠ. Lze říct, že jde o silný motiv, který vychází z Radima samého, aniž by byl někým nucen či popostrkován z vnější.

Prvotní motiv vedoucí **Matyáše 1.** ke studiu tohoto oboru je zjevně rovněž výrazný zážitek ze školní exkurze ve sklárně v Harrachově.

Ze všech mladších žáků je prvotní motiv **Matyáše 2.** nejslabší. Z jeho odpovědi vyplývá, že před nástupem do oboru nebyl nijak zvlášť pevně rozhodnut, kam půjde na SŠ a jaký obor na ní bude studovat. Měl sice podobnou zkušenost jako ostatní dva žáci, ale ta je jen matnou vzpomínkou a nikoli hlavním motivem. Může proto být náchylnější ke ztrátě motivace k oboru.

U **Davida** byla prvotní motivací zkušenost, kdy jeho starší bratr studoval stejný obor rok před ním. Takže se pro něj rozhodl na základě zážitku z exkurze o pouti, kdy se byl podívat na bratra.

**Jakub** původně očekával, že bude na konci studia zvládat velmi zdobné techniky tvarování skla (drak na vodní dýmce). To byla z počátku jeho silná motivace, které se držel.

**Martina** ze začátku pouze hnala touha získat maturitní vzdělání, které nezískal v předchozím studiu na „lesárně“. Ale jak vyplývá z rozhovoru s ním, tak se i zajímá o samotné tvarování skla a chce studium dokončit i pro možnost práce v oboru.

## 2. Jaké jsou cíle žáků do budoucna?

Hlavním cílem **Radima** v jeho studiu je touha po sebezdokonalení, možná i seberealizaci. Avšak myslí pouze na blízkou budoucnost a neví, co po dokončení studia bude moci dělat.

Hlavním a dlouhodobým cílem je u **Matyáše 1.** jeho budoucí zaměstnání, mimo rozhovor ke konci února se ještě zmínil, že již našel možnou budoucí brigádu v soukromé sklárně.

Cíl **Matyáše 2.** je relativně neurčitý, plánuje dostudovat, ale je mu již relativně jedno, zda jen výuční obor, či dokončí i čtvrtý rok studia a bude maturovat. Na druhou stranu je alespoň rozhodnut dále se zlepšovat a pokračovat v oboru.

**David** by se chtěl zapojit do kolektivu sklářů v Josefodolské sklárně. Jde o jeho dlouhodobý a velmi silný cíl, který jej pohání dál ve studiu

**Jakubův** cíl je momentálně oslabený o fakt, že se na této škole nesplní jeho prvotní motiv, proto chce školu dokončit, jen aby mohl nastoupit do jiné, kde očekává, že se již naučí, co chtěl. Jde o poměrně slabý cíl pro studium na aktuální škole.

**Martinův** cíl je v první řadě maturitní diplom, a druhotně dovednosti skláře a možnost foukat sklo.



### 3. Které vnější podmínky OV žáky demotivují nebo frustrují?

**Radima** dle jeho odpovědi v prvních týdnech OV nejvíce negativně ovlivnila námaha vycházející z nutnosti vykonávat činnost vestoje, bez větší možnosti si odpočinout. Avšak podstatnějším demotivujícím prvkem pro něj bylo zklamání v osobě vyučujícího, který se mu ne vždy věnoval, tak jak si on subjektivně představoval, že bude.

Co se frustrace týče, není patrné nic, co by jej přímo frustrovalo, ale je jasné, že by o otázce potřeboval více přemýšlet, rovněž je možné, že se nechce svěřit se svými připomínkami. Avšak jde spíše o neznalost možností, co aktuálně namítnout.

Z odpovědi **Matyáše 1.** vyplývá, že jej nedemotivuje ani nikterak více zatěžuje práce v OV, ale opět tu je problém, na který poukazoval Radim před ním. Nedostatek pozornosti mistra k jeho práci, neprojevení ochoty a být mu oporou v problémových situacích.

Jsou tu náznaky, že jej mírně frustruje monotónnost práce v některých dnech OV.

Problém s demotivací je u **Matyáše 2.** stejný, a to v přístupu mistra k jeho výuce. Jak sám přiznává má problém s plánováním času a s tím spojenou včasnou docházkou do výuky. Problém vidí v sobě i v brzkém ranním zahájení výuky (6:00 h).

Jinak se zdá, že není nic, co by jej frustrovalo.

**David** si momentálně stěžuje pouze na omezenost svých dovedností u některých výrobků, jinak jej mírně demotivuje přístup vyučujícího a jako poslední i horko, ale to je věcí minulosti.

**Jakuba** především demotivuje nutnost dojíždět každý den do školy na šestou hodinu ranní. Jinak z rozhovorů nevyplývá nic jiného, co by jej frustrovalo či demotivovalo

**Martin** se jeví jako po všech stránkách spokojený žák, není tu zjevně nic, co by jej frustrovalo nebo demotivovalo.

### 4. Které vnější podmínky OV žáky naopak motivují k profesi?

**Radima** motivuje k práci každý nový postup a technika, kterou se učí. Je jasné, že jej vždy udiví a namotivují nové věci, a to především ty zdobnější či náročnější (touha po sebezdokonalení a seberealizaci).

**Matyáše 1.** motivuje údiv a nadšení z poznávání nových výrobních postupů a technik. Vedlejším motivem je pro něj i možnost práce na vlastních projektech (mimo osnovy) o velké přestávce, když se vrátí dřív ze svačiny a má volnější ruku v tom, co dělá.

U **Matyáše 2.** je to s motivací podobné jako u Radima či Matyáše 1., nicméně je jeho motivace kratší a slabší.

Momentálně **David** motivuje především touha po vlastní tvorbě a pokroky napříč pracovními postupy (sebezdokonalování a seberealizace hnaná dlouhodobým cílem).

**Jakuba** motivuje jednak možnost práce se zkušenějšími skláři a stejně jako u ostatních to jsou dále různé nové a zdobné postupy výroby.

**Martina** motivuje opět jako ostatní příležitost tvořit různorodé výrobky s využitím široké palety technik.

### Shrnutí motivace a demotivace jednotlivých žáků k oboru

rozhovory	Radim	Matyáš 1.	Matyáš 2.	David	Jakub	Martin
motivace volby profese	silná	silná	průměrná	silná	průměrná	průměrná
budoucí cíle v profesi	ne zcela jasné	zcela jasné	neurčité	zcela jasné	jasné	ne zcela jasné
míra demotivovanosti k oboru	velká	velká	dobrá	velká	dobrá	velká
míra frustrovanosti k oboru	slabá	mírná	žádná	žádná	žádná	žádná
míra motivovanosti k oboru	silná	silná	průměrná	silná	průměrná	průměrná
pozorování						
projevy motivace v ov	časté	velmi časté	méně časté	časté	méně časté	časté
projevy demotivace v ov	zřídka	zřídka	občas	zřídka	občas	nikdy
délka trvání motivace	přechodná	dlouhodobá	přechodná	dlouhodobá	kratší	dlouhodobá
délka trvání demotivace	kratší	delší	kratší	krátká	delší	krátká
četnost projevů motivace	pravidelně	denně	pravidelně	denně	pravidelně	pravidelně
četnost projevů demotivace	málokdy	málokdy	pravidelně	málokdy	pravidelně	málokdy
četnost nežádoucí komunikace	denně	málokdy	pravidelně	zřídka	zřídka	zřídka
projevy únavy	přítomné	občasné	přítomné	zřídka	zřídka	zřídka
pocity úspěchu při OV	pravidelně	časté	občasné	časté	občasné	časté
ztráta pozornosti při OV	častá	občasná	častá	zřídka	občasná	zřídka
očividný nezáměr o výuku	málokdy	málokdy	pravidelně	málokdy	málokdy	málokdy
Absence na hodinách OV	zřídka	nikdy	zřídka	zřídka	velmi častá	nikdy

Tabulka 3: Shrnující tabulka motivovanosti a demotivovanosti žáků k oboru Hutního zpracování skla

Jak je vidět z tabulky motivace, demotivace a jejich projevy k oboru se u jednotlivých žáků značně liší. Co je v tabulce ale důležité je, že skrze ni lze identifikovat žáky, kteří jsou přímo ohroženi demotivací a frustrací vedoucí k odchodu z oboru.

Platí, že čím více má žák temně zelených polí, tím je méně ohrožen a naopak. Rovněž je třeba rozlišovat bledě zelená místa, která indikují podstatný problém u žáka.

Z tabulky je dále patrné, že behaviorální projevy motivovanosti, demotivovanosti, motivace k volbě oboru, a i žákovi cíle do budoucna spolu úzce souvisí. Z toho vyplývá, že na základě výše popsaných behaviorálních projevů může vyučující usuzovat na vnitřní motivační zdroje žáka a pokusit se o případnou individuální nebo skupinovou intervenci.

Důležitý je rovněž fakt, že ne všechny behaviorální projevy musí nutně vést k demotivaci a motivaci. V některých případech je projev ovlivněn osobností žáka, momentálním duševním rozpoložením, či aktuální potřebou.

## 6. Diskuse a interpretace výsledků

Na základě všech odpovědí u všech tázaných žáků lze odpovědi roztrždit do dvou skupin faktorů majících vliv na de/motivaci žáků k setrvání v oboru.

Faktorů výuky, které se potvrdily být **přispívající k motivaci žáků** je několik. Jedním z nich je **pestrost možných činností a široká paleta možných postupů**. Žáci projevují větší zájem a motivaci k práci u činností, se kterými se ještě nesetkali v průběhu výuky. Rovněž střídání po delší době již známých činností je motivujícím faktorem výuky.

Dalším faktorem je **zájem o jejich výuku ze strany vyučujícího**. Dle výsledků rozhovorů vyplývá, že žáky velmi dobře motivuje, když se o jejich snažení ve výuce více zajímá jejich vyučující, oceňují názorné ukázky, rady i připomínky k jejich práci.

Dále vyplynulo z rozhovorů, že možnost navštěvovat **odpolední kroužky** a pracovat na **vlastních projektech** a centrech zájmů, žáky velmi stimuluje a motivuje v dalším sebevzdělávání se. Proto častější a především snáze dohledatelný systém odpoledních kroužků (centrální web na stránkách školy pro žáky s podrobnostmi o nabízených kroužcích, časech realizace a systémem přihlašování se na ně) by mohl tuto potřebu seberealizace uspokojit.

Platné by mohlo být i využít možnosti a připomenout žákům jejich prvotní motiv (návštěvu či exkurzy sklárny v dětství), skrze **exkurze do cizích provozů**, které tvoří odlišný sortiment výrobků s odlišnými a zajímavými metodami. Žáci si zajedno odpočinou od monotónnosti, dále to u nich povzbudí představivost ve vlastní tvorbě, získají zkušenosti a představu o budoucí práci mimo školní hut' a případně si mohou dohodnout stáž v daném provozu jako jinou variantu OV s platem.

Důležitá je i **větší provázanost teoretické výuky s praxí (potažmo vyučujících)**. Možná se zdá, že tento bod není zcela opodstatněný, ale žáci si sami často stěžují, že jejich aktuální praktická výuka nijak nesouvisí s tou teoretickou a naopak. Jsou frustrováni a zmateni v některých bodech výuky. Řešením této situace by mohly být výše zmíněné exkurze v případě teoretického vyučování a u OV zase výklad aktuální látky žákovi přímo na huti. Nicméně to by bylo řešením nedostatečným a samotný problém by to neřešilo. Je potřeba více provázat teoretickou a praktickou výuku oboru skrze, např. pravidelnou teoretickou výuku přímo v prostorách hutě v odpoledních hodinách, kdy je tam klid a prázdno, dále propracovanou komunikací mezi vyučujícími, kdy by se navzájem informovali o postupu ve výuce a sladili svou výuku na možné maximum, rovněž se tak lze informovat o případných slabších žácích u konkrétní látky. To vše by mohlo vést ke snazšímu pochopení probírané/osvojované látky a eliminaci frustrace z nepochopeného. Rovněž by to žáky motivovalo díky názornosti a možnosti si věc, proces, postup nejen představit, ale i ukázat v praxi přímo na místě, kde se používá.

Jsou tu ale i **faktory výuky přispívající k demotivaci žáků**. Z rozhovorů vyplývá, že žáky demotivuje hned několik faktorů výuky. Předně to je **přístup k jejich výuce ze strany jednoho z mistrů**, ten je třeba pozměnit.

Možností je celá řada, tak předně, **trávit více času výuce žáků**. Vyučující by měl být přinejmenším vidět. Pokud žák pracuje osamoceně po delší dobu, nutně nabude dojmu, že je vyučujícímu jedno, zda uspěje ve svém dosavadním úkolu, nebo dokonce zda vůbec dokončí studium jako takové. Nesmí docházet k situacím, kdy se žák začne cítit bezradný a napospas ve vlastním výuce, bez jistoty opory a pomoci v osobě vyučujícího.

Rovněž je důležité **být žákům viditelnou a slyšitelnou oporou a zároveň jistotou pomoci v jejich výuce**. Krom toho, že bude vyučující přítomen výuce (jako pozorovatel), by měl žáky i viditelně instruovat v jejich výuce. Pokud žák viditelně potřebuje pomoc, být

tu pro něj jako jistota dobré, rychlé, správné a přátelské rady. Nezavrhnout žáka, pokud je celkově slabší, nebo jen „nemá svůj den“.

Dále, **být žákům přítelem, co se zajímá o jejich problémy**. Ideálně by se měl vyučující zajímat nejen o splnění učebního plánu („naučit žáka vyfukovat sklo“), ale i o to, zda např. nepotřebuje radu ohledně výběru budoucí práce s přihlédnutím k jeho konkrétním schopnostem a dovednostem, Zajímat se o jeho duševní rozpoložení, sledovat vztahy s ostatními žáky v pracovní skupině a přizpůsobit ji tak, aby nedocházelo k diskriminaci slabších žáků, či naopak k frustraci žáků nadaných.

Krom přístupu vyučujícího by bylo dobré přidat do vyučovacího dne alespoň **jednu další přestávku**, kdy by si žáci mohli fyzicky odpočinout. Jak jsem zmiňoval výše v kapitole věnované příčinám demotivace u pozorování i rozhovorů, bylo by na místě zamyslet se nad časovým rozvržením výuky OV na huti. Místo od 6:00 h začínat v 7:00 h a **rozdělit výuku** na tři části ještě jednou přestávkou. To by výrazně pomohlo žákům, kteří dojíždí do školy a musí proto vstávat mnohdy dříve než většina dospělých pracujících lidí. To je ohromná zátěž na jejich dětskou psychiku a vede to u nich nevyhnutelně k únavě a stresu.

Dále by bylo dobré více **střídat sortiment výrobků**, které žáci mají tvarovat (vyhnutí se monotónnosti), prokládat fyzický rozvoj s výukou zaměřenou na rozvoj jejich **teoretických dovedností a znalostí**, např. prezentace postupů před začátkem výuky, pexeso tvarovacích nástrojů a používaných nástrojů, úvaha nad pracovními postupy u konkrétního výrobku, ...

S tím souvisí i **častější střídání pracovních činností žáků**. Jak jsem již výše zmiňoval, žáci jsou silně demotivováni monotónností práce, kterou vykonávají. Proto by bylo dobré dle možností střídat různé druhy činností a nikoli jen druhy výrobků, které vyžadují totožné úsilí. Např. střídat tvarování, rozfukování, lisování a techniku nálepů. U mladších a nezkušených žáků prvních ročníků alespoň rozfukování s pomocnými pracemi a prací se skláři či mistrem na náročnějších výrobcích.

**Závěrem** zůstává otázka. Z jakých příčin někteří žáci předčasně ukončují své studium oboru Hutního zpracování skla?

Během pozorování a výzkumu celkově žádný žák předčasně neukončil své studium, avšak dva z nich projevovali patologické jednání, které by mohlo vést k ukončení studia.

Jakub nebyl přítomen v hodinách OV v takřka 40 % z celkového počtu. Z této absence měl 28 hodin neomluvených a později musel opakovat druhý ročník. Důvodem jeho jednání a absence byla častá nemocnost a u neomluvených hodin lajdáctví v podobě neschopnosti dojit za doktorem, dát vědět vyučujícímu ve škole o svém zdravotním stavu a nezájem o řešení nastalé situace s absencí.

Matyáš 2. nevykazuje v tak velké míře projevy patologického jednání. Nicméně u něj byl pozorován jeden výrazný, stávalo se, že se zdržel na toaletě i více jak 20 minut. Později se ukázalo, že si na toaletě „hraje“ s mobilním telefonem (NK). Výuka ho dle pozorování nedokázala uspokojit/motivovat až do přestávky, a tak z ní tímto způsobem unikal. Je jasné, že takovéto chování mohlo vést k ukončení studia, pokud by se neeliminovalo a nechalo se gradovat. Dobré je, že v této době se to již nestává a projevy motivace u Matyáše 2. mírně vzrostly.

V minulosti žáci oboru Hutního zpracování skla foukáním opouštěli studium z následujících příčin, např. četná absence žáka v OV, zdravotní příčiny (alergie, psychické poruchy (Aspergerův syndrom)), dále drogová závislost a střet s náročností profese. Nicméně nejčastější byla dle slov bývalého vyučujícího absence žáků v hodinách. To byl ale pravděpodobně až následek jiných absencí předcházejících problémů spojených, např. volbou oboru, s osobností žáka, se stylem a s náročností výuky, ...

S přihlédnutím k důvodům odchodu žáků z oboru doporučuji, aby případní žáci z devátých tříd, kteří mají zájem o tento obor a zároveň jej příliš dobře neznají z vlastní zkušenosti, byli nejprve **seznámeni s oborem** skrze, např. adaptační tábor na huti, časově rozsáhlejší exkurze po škole a huti v období letních prázdnin, přednášku mistra skláře na své základní škole před začátkem prázdnin a podobně. Důvod je zřejmý, jak vyplývá z výše uvedených výsledků, jsou žáci, kteří pod náporom počátečních nesnází (střet s realitou práce) ukončují své studium a přechází opožděně v druhém pololetí na jiný obor.

## 6.1. Silné a slabé stránky výzkumu a jeho omezení

Při zpětném pohledu na výzkum je patrné, že výzkum má několik silných a slabých míst, a to jak v provedených pozorováních, tak v rozhovorech se žáky.

Za **silné stránky výzkumu** lze považovat **vyučujícího znalost prostředí**, oboru a především žáků, kteří byli předmětem výzkumu. V takto malém kolektivu žáků mohl vyučující snadno pozorovat i ty nejmenší změny v chování, osobnostním, pracovním i vztahovém vývoji žáků. Tato znalost činí závěry výzkumu hodnotnější.

Na druhou stranu za **slabinu a omezení v pozorováních a rozhovorech** lze považovat **zahájení a délku pozorování**. Problém u pozorování je především v tom, že byla zahájena až od druhého školního pololetí. Tím pádem tu chybí jedno z období (první pololetí), které je potencionálně zajímavější pro objasnění výzkumného problému. Začátek školního roku je obdobím, kdy jsou nově nastupující žáci potencionálně nejvíce ovlivnění vnitřní de/motivací k setrvání k oboru.

Druhou částí problému je to, že neproběhnul jak bylo plánované do konce školního roku, ale nýbrž jen do půlky března, proto mají pozorování málo dat k žákům z prvního ročníku a těžko z nich vyčíst dlouhodobý stoupající či klesající trend de/motivace.

Další slabinou je **rozsah a volba kladených otázek**. Při zpětném pohledu lze konstatovat, že by bylo dobré rozšířit kladené otázky o další směřované na zjištění motivaci žáků k oboru a možná i některé upravit tak, aby z nich bylo zcela jasné určit, co žáky dříve a dnes de/motivuje.

Problematická je rovněž **nemožnost porovnání s druhými plánovanými rozhovory**. Opět změna v původních plánech zapříčiněná uzavřením škol a OV z důvodu onemocnění Covid-19 vedla k nemožnosti dokončit druhou plánovanou sérii rozhovorů s žáky, kdy by se následně díky nim mohly porovnat a doplnit výzkumné otázky zaměřené na de/motivaci žáků k oboru.

## 7. Závěr

Jak jsem informoval již v úvodu, cílem práce bylo v první řadě identifikovat důvody předčasného odchodu žáků z oboru Hutního zpracování skla a s tím spojenou jejich demotivaci k oboru. Poté, co jsem podrobně probral výsledky pozorování žáků přímo v procesu výuky, a rovněž po analýze mnou provedených hloubkových rozhovorů s žáky, mohu konstatovat, že důvodů, které vedou žáka k opuštění jím vybraného oboru, je celá řada. Některé důvody by se mohly zdát nedůležité, ale jak ukázal výzkum práce, tak to jsou mnohdy ty, které žáka utvrdí v jeho rozhodnutí obor předčasně ukončit.

V odborné části práce bylo možné se dočíst nejpodstatnější důvody, které vedou u žáků ke ztrátě motivace, nárůstu demotivace a v konečném důsledku i k opuštění oboru. Jsou jimi především monotónnost výuky, fyzická únava a někdy i nevyspělost. Podstatným byl dle rozhovorů i problém s nedostatečným věnováním se žákům ze strany jejich vyučujícího, nežádoucí komunikace mezi žáky navzájem, ale i v dnešní době narůstající problém chytrých telefonů. Nicméně z pozorování vyplynulo, že zřejmě největším zdrojem demotivace je velká míra nezdaru žáků při práci se sklem v hodinách OV na huti.

Naopak co žáky očividně ve výuce motivuje, je skupinová forma práce, a to s buďto dalšími spolužáky (i z vyšších ročníků), anebo i dokonce práce s vyučujícím či se skláří z povolání. Dále to je příležitostná možnost vlastní tvorby, a to v samotném vyučování, ale především v na výuku navazujícím kroužku foukání skla. Překvapivě se ukázalo, že finanční odměna žáky nijak zvlášť neláká a na motivaci se tolik nepodílí. Významným motivujícím prvkem je pro žáky zájem vyučujícího o jejich výuku, tím se nemyslí jen vyučující, co žáka vede k úspěšnému osvojení dovedností a znalostí potřebných k ukončení oboru, ale i vyučující, co žáky podněcuje k lepším výkonům, pracuje s nimi, zajímá se o jejich problémy během výuky.

Výzkum jako takový bych ještě v budoucnu rád doplnil o výzkum fáze výběru budoucí SOŠ žáky osmých a devátých ročníků základních škol, kdy by skrze odhalení jejich motivů v tomto klíčovém období života bylo možné dopředu určit a vyhnout se některým problémům, které se vztahují k motivaci žáků k oboru na SOŠ. V nejlepším případě by bylo možné tyto získané poznatky využít při optimalizaci celého procesu výběru, studia a úspěšného ukončení oboru na SOŠ.

Nicméně je jasné, že do budoucna obor Hutního zpracování skla bude muset doznat změn v přístupu k výuce žáků, ani ne tak v postupech, jakým se jim předávají dovednosti



(ten je osvědčený stovky let a jinak to takřka ani nejde), ale spíše v přístupu k osobě žáka samotného, jelikož žák a prostředí mimo hut', ve kterém žák žije, se neustále vyvíjí a mění. Okolnosti dnešního světa vyučující nutí k žákovi přistupovat více individuálně, nevyučovat třídu jako celek, ale spíše jako soubor jedinců (individuů), kteří jsou po všech stránkách jedineční. Takže, pokud se výuka žáka nepřizpůsobí novým skutečnostem, může se stát, že obor Hutního zpracování skla nakonec zcela zanikne pro nedostatek žáků.

## 8. Seznam použité literatury

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak řídit a vést lidi*. Praha: Computer Press, 2000. Business books (Computer Press). ISBN 80-7226-308-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, c2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie (Konvoj). ISBN 978-80-7302-164-1.

HLAĎO, Petr a Klára Šlapalová. *Orbis scholae, Vol 14 No 1: „Už mě to tam nebavilo“ – absentérství žáků středních odborných škol v kontextu odpoutávání se od školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISSN 1802-4637.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 8004234879.

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

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

CHAMOUTOVÁ, Daniela, ed. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce*. Praha: NVÚ, 2018. ISBN: 978-80-7481-233-0

JANDOVIÁ, Renata, ed. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.

JAROŠOVÁ, Darja. *Metodologie výzkumu*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-248-1286-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 9788074850431.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

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

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských*

*věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903331-2-5.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

SUCHOMEL, Aleš. *Tělesně nezdatné děti školního věku: (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7083-140-6.

ŠUMAVSKÁ, Gabriela, KAŠPAROVÁ, Jana, ed. *Příklady dobré praxe SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-35-4.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

ÚLOVCOVÁ, Helena. *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence*. Praha: NÚOV, 2006. ISBN 80-85118-99-8.

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-101-1.

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-209-3.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-220-3.

## 9. Přílohy

Příloha č. 1 – Tabulky projevů průběhu motivace z jednoho týdne pozorování žáků

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár			
I.B	Matyáš 2.	25.2.2020	přítomen	6:00	1						1	1	1			1			
				7:00				1	1		1	1						1	
				8:00		1	1	1	1							1			1
				9:00				1							1				
				9:30		1	1	1				1							1
				10:00		1	1	1	1							1		1	
				11:00				1	1						1		1		
				12:00						1	1			1	1	1	1		1
				celkem	1	3	3	6	4	1	3	5	2	4	1	5			
II.B	Jakub	25.2.2020	přítomen	6:00	1			1	1		1	1					1		
				7:00			1	1	1										
				8:00		1	1	1	1								1		
				9:00		1	1	1	1								1		
				9:30	1	1	1	1	1									1	
				10:00		1	1	1	1								1		
				11:00			1	1								1		1	
				12:00				1	1				1			1		1	1
				celkem	2	4	6	8	7	0	2	1	0	2	4	3			
I.B	Radim	25.2.2020	přítomen	6:00	1						1	1	1	1			1		
				7:00				1	1					1				1	
				8:00		1	1	1	1						1			1	
				9:00		1	1	1	1								1		
				9:30				1	1			1				1			1
				10:00		1	1	1	1							1		1	
				11:00				1	1				1	1		1			1
				12:00						1	1		1	1	1	1	1		1
				celkem	1	3	3	6	6	1	3	4	2	7	2	6			
I.B	Matyáš 1.	25.2.2020	přítomen	6:00	1		1				1						1		
				7:00				1	1								1		
				8:00		1	1	1	1						1				
				9:00		1	1	1	1									1	
				9:30	1	1	1	1	1										1
				10:00		1	1	1	1									1	
				11:00			1	1	1							1		1	
				12:00					1	1			1	1		1			1
				celkem	2	4	6	6	7	0	2	1	0	3	5	3			

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	kommunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	Jakub	26.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00			1	1	1		1					1
				9:00				1			1	1				1
				9:30	1	1	1	1	1							1
				10:00		1	1	1	1						1	
				11:00			1	1	1						1	
				12:00			1	1	1		1					1
				celkem	2	4	7	8	6	0	3	1	0	0	3	5

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	kommunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
III.B	Martin	26.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00			1	1	1							
				9:30	1	1	1	1	1						1	
				10:00		1	1	1	1						1	
				11:00		1	1	1	1						1	
				12:00			1	1	1		1				1	
				celkem	2	6	8	8	8	0	1	0	0	0	6	1

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	kommunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	David	25.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00			1	1	1						1	
				9:00			1	1	1						1	
				9:30	1		1	1	1							1
				10:00		1	1	1	1						1	
				11:00		1	1	1	1						1	
				12:00				1	1		1	1		1	1	
				celkem	2	4	7	8	8	0	1	1	0	1	6	2

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
III.B	Martin	27.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00		1	1	1	1						1	
				9:30	1	1	1	1	1							
				10:00		1		1	1						1	
				11:00		1	1	1	1						1	
				12:00			1	1	1		1				1	
				celkem	2	7	7	8	8	0	1	0	0	0	7	0

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	Jakub	27.2.2020	přítomen	6:00	1		1	1	1		1					1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00			1	1			1					1
				9:30	1	1	1	1								1
				10:00				1	1			1				1
				11:00		1	1	1	1						1	
				12:00			1	1			1					1
				celkem	2	4	7	8	5	0	3	1	0	0	3	5

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	David	27.2.2020	přítomen	6:00	1	1		1	1			1				1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00		1		1	1						1	
				9:30	1	1	1	1	1							1
				10:00		1		1	1			1			1	
				11:00		1	1	1	1						1	
				12:00		1		1				1		1	1	
				celkem	2	8	4	8	7	0	0	3	0	1	6	2

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár	
III.B	Martin	28.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1		
				7:00		1	1	1	1								
				8:00		1	1	1	1							1	
				9:00		1	1	1	1							1	
				9:30	1	1	1	1	1								
				10:00		1	1	1	1							1	
				11:00		1	1	1	1							1	
				12:00			1	1	1			1			1	1	
				celkem	2	7	8	8	7	0	1	0	0	1	6	0	

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	Jakub	28.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00			1	1	1		1					
				9:30	1	1	1	1	1							1
				10:00				1	1			1				1
				11:00		1	1	1	1							1
				12:00				1	1			1				1
				celkem	2	5	6	8	7	0	2	1	0	0	4	3

třída	žák	datum	absence	čas	dochvilnost	zájem	trpělivost	pracovitost	komunikativnost	pozdní příchod	nezájem	ztráta pozornosti	nechuť pracovat	nežádoucí komunikace	úspěch	nezdár
II.B	David	28.2.2020	přítomen	6:00	1	1	1	1	1						1	1
				7:00		1	1	1	1						1	
				8:00		1	1	1	1						1	
				9:00		1	1	1	1						1	
				9:30	1	1		1	1						1	
				10:00		1	1	1	1						1	
				11:00			1	1	1						1	
				12:00				1	1			1	1		1	1
				celkem	2	6	6	8	8	0	1	1	0	1	6	2



Příloha č. 2 – Tabulky součtů behaviorálních projevů de/motivovanosti a pracovní ne/úspěšnosti u jednotlivých žáků

žák	behaviorální projevy		pracovní úspěšnost	
David				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdar
7.1.	28	3	5	3
9.1.	22	6	5	1
10.1.	19	8	4	3
14.1.	22	5	5	2
16.1.	24	4	4	2
17.1.	25	5	4	1
21.1.	24	5	4	3
23.1.	27	3	6	0
24.1.	27	5	5	3
28.1.	26	6	5	2
30.1.	28	2	5	3
31.1.	26	5	3	4
4.2.	28	5	4	0
6.2.	27	3	5	2
7.2.	29	5	4	3
11.2.	29	2	5	2
13.2.	31	3	7	1
14.2.	25	6	3	4
25.2.	29	3	6	2
27.2.	29	4	6	2
28.2.	30	3	6	2
3.3.	30	4	5	1
5.3.	31	3	7	0
6.3.	29	6	4	2
<b>celkem</b>	<b>645</b>	<b>104</b>	<b>117</b>	<b>48</b>
<b>průměrně</b>	<b>26,9</b>	<b>4,3</b>	<b>4,9</b>	<b>2</b>

žák	behaviorální projevy		pracovní úspěšnost	
Martin				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdár
8.1.	31	1	4	2
9.1.	29	2	6	1
10.1.	29	2	5	3
15.1.	31	1	5	3
16.1.	28	2	5	2
17.1.	27	0	5	1
22.1.	29	2	6	2
23.1.	31	1	8	0
24.1.	31	0	6	2
29.1.	24	6	3	3
30.1.	31	1	7	0
31.1.	30	3	5	3
5.2.	31	1	6	1
6.2.	28	3	5	2
7.2.	33	2	6	1
12.2.	26	5	5	2
13.2.	31	1	7	0
14.2.	28	5	4	3
26.2.	32	1	6	1
27.2.	32	1	7	0
28.2.	32	2	6	0
4.3.	31	2	7	0
5.3.	33	1	8	0
6.3.	32	2	4	1
<b>celkem</b>	<b>720</b>	<b>47</b>	<b>136</b>	<b>33</b>
<b>průměrně</b>	<b>30</b>	<b>2</b>	<b>5,7</b>	<b>1,4</b>

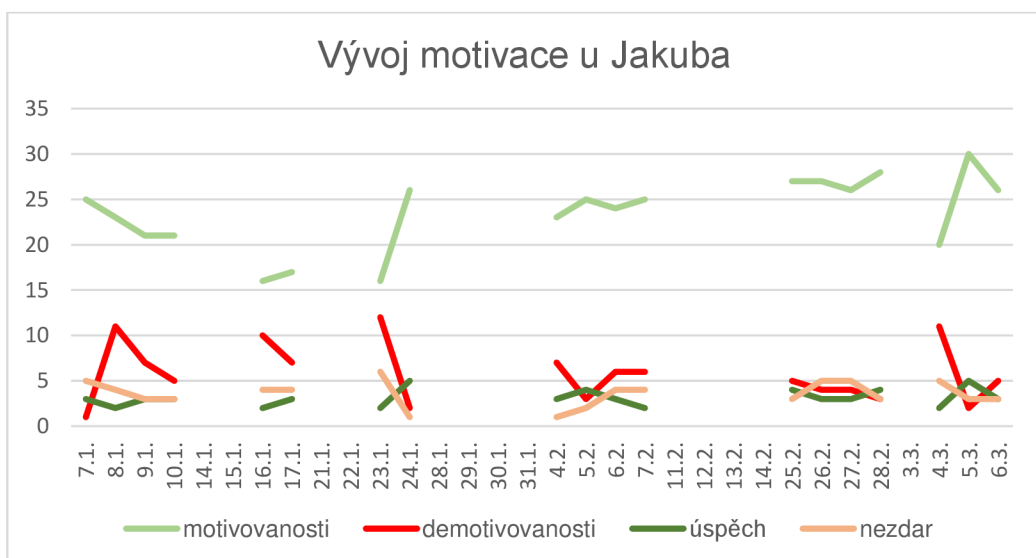
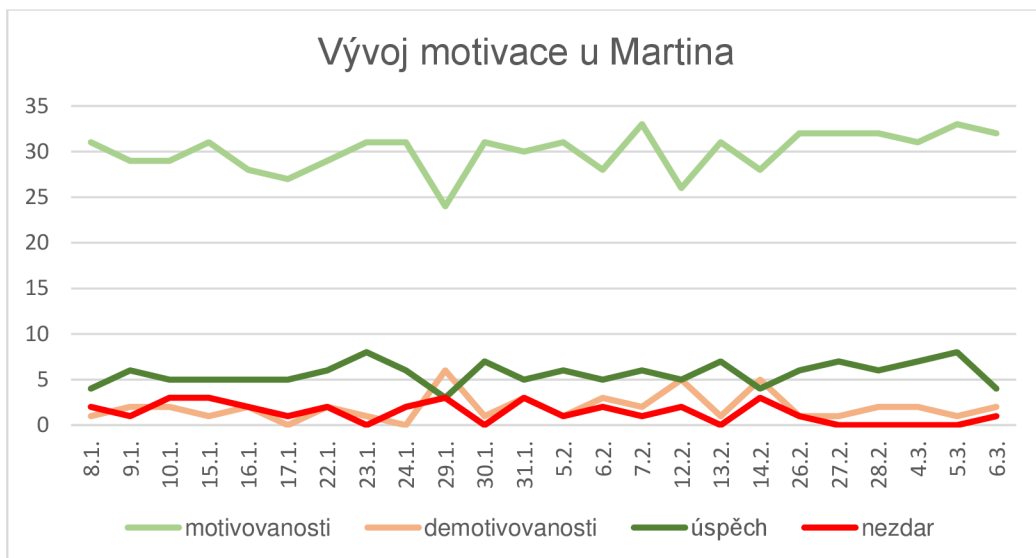
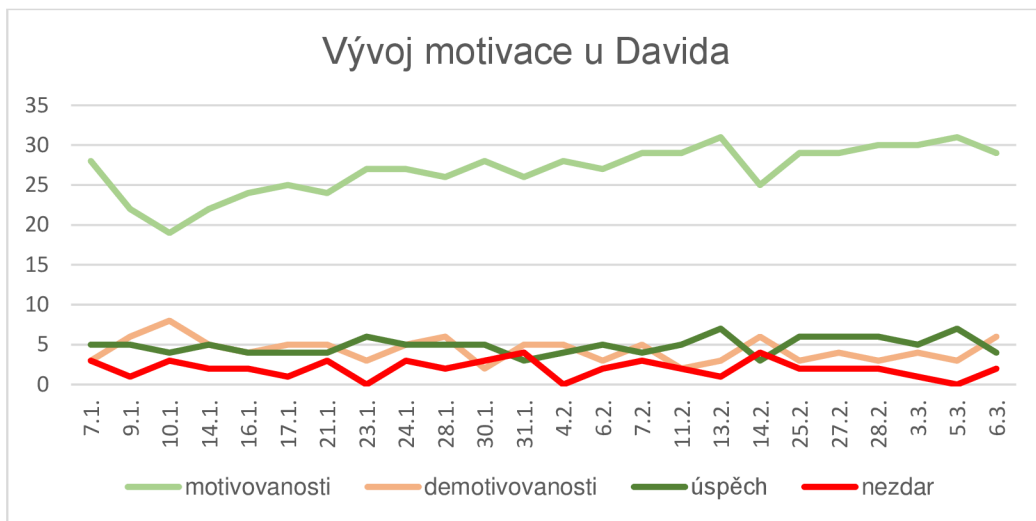
žák	behaviorální projevy		pracovní úspěšnost	
Jakub				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdar
7.1.	25	1	3	5
8.1.	23	11	2	4
9.1.	21	7	3	3
10.1.	21	5	3	3
14.1.				
15.1.				
16.1.	16	10	2	4
17.1.	17	7	3	4
21.1.				
22.1.				
23.1.	16	12	2	6
24.1.	26	2	5	1
28.1.				
29.1.				
30.1.				
31.1.				
4.2.	23	7	3	1
5.2.	25	3	4	2
6.2.	24	6	3	4
7.2.	25	6	2	4
11.2.				
12.2.				
13.2.				
14.2.				
25.2.	27	5	4	3
26.2.	27	4	3	5
27.2.	26	4	3	5
28.2.	28	3	4	3
3.3.				
4.3.	20	11	2	5
5.3.	30	2	5	3
6.3.	26	5	3	3
<b>celkem</b>	<b>446</b>	<b>111</b>	<b>59</b>	<b>68</b>
<b>průměrně</b>	<b>23,5</b>	<b>5,8</b>	<b>3,1</b>	<b>3,6</b>

žák	behaviorální projev		pracovní úspěšnost	
Radim				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdar
7.1.	21	8	2	5
14.1.	16	16	3	4
21.1.	19	12	2	6
28.1.	24	8	4	3
4.2.				
11.2.	23	10	4	2
25.2.	19	17	2	6
3.3.	23	11	3	4
celkem	145	82	20	30
průměrně	20,7	11,7	2,9	4,3

žák	behaviorální projev		pracovní úspěšnost	
Matyáš 1.				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdar
7.1.	30	2	2	4
14.1.	29	5	5	3
21.1.	26	5	2	4
28.1.	27	4	3	3
4.2.	31	1	6	2
11.2.	31	3	5	2
25.2.	25	6	5	3
3.3.	30	3	5	2
celkem	229	29	33	23
průměrně	28,6	3,6	4,1	2,9

žák	behaviorální projev		pracovní úspěšnost	
Matyáš 2.				
datum	motivovanosti	demotivovanosti	úspěch	nezdar
7.1.	21	8	1	6
14.1.	18	12	3	4
21.1.	11	16	2	5
28.1.				
4.2.	26	4	4	2
11.2.	22	12	2	4
25.2.	17	15	1	5
3.3.	20	14	3	5
celkem	135	81	16	31
průměrně	19,3	11,6	2,3	4,4

Příloha č. 3 – Reprezentativní grafy vývoje motivace u žáků



#### Příloha č. 4 – Příklad zápisů z pozorování žáků

ÚNOR 11 2020 PONDĚLÍ I. SV M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub> A RADIM + II B. JAKUB

JE 5:50 – PRVNÍ PŘICHAZÍ NA HOŤ MATIAŠ 1, POZDRAVIL A JDE ROVNOU NA PEC, ABY UJÍ PŘIPRAVIL NA PRÁCI.

- HMED ZA MIM JDE RADIM A JAKO PRVNÍ SI JDE NALOŽIT VODU ZE SIFONU.

1:05 – O 5 MIN. POZDĚ PŘICHAZÍ MATIAŠ 2. A JDE SE SKLOPENOU HLAVOU K OSTATNÍM NA VÝTKU, ŽE JDE POZDĚ SE LEHCE ZAŠKLEBÍ A ŘÍKÁ „BYL JSEM TROCHU DÉLE NA SMÍDANÍ“.

POZNÁMKA: JAKUB OŘET NEPŘIŠEL NA VYUČOVÁNÍ.

6:15 – RADIM A MATIAŠ 1. SE VTAJÍ S LEHKÝM ÚSMĚVEM „CO DNES BUDEME VYRÁBĚT“ NA MOU ODPOVĚĎ, ŽE POKRAČUJEM VE VÝROBĚ OLEJOVÝCH FILTRŮ SE PŘÍLIŠ NĚTVARÍ, ALE HMED SE POUŠTÍ DO PRÁCE.

6:40 – NA ŽÁČÍCH JE ZNÁT, ŽE JSOU LEHCE NEUSPÁVÍ (ZÍVOD)  
- SNAŽÍM SE JE I ROZPOVÍDAT, ABY PŘI PRÁCI V HORKU A HLUČNĚ NEUSÍNALI. PTÁM SE JICH JAK SE MĚLI O VÝKEMOU A CO DĚLALI.

7:10 – MATIAŠ 2. JE UŽ SROUHO 15 MIN. NA ZÁCHODĚ, TAK NA NĚJ HOUKNU „NESPÍŠ TAM NAHOŘE“, POSTAVÁ SE MI ODPOVĚDÍ „NEEEE“.

7:35 – ŽÁCI JIŽ VYPADAJÍ, ŽE JSOU PLNÍ ENERGIE A PŘI PRÁCI SI POVÍDAJÍ O TOM CO BUDOU MÍT KE SKAČINĚ V 9:00  
- MATIAŠ 1. SE MĚ PTÁ CO ASI DĚLÁ ŠPATNĚ PŘI VÝROBĚ FILTRU, ŽE SE MU JESJ MEDAŘÍ ŠVÁLET. POŽÁDÁM HO ABY UDĚLAL KERBL, A PAK MU URAŽU CO JE ZŘEJMĚ ŠPATNĚ PŘI UKÁZCE VÝROBKU.

7:45 – MATIAŠ 1. A I OSTATNÍ ŽÁCI SE POZORNĚ DIVAJÍ, KDYŽ PŘEDVÁDÍM KOREKCI POSTUPU VÝROBY NA MATIAŠOVĚ KERBLETI.

- MATIAŠ 1. „AHA, TAK PROTO MĚ TO NEŠLO... DĚKUJU“.

8:15 – SNAŽÍM SE OBRÁVIT MATIAŠE 2. PŘI JEHO OPĚTOVNĚM POKUSU O NEPROPOUKLÍ BERBL. ZNÁŠE, ŽE MĚ POSLOUCÁ AVŠAK ZLEPŠENÍ NENÍ ZNÁT ANI PO TŘETÍM POKUSU.

- BERU SI PÍŠTĚLU OD MATIAŠE 2. A RADĚJI MU VŠE URAZUJI OD ZAČÁTKU DO KONCE. TENTOKRÁT SE JIŽ I PTÁ NA PODROBNOSTI A O DVA POKUSY POZDĚJI JIŽ JE ZNÁT JISTĚ ZLEPŠENÍ ČI SPÍŠE ZÁVEM O ÚSPĚCH.

- 8:50 - OZNAMUJI ŽÁKŮM, ŽE BUDE ZA GNÍLI PŘESTÁVKA A  
 AŽ DODĚLÁM TO CO MÁMÍ ROZDĚLANÉ A POMALU KONČÍ.  
 - MATIAŠ<sub>1</sub>, JEŠTĚ ŘÍKÁ „ MOHL BÝCH SI S OSTATNÍMI O  
 PŘESTÁVCE ZKOUŠET VYROBIT TĚŽÍTKO?“, ODPOVÍM, ŽE ANO,  
 NAČEŠ VŠICANI TŘI PODEKŮJÍ A POKRAČUJÍ V PRÁCI.
- 9:25 - VŠICANI TŘI ŽÁCI SE JIŽ VRÁTILI Z PŘESTÁVKY  
 A POMALU ROZJÍŽDÍ VÝROBU  
 - RADÍM SI STĚŽUJE S ÚSMĚVEM, ŽE BY TEĎ TY KERBLY  
 MOHLY BÝT JIŽ PEVNĚJŠÍ (NARAŽKA NA PRÁCI MATIAŠE<sub>2</sub>)  
 - MATIAŠ<sub>2</sub> „ JO JO JAVÍM, BUDOU“
- 9:40 - RADÍM SE ZANÍMÁ O ZÍTŘEJŠÍ PRÁCI, NAČEŽ SE PŘIDAJÍ I  
 OSTATNÍ. ODPOVÍDÁM „ NEBOJTE, POKUD DNES UDĚLÁTE ALESPŮ  
 25 FILTRŮ BEZ KAZU, BUDEM DĚLAT MĚSKY TZOKY, TY JSOU  
 JEDNODUCHÉ A NEMUSÍ BÝT ZCELA ČISTÉ“  
 - JE VIDĚT, ŽE TO RADÍ SLYŠELI A I JENICH SOUSTŘEDEMÍ NA  
 PRÁCI. SLYŠITELNĚ VZROSTLO (RADÍM JIŽ TOLIK NEMLUVÍ, POUZE  
 SI NĚCO BROUKÁ)
- 10:30 - MATIAŠ<sub>1</sub> MÍ S RADOSTÍ OZNAMUJE, ŽE JIŽ MÁJÍ 27 FILTRŮ V  
 TAMPROVNĚ, A NA MŮJ DOTAZ „ KOLIK SI MÍSLÍŠ, ŽE JICH BUDE  
 V POŘÁDKU“ ODPOVĚDĚL „ SMAD 19, NE URČITĚ JE TĚT UŽ DĚLÁME  
 LÉPE JAK RÁNO, A TAK TO STIHNEM DO OBĚDA DODĚLAT I S  
 NĚCÍM NAVÍC“
- 11:05 - VRÁTIL JSEM SE ZE ZÁCHOBU A MATIAŠ<sub>2</sub> A RADÍM SEDÍ POD  
 PEČÍ A MAHLAS SE BAVÍ, ANIŽ BY NĚCO DĚLALI.  
 - „ TAK TAKHLE NĚ!“ HŮRNU NA NĚ „ MAZEJTE NAHORU A TY  
 MATIAŠI<sub>1</sub>, SI POD NA MOMENT K FORMĚ ODPOČINOUT“  
 - KLUCI MADSKOČILI A ŠOURAVĚ SE POSTAVILI K PEČI.  
 - POVÍDÁM JIM „ JEŠTĚ TO 20 MINUT VTPRŽTE, PAK UKLIDÍME  
 A MŮŽETE JÍT NA OBĚD. JE VIDĚT, ŽE JIŽ NEUDRŽÍ PŘÍLIŠ  
 POZORNOST A JSOU UNAVENÍ.“
- 11:25 - KONČÍME“. UKLIDTE NÁŘADÍ, ZASTAV PEČ MATIAŠI<sub>2</sub> A NEZAPOMĚNTE  
 ZAMĚŠT“  
 - JE VIDĚT, ŽE TROCHU OŽILI A KAŽDÝ DĚLÁ, ABY JIŽ MOHL JÍT NA  
 JÍDLO
- 11:50 - PTÁM SE ŽÁKŮ „ JAK VÁM TO DNES ŠLO?“

**Radim, I.SV, 15 let**

**Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

Já jsem vlastně už od malička, asi od 3. třídy, jsem viděl v televizi skláře v akci, a k tomu jsem chtěl dělat ještě jeden obor, ale říkal jsem si, že tohle jsem chtěl dělat od malička. Potom jsem ještě chodil na různé exkurze a tehdy jsem si řekl, že tohle mě naplňuje a že tohle je to co chci dělat v životě.

**Co je pro tebe v hodinách OV fyzicky i psychicky nejnáročnější?**

No, tak ze začátku, jsem si nemohl zvyknout na to chození, že jsem si nemohl sednout. Teda krom chvílí, kdy jsem seděl u formy. To bylo fajn. Jinak ještě asi to teplo, ale teď už to je v pohodě. No jinak psychicky náročné, ne. Nic mě netrápí.

**Co jsi nečekal a co tě nepříjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

No, tak trochu jsem nečekal, že to bude trvat tak dlouho, myslím ten začátek s rozfukováním baněk. Jinak mě asi nic nějak zvlášť nepříjemně nezaskočilo.

**Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

Nečekal jsem, že byste nás hned pustil foukat sklo. Čekal jsem, že to budem dýl zkoušet nějak jinak. A taky, co mě teda příjemně zaskočilo, je že si můžu taky něco, co vyrobim, odnést domů, to jsem opravdu nečekal.

**Uvítal bys nějakou změnu v přístupu k výuce ze strany vyučujícího či starších spolužáků? Pokud ano, tak jakou?**

Od spolužáků asi ne, ale jenom jak pan mistr, tak to by se nám mohl asi více věnovat. Když tady je, tak potřebujem, aby tady byl. Myslim, že minulej tejden jste tady nebyl no, a právě že nám to neukázal. Pak si teda na chvilku sednul a já jsem pořád nevěděl, co mám za problém, a pak, když jste přišel v úterý, tak jsem se teprve dozvěděl, co je za problém.

**Jak jsi spokojený s náplní své uložené práce na praxích?**

Já jsem moc spokojený, mě to baví, takže jsem.



### **Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Kdybych mohl? Tak asi ne, já nevím, jak to funguje v těch ostatních sklárnách, ale mě to takhle nevedí, tak jak to je. Jako chápu, že musíme stávat v šest, ale to mě jako tak nevedí.

### **Co tě na praxích baví?**

Baví, baví mě, když si s vámi odpoledne na kroužku můžu dělat ty labuťky a těžítka. Jinak, asi, tak nějak všechno.

### **Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor a kde tyto dovednosti plánuješ využít (zaměstnání, vlastní dílna, obchod se sklem, ...)?**

Plánuju využít ještě nevím, ale plánuju se naučit co nejvíc vlastně, co budu moc. A ještě nevím, kam půjdu třeba pracovat nebo tak, ale budu se snažit naučit co nejvíc. Chtěl bych se posouvat co nejvíc dál a dál.

## **Matyáš 1., I.SV, 15 let**

### **Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

No tak to je zajímavý, protože já to sám nevím. Já vim, že jsme byli v Harrachově na dni otevřených dveří, kde byli skláři ve sklárně, kde jsem se na ně díval pět nebo šest hodin v kuse. Hrozně se mi to líbilo, pak jsem na to nějak zapomněl, ale furt se mně líbily průhledné věci. Tak to sklo je taková nejvíc hezká a průhledná věc, a tak jsem si vybral tenhle obor.

### **A kolik ti tehdy bylo let?**

To jsem tam byl jako malej, to mě mohlo bejt tak deset.

### **Co je pro tebe v hodinách OV fyzicky i psychicky nejnáročnější?**

Fyzicky, fyzicky, to nevím. Tak jako to tahání těžkejch věcí, ale jinak fyzicky nic moc, protože my zatím neděláme nic většího, tak to není fyzicky náročnější.

### **A když si vzpomeneš v prvním pololetí?**

Tak to vim, že těžítka my dělaly problém občas, když se my trošku převrátil\ dolů, ale jinak asi nic.

No a psychická, to je, udělat všechno správně, když se učíme něco nového, pamatovat si všechny ty věci, jak je udělat správně, a to je asi tak všechno.

### **Co jsi nečekal a co tě nepříjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

No, nepříjemně to ani nevím, ale spíše mě překvapuje, kolik je kolem toho práce, že takový ty drobný věci, nějaký takový ty zajímavý, co jsme třeba písťaly od rezy obroušeli. Takže kolik práce a věcí kolem toho, co se musí dělat, to mě překvapilo.

### **Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

No překvapilo mě, že jsme hnedka začali pracovat se sklem, že jsme hnedka začali bez nějaké velké přípravy začali, že jsme hnedka první praxe začali pracovat s teplým sklem.

### **A to tě překvapilo příjemně?**

Příjemně, mě to překvapilo. Jsem to nečekal.

### **Uvítal bys nějakou změnu v přístupu k výuce ze strany vyučujícího či starších spolužáků? Pokud ano, tak jakou?**

Hmm, no, já, ano! Pana hlavního mistra bych poprosil, aby se nám víc věnoval. Protože on vždycky odejde pryč. On nám ukáže ze začátku, jak se to dělá, a pak odejde. A my nevíme, co třeba děláme špatně, protože si to nepamätujeme, nebo že uděláme chybu, o které nevíme, že tam může vzniknout. Tak tam není, aby nám pomohl, tak to se mi teda nelíbí. Tady bych poprosil o změnu.

### **Jak jsi spokojený s náplní své uložené práce na praxích?**

Já, jo, jsem spokojený. Hlavně ta možnost, že si můžem zkoušet foukat o přestávce je fajn.

### **Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Jako chápu že musíme foukat jenom skleničky, a že to je ta hlavní náplň práce, ale je fajn, že tu jsou ty kroužky, kde si můžeme zkusit i ty nefoukaný výrobky. Jinak ne, nechal bych to tak jak to je.

### **Co tě na praxích baví?**

Tak krom foukání a tvarování skla, když máme kroužek anebo o přestávkách, tak mě baví, ... hádám všechno. Jo, strašně rád pozoruju, jak se to sklo, to tvaruje ve svaláku.

### **Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor a kde tyto dovednosti plánuješ využít (zaměstnání, vlastní dílna, obchod se sklem, ...)?**

No tak já doufám, že budu umět foukat jakékoli druh výrobku, jako že fakt foukat, ale nečekám že budu umět ucha u džbánů, ale že budu umět alespoň ten základ. A uplatnit bych to mohl asi v jakémkoliv sklárně.

### **Takže plánuješ být zaměstnaný jako sklář ve sklárně?**

Ano, přesně tak.

### **Matyáš 2., I.SV, 15 let**

#### **Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

Hmm, já nevěděl, co si vybrat, ze začátku, a pak jsem se díval na nějaký umělecký obory, a vlastně tohle mě přišlo jako zajímavý.

#### **A to jsi si vybíral jen ve škole ve Světlé?**

Vybíral jsem si ještě v Železném Brodě, ale nakonec jsem si vybral tenhle, protože mě přišel sympatičtější. No já už věděl už o tom skláři dýl, ale jakože když jsem si vybíral, tak jsem si vybral tohle. Ještě si vzpomínám, že jsem byl jako malej někde na trzích nebo huti.

#### **Co je pro tebe v hodinách OV fyzicky i psychicky nejnáročnější?**

Psychicky to jako nic. Nemám k tomu, jako co říct, mě to nepříjde, jako nějak obtížný.

### **A fyzicky?**

Fyzicky jen když cvičím den před praxema, jinak jako nemám.

### **Co jsi nečekal a co tě nepříjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

Nemůžu na nic přijít...

### **Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

Jsem čekal že se spotřebuje hodně dechu, ale je to spíše o kontrole dechu. Takže to pro mě bylo překvapující, ale nevím, co o tom říct... Nemůžu na nic přijít.

### **Uvítal bys nějakou změnu v přístupu k výuce ze strany vyučujícího či starších spolužáků? Pokud ano, tak jakou?**

Tak, od starších spolužáku asi ne. Od mistrů mě akorát občas vadilo, že mistr občas odešel a že nám to jenom ukázal a řekl nám, že to máme špatně a zase odešel. Jako stejně máme vás jako pana mistra, takže to neřeším.

### **Jak jsi spokojený s náplní své uložené práce na praxích?**

Ze začátku jsem byl spokojený, že jsem něco vyfoukl a zvládnul. Jsem čekal, že to bude horší, ale i teď jsem celkem spokojený.

### **Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Jakože změnu, asi ne. Jako, spíš ne. Pro mě je to sympatický přístup. No mám trochu problém s tím spát a přijít dřív, ale to je spíše moje chyba. No jako, mohl bych začínat pozdějc, protože já nestíhám chodit spát, jako dřív.

### **Co tě na praxích baví?**

Baví mě... Hmm, já nevím, jako baví mě to asi všechno, třeba když se dělá něco nějakým novým způsobem novýho. Třeba ty trhané vázy teď.

### **Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor a kde tyto dovednosti plánuješ využít (zaměstnání, vlastní dílna, obchod se sklem, ...)?**

Mám maturitní obor, takže pokud mi nevyjde, maturitní obor, tak budu mít alespoň skláře, takže budu mít záložní práci jako sklář, ale pokud to dostuduju, tak bych mohl dělat

skláře. Jako osobně plán nemám, ale nejdřív se chci naučit co nejvíc, abych o tom, co budu pak dělat popřemýšlel.

### **David, II.B, 16 let**

#### **Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor?**

Já bych chtěl umět co nejvíc, teda chápu, že ouška a nožičky se asi nenaučím, ale doufám, že zvládnou třeba nafouknout mísu na první dobrou, abych pak mohl nastoupit v Josefodole ve sklárně.

#### **Co je pro tebe teď nejnáročnější v hodinách OV?**

Teď? Teď to asi budou ty plotny, co děláme, jinak bych řek, že to je všechno dobrý. Teda, že tu není nic nějak zvlášť náročného.

#### **Uvítal bys větší pozornost ze strany vyučujícího či starších spolužáků?**

Od spolužáků ne, jako je fajn, když tu jsou prváci a pomáhaj mě s formou a foukaj kerbly, ale jinak od starších spolužáků ne. A od vás určitě ne, jenom, když tu nejste, tak od pana druhého mistra by bylo fajn, když by tu někdy byl, když potřebuju poradit.

#### **Když si vzpomeneš, na co pro tebe bylo nejtěžší si zvyknout v prvním ročníku?**

Nejtěžší si zvyknout? Asi na to horko ze začátku, ale hlavně to točení, to mě přišlo asi nejtěžší.

#### **Jak jsi spokojený s postupem své práce na praxích?**

Tak jako mohlo by to být lepší, ale hádám, že se mi celkem daří. Akorát teda, když mě pani K. vyhazuje nepovedené výrobky, tak mě to dost mrzí.

#### **Jak jsi spokojen s dosavadním postupem výuky?**

Já jsem spokojenej.

#### **Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Změnu? Tak jako bylo by fajn, když by se začínalo ráno později, ale hádám, že by jsme pak museli končit taky později. Takže bych potom asi nestíhal autobus. Jinak, jinak asi ne, není nic, co bych měnil. Co jsem byl v Josefodole na praxích, tak to tam maj stejně.

### **Co tě na praxích baví?**

Baví mě, když děláme takové ty větší věci, jako třeba ty talíře, jo a docela mě taky bavilo, jak jsme lisovali ty sovy pro maturanty. Jinak na kroužek nechodim, ale aspoň si můžu něco vyfouknout o přestávce, jako ty skleničky pro mamku.

### **Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

Pokud si pamatuju, tak mě trochu překvapilo, to, jak je snadné rozfouknout sklo. Jsem tehdy čekal, že to bude náročné na plíce. Jinak jsem tak nějak věděl, co to bude obnášet, od bráchy.

### **Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

Já jsem ještě v devítce nevěděl úplně co chci dělat, sice jsem měl nějaké nápady, ale nic z nich mě úplně nelákalo. Pak jsem se byl jednou podívat s mamkou na bráchu do školy o pouti a docela mě to zaujalo. Takže jsem se o foukání začal víc zajímat a nakonec jsem se i přihlásil na obor.

### **Jakub, II.B, 21 let**

#### **Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor?**

Já jsem se chtěl původně naučit takové ty zdobné věci, ale jako teď už chápu, že to asi nestíhnu. Takže bych teď chtěl co nejdřív dodělat tenhle ročník, abych mohl přejít do třetího ročníku a pak se uvidí. Když zvládnou výučák, tak bych chtěl jít někam do sklářské dílny, abych se naučil zbytek.

#### **Co je pro tebe teď nejnáročnější v hodinách OV?**

Nejnáročnější je pro mě asi ta fyzická námaha a jednotvárnost, když děláme jeden druh výrobku už třetí den v kuse. Jinak mě nic nenapadá.

#### **Uvítal bys větší pozornost ze strany vyučujícího či starších spolužáků?**

Snad ani ne. Vy se nám věnujete, druhý pan mistr tak ňák taky. A s Martinem na všem děláme společně, když tu je. Takže není problém.

### **Když si vzpomeneš, na co pro tebe bylo nejtěžší si zvyknout v prvním ročníku?**

To že jsem musel dojíždět autem na šestou. Jinak určitě to horko z pece a taky to, že jsou praxe tak dlouhé.

### **Jak jsi spokojený s postupem své práce na praxích?**

Tak mrzí mě, že tu teď docela často nejsem a že jsem pořád nemocný, ale jinak bych řekl, že to docela jde. Pokroky dělám.

### **Jak jsi spokojen s dosavadním postupem výuky?**

Nemám co vytknout. Krom toho, co jsem už říkal o dojíždění.

### **Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Tak určitě bych chtěl více času na vlastní práci, zkoušet si foukat vlastní výrobky a učit se celkově rozdílnější postupy. Něco jako při kroužku. Chápu, že to asi není úplně možné, ale něco takového bych uvítal.

### **Co tě na praxích baví?**

Nejvíce mě bavilo odlévání těch tváří do písku o bienále. Jinak mě baví tak nějak vše, když to neděláme celý týden dokola.

### **Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

Nečekal jsem, že budeme pracovat i s ostatními zaměstnanci, teda pokud to jsou zaměstnanci huti. Mám na mysli ty skláře vedle na peci, co tu občas jsou. A krom toho i to, jak není třeba tlak k rozfouknutí skla, spíš naopak, že se musím dost krotit, abych kerbl nepochoukl.

### **Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

Vybral, protože jsem jednou tak trochu náhodou našel na YouTube video, kde jeden sklář, asi z Německa, foukal na píšťale draky na vodní dýmky. Strašně se mě to líbilo, a tak jsem se o sklo začal více zajímat, až jsem se rozhodl, že si podám ještě přihlášku na školu, abych se to naučil.

**Martin, III.B, 23 let**

**Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor?**

Čekám, že budu umět základy, jako foukat všechny tvary a velikosti výrobků. Ale stejně se tím asi nebudu živit, už mám vystudovanou lesárnu, ale když by náhodou nevyšel myslivec, tak můžu dělat tohle.

**Co je pro tebe teď nejnáročnější v hodinách OV?**

Příprava na závěrečky, a jinak asi nic.

**Uvítal bys větší pozornost ze strany vyučujícího či starších spolužáků?**

Nemám starší spolužáky a mistr se mi věnuje dost, stejně jako tak vy.

**Když si vzpomeneš, na co pro tebe bylo nejtěžší si zvyknout v prvním ročníku?**

To si už moc nepamatuju... Možná si zvyknout na ten režim co tu je.

**Jak jsi spokojený s postupem své práce na praxích?**

Tak zatím to vypadá, že bych to mohl dodělat, takže jsem spokojený.

**Jak jsi spokojen s dosavadním postupem výuky?**

Hlavně teď ve třetíáku mám víc možností co dělat a už nemusím pořád dokola dělat jednu věc, prostě ji nafouknu za den a pak už dělám něco jiného.

**Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?**

Nic mě momentálně nenapadá.

**Co tě na praxích baví?**

Teď mě baví hlavně zkoušet nové techniky a výrobky, jak jsem říkal je to o dost různorodější než v prváku a druháku.

**Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?**

To už je dávno, ani nevím, možná ta rychlost, s jakou jsem se naučil baňku.



### **Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?**

Já mám původně vystudovanou tu lesárnu, ale tam jsem neudělal maturitu z angliny a matematiky. Docela mě to štvalo, a tak jsem hledal školu, kde bych to zvládnul. Když jsem se rozhodl pro tuhle školu, tak mě přiřadili k tomuhle oboru. Ze všech oborů na škole se mi tenhle líbil nejvíc.

**1) Jaká je motivace žáka k volbě oboru**

Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?

**2) Které vnější podmínky OV žáky demotivují nebo frustrují?**

Co je pro tebe v hodinách OV fyzicky i psychicky nejnáročnější?

Co jsi nečekal a co tě nepříjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?

Uvítal bys nějakou změnu v přístupu k výuce ze strany vyučujícího či starších spolužáků? Pokud ano, tak jakou?

Jak jsi spokojený s náplní své uložené práce na praxích?

Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?

**3) Které vnější podmínky OV žáka naopak motivují?**

Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?

Co tě na praxích baví?

**4) Jaké jsou cíle žáka do budoucna?**

Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor a kde tyto dovednosti plánuješ využít (zaměstnání, vlastní dílna, obchod se sklem, ...)?

Otázky tazatele pro druhé, třetí a čtvrté ročníky oboru Hutního zpracování skla

**1) Jaké jsou cíle žaka do budoucna?**

Co očekáváš, že budeš umět, až úspěšně dokončíš tento obor?

**2) Které vnější podmínky OV žáky demotivují nebo frustrují?**

Co je pro tebe teď nejnáročnější v hodinách OV?

Uvítal bys větší pozornost ze strany vyučujícího či starších spolužáků?

Když si vzpomeneš, na co pro tebe bylo nejtěžší si zvyknout v prvním ročníku?

Jak jsi spokojený s postupem své práce na praxích?

Jak jsi spokojen s dosavadním postupem výuky?

Uvítal bys nějakou konkrétní změnu ve výuce?

**3) Které vnější podmínky OV žáka naopak motivují?**

Co tě na praxích baví?

Co jsi nečekal a co tě příjemně zaskočilo v hodinách OV oproti tvým očekáváním před nástupem na školu?

**4) Jaká je motivace žáka k volbě oboru**

Proč jsi si vybral právě obor Hutní zpracování skla?