

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Richard Špilka

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář,
zámečnická a pasíř**

Bakalářská práce

Autor: Richard Špilka
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Richard Špilka

Studium: P17K0046

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování

Název bakalářské práce: **Motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř**

Název bakalářské práce AJ: Motivation of pupils to study the Art Blacksmith and Locksmith

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá motivací žáků ke studiu učebního oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se autor zaměří na prezentaci oboru a klíčových kompetencí, které žák během studia získá. Též zpracuje základní informace ohledně teorie motivace.

Praktická část je provedena kvalitativním přístupem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, jejich cílem je zjistit příčiny volby oboru, spokojenost se studiem a perspektivy, které žáci v daném oboru vidí.

FROLEC, Ivo. Kovářství. Praha: Grada, 2003. Řemesla, tradice, technika. ISBN 80-247-0611-3

GOŇA, Karel, Pavel RÉVAY a Šimon VONDRUŠKA. Umělecké kovářství. Praha: Grada, 2005, 200 s. Řemesla ? tradice ? technika. ISBN 80-247-0918-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

JEZBEROVÁ, Romana. Klíčové dovednosti v teorii a praxi odborného vzdělávání. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998, 99 s. ISBN 80-7200-287-2

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Oponent: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 30. 4. 2020

Poděkování

Děkuji Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za odbornou pomoc a rady, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

Dále děkuji také paní ředitelce a žákům, kteří mi umožnili vypracování praktické části mé bakalářské práce. Také bych chtěl poděkovat své rodině za podporu a trpělivost.

Anotace

ŠPILKA, Richard. Motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 61 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá motivací žáků ke studiu učebního oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se autor zaměřuje na prezentaci oboru a klíčových kompetencí, které žák během studia získá. Též zpracovává základní informace ohledně teorie motivace.

Praktická část je provedena kvalitativním přístupem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, jejich cílem je zjistit příčiny volby oboru, spokojenost žáků se studiem a perspektivy, které v daném oboru nacházejí.

Klíčová slova: kompetence, vnitřní motivace, vnější motivace

Annotation

ŠPILKA, Richard. Motivation of pupils of the Artistic blacksmith and the locksmith specialization. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 61 p. Bachelor thesis.

The bachelor thesis deals with the motivation of pupils to study specialization of the Artistic blacksmith and the locksmith. The thesis consists of two parts, the theoretical and the practical. In the theoretical part, the author focuses on the specialization presentation and the key competences that the pupils acquires during their studies. It also processes basic information about motivation theory.

The practical part is carried out through the qualitative approach in the form of semi-structured interviews.

Key words: competence, inner motivation, external motivation

Obsah

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Kompetence	13
1.1 Vymezení terminologie kompetence.....	13
1.2 Programy odborného vzdělávání.....	14
1.3 Vymezení pojmu RVP	15
1.4 Charakteristika oboru	16
1.4.1 Profil absolventa	17
1.4.2 Odborný výcvik	18
1.4.3 Produktivní práce žáků	18
1.4.4 Závěrečná zkouška.....	18
1.5 Předpokládané kompetence absolventa.....	19
1.5.1 Klíčové kompetence	19
1.5.2 Odborné kompetence	20
1.6 Celkové pojetí vzdělávání	21
1.6.1 Pokračování absolventů oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř	21
2 Motivace	22
2.1 Definice pojmu motivace	22
2.2 Teoretické přístupy k motivaci.....	23
2.3 Zdroje motivace	24
2.3.1 Potřeby	25
2.3.2 Zájmy	27
2.3.3 Emoce	28
2.3.4 Postoje a hodnoty.....	28
2.3.5 Návyky.....	29
2.3.6 Cíle.....	30
2.3.7 Ideály	30
2.4 Motivace v učební činnosti	30
2.4.1 Učební proces dělený dle potřeb.....	31
2.4.2 Učební motivace vnitřní a vnější	31
2.5 Motivující činitele ve školním prostředí	33
2.5.1 Školní známka.....	34
2.5.2 Odměna a trest	35
2.6 Demotivující činitelé ve školním prostředí	35

2.6.1	Učivo.....	36
2.6.2	Učitel.....	36
2.6.3	Školní hodnocení	37
2.6.4	Spolužáci.....	37
2.6.5	Rodiče	38
3	Závěr teoretické části.....	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	40
4	Výzkum	40
4.1	Metodologie výzkumu	40
4.2	Téma výzkumu.....	41
4.3	Cíl výzkumu	41
4.4	Metody výzkumu	42
4.5	Etika výzkumu	42
4.6	Jak výzkum probíhal?	43
4.6.1	Pozorování	43
4.6.2	Rozhovory.....	43
4.7	Zpracování získaných dat.....	44
5	Analýza získaných dat	45
5.1	Rozbor kompetencí	45
5.1.1	Shrnutí kompetencí	46
5.2	Rozbor motivací	47
5.3	Vnitřní motivace.....	47
5.3.1	Potřeby	47
5.3.2	Zájmy	48
5.3.3	Emoce	48
5.3.4	Cíle.....	49
5.4	Vnější motivace.....	49
5.4.1	Známky	49
5.4.2	Odměny.....	49
5.4.3	Tresty	50
5.4.4	Vnější vlivy.....	51
5.5	Shrnutí motivace	53
6	ZÁVĚR	55
7	ZDROJE	57
8	PŘÍLOHY	61

Seznam obrázků

Obrázek 1: Mapa škol v ČR (Školy Online, 2002–2020).....	17
Obrázek 2: Maslowova pyramida	26
Obrázek 3: ERG teorie.....	27
Obrázek 4: Myšlenková mapa motivace žáků	45

Seznam tabulek

Tabulka 1: Znaký vnitřní a vnější motivace	33
--	----

ÚVOD

Historie kovářského řemesla má dlouhou tradici. Znalost a schopnost zpracovávat rudu hrálo v lidském životě vždy důležitou roli. Z kovů se vyrábělo téměř vše, od věcí denní potřeby přes nástroje, zbraně až po doplňky architektury i interiérů. Celý proces tvořivosti člověka prošel, od nesmělých počátků, přes sdružování do cechů, později manufaktur a průmyslové výroby, dlouhým vývojem. To platí i o řemeslné dovednosti a tradici. Nejprve byla předávána z otce na syna, později řemeslnými bratrstvy a ověřována mistrovskými zkouškami. Ani to nestačilo a s industriálním rozvojem byly zakládány řemeslné školy.

V 19. století se tradiční rukodělná výroba od té průmyslové opět odděluje a jde svou cestou do tzv. lidové nebo čistě umělecké formy. Je tomu tak doposud. Současné kovářství je plné nových technologií a trendů. Sleduje však jeden cíl. Tím je vytvoření příjemného životního prostředí pro člověka. Zde se znovu prolínají cesty čisté práce zámečníků, pracujících se studeným kovem, a umění kovářů, kteří díky ohni a kladivu přetváří materiál k úplně novým tvarům. Kromě klasických výrobků, tzn. mříží, bran, svícňů, závěsů, vrat a klepadel, vznikají monumentální kované plastiky, reliéfy či štíty jako doplňky moderní architektury. Důležitosti nabývá restaurátorství, obnova a péče o historická díla starých mistrů. To je jeden z důvodů, proč je o svobodné kovářské řemeslo pro mladé uchazeče stálý zájem. Proto jsem si pro svou práci vybral téma motivace žáků.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je zaměřena na představení oboru 8251H01 Umělecký kovář, zámečnický a pasíř, jeho klíčových kompetencí, které žák absolvováním studia oboru získá. Také uvedu základní informace teorie motivace. Čtenář zde nalezne prvotní informace, které mu poslouží jako teoretická opora pro navazující praktickou část. V první kapitole nejprve představím problematiku kompetencí spjatou s programy odborného vzdělávání a hlavní charakteristiky oboru. V profilu absolventa popíšu cíle odborného vzdělávání, odborného výcviku a obsah závěrečné zkoušky. Uvedu přehled předpokládaných kompetencí absolventa a jeho vzdělávání. Následující kapitolu věnuji motivaci. Definuji pojem motivace a uvedu některé odborné teoretické přístupy. Představím zdroje motivace a jejich dělení na vnitřní činitele, vytvářené vnitřní motivací žáka, a vnější

činitele, vzniklé vnější motivaci zvanou též incentiva. Rozdělím a popíšu hlavní znaky vnitřních a vnějších zdrojů s jejich vlivy na vzdělávaného žáka v učební činnosti. Z hlediska tématu práce je právě tato část dosti důležitá. Mimo obou zmíněných činitelů motivace se v poslední části teoretické práce věnuji vnějším vlivům, které mohou nebo mají spojitost s demotivujícími stresory žáka ve školním prostředí. Vše rekapituluji v závěrečném shrnutí teoretické části bakalářské práce. Ke sběru informací a zodpovězení otázek jsem soustřeďoval mnoho ověřeného studijního materiálu a odborné literatury z databáze knihoven i online zdrojů, ve formách knih, publikací, článků i již hotových a volně publikovaných prací.

Praktická část práce je věnována výzkumné činnosti. Úvodem jsem ve zkráceném znění popsal užitou metodologii výzkumného šetření, téma, cíl, metody výzkumu a způsob sběru dat. Cílem je nalézt odpovědi na hlavní otázku práce: „Jaká je motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnický a pasíř?“ a podotázku: „Jak je žák se studiem spokojený a jak vidí své další vzdělávání nebo profesní pokračování?“. Z výzkumného šetření a následné analýzy se pokusím vyvodit informace k zodpovězení hlavní otázky a z rozhovoru získat odpověď na podotázku. Tuto otázku jsem proto zařadil do rozhovoru jako poslední.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kompetence

Svět se vyvíjí. Vše kolem nás se postupem času mění a ruku v ruce s tím i různá povolání. Tradiční obory zanikají, jiné stagnují a další se rozvíjejí v souladu se změnami technologických metod a pracovních postupů. Na to je třeba žáky připravit, aby byli konkurenceschopní na trhu práce. To je důvodem, proč jsou klíčové kompetence tak důležité ve vzdělávací soustavě. Jejich úkolem je rozvoj schopností žáků bez rozdílu odborného zaměření a budoucí profese.

1.1 Vymezení terminologie kompetence

Odborný název kompetence se v prostředí odborné literatury neustále opakuje. Havlíčková a Žárská (2012) uvádějí původ z latinského slova „*competere*“, jenž znamená „*být příslušný*“ či jen „*příslušet*“. V pedagogice 21. století se označení kompetence dosti využívá. V rámcových vzdělávacích programech, které jsou závaznými dokumenty pro celé české školství, jsou kompetence přesně vymezeny pro každý obor. Pojem kompetence má více, lehce se odlišujících, definic. Dle Kosíkové (2011, s. 30): „*Kompetence je pojem, který se snaží postihnout, že cílem vzdělání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání.*“

Veteška a Tureckiová nahlíží na kompetence více ze sociologického hlediska a definují je jako: „*kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.*“ (2008, s. 63).

Dále autorské duo uvádí, že v souladu triády „*moci – chtít – umět*“ jsou kompetence v souvislosti práce a zadání vyjadřovány znalostmi, schopnostmi, postoji a dovednostmi pověřeného jedince. O kompetentní osobě lze říci, že je schopná. Z odborného hlediska je pro kompetentnost užíván pojem kvalifikace, což je soustava schopností k nutným dovednostem, které jsou nezbytné k výkonu profese. Uvádějí, že první popsal klíčové kompetence či kvalifikace Mertens (1974). Pod termínem odborná kompetence se skrývá individuální motivace vyjadřovaná schopnostmi a chtěním řešit

komplikace. Klíčové kompetence jsou základním důkazem kvality, tvořivosti a klíčem k úspěšné konkurenceschopnosti. Průřezové téma Člověk a svět práce, plnící výchovnou a motivační funkci, je pevnou složkou ve vzdělávacích plánech pedagogiky, andragogiky a profesního řízení.

1.2 Programy odborného vzdělávání

Podle MŠMT (2009) školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, stanovuje podmínky ke vzdělávání a výchově (dále jen "vzdělávání"), vymezuje práva či povinnosti osob při vzdělávání. Dále vymezuje oblast působnosti orgánů státní správy a samosprávy ve školství. Každý obor vzdělávání, ať už se jedná o vzdělávání základní, střední, předškolní, základní umělecké nebo jazykové, má vydaný Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Ty mají vymezený povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou státním a závazným dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), hodnotitelem výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvořitelem a posuzovatelem učebnic i učebních textů a závazným základem pro stanovování finančních prostředků.

RVP specifikuje obor 8251 H/01 Umělecký kovář, zámečnický a pasíř (dále jen UKZ). Pro střední odborné vzdělávání je závazným dokumentem, který vymezuje požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání. Důraz klade především na konečné výsledky žáka dosažené v závěru vzdělávání, dále na obsah, základní podmínky vzdělávání a stanovuje pravidla pro koncepci vzdělávání. Dokument je závazný pro celé střední odborné vzdělávání. Školy jsou povinny jej respektovat, zpracovávat a začleňovat do svých ŠVP. Vše je veřejně přístupným dokumentem pro pedagogické, nepedagogické pracovníky a veřejnost. Tím se stává otevřeným dokumentem, který je platný na dobu určitou a po vypršení jeho platnosti či potřeb je aktualizován. Celek je k dispozici na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), kde jsou vymezeny předem schválené požadavky vzdělávání. Z RVP si následovně každá škola vytváří ŠVP, který je předlohou vzdělávání na příslušném zařízení.

Cíle RVP pro střední odborné vzdělávání jsou zaměřeny přednostně na očekávané výsledky a prostředky nutné pro jejich realizaci, jsou součástí ŠVP. Každý obor má svůj RVP. Ten vychází z tzv. Delorsových cílů. Ty jsou určeny dle instrukcí

UNESCO pro 21. století. V kostce nařizují vzdělávaným učit se poznávat, učit se učit, učit se být a učit se žít ve společnosti ostatních. Kompetence, jak bylo popsáno již výše, vznikají na základě žádostí a potřeb trhu práce, nastavením jednotné úrovně, důrazu na všeobecné i odborné předměty a začleněním tzv. průřezových témat (MŠMT, 2009).

1.3 Vymezení pojmu RVP

Vzdělávání v České republice dle MŠMT (2009) je formulováno skrze cíle, výsledky a kompetence v RVP:

- Cíli vzdělávání se rozumí účel výuky s výstupy a výsledky. Plnění je rozloženo mezi stupni vzdělávání, předpoklady a schopnostmi vyučovaných. Cíle pedagoga jsou vyjádřeny v obecných cílech vzdělávání (viz Delorovi cíle výše). Výukové cíle a kompetence absolventa shrnují vědomosti a následné praktické užití.
- Kurikulum dle Průchy (2003) vyjadřuje plán či proces vzdělávání se průběhem, náplní a oceněním za výkon.
- Kurikulární dokumenty rozvíjejí více kurikulum.
- Kurikulární rámce definují v RVP učební látku odborného a všeobecného zaměření daného oboru.
- Kompetence (viz výše) předpisově oddělují kompetence na klíčové a odborné, ty však neexistují samostatně, navzájem se kříží a doplňují.
- Klíčové kompetence (dále jen KK) jsou souborem žádostí na vzdělání. Pod sebou hromadí vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty důležité pro rozvoj a zapojení dotyčného do společnosti. KK jsou univerzální a rozličně použitelné. Mají možnost se rozvíjet ve výuce všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i v následných doplňujících aktivitách výuky při aktivní účasti žáků.
- Odborné kompetence (dále jen OK) vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání a jeho způsobilost k dané profesi. Odvozují se od kritérií kvalifikovanosti k výkonu povolání a charakterizují způsobilost. Jsou souborem již zmiňovaných odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou potřebné k výkonu pracovních činností daného povolání.
- Obsah vzdělávání v RVP je vyobrazen jako soubor potřebný k dosažení požadovaných kompetencí absolventa. Je vymezen dle kurikula a obsahuje dovednosti a hodnoty z rozličných částí edukace ve formách předpokládaných

výsledků edukace a jim adekvátního učiva. Je strukturován, dělen do oblastí vzdělávání jazykového, informačního, ekonomického, odborného atd. a okruhů k tvorbě vyučovacích předmětů.

1.4 Charakteristika oboru

Obor je dle MŠMT (2009) zařazen do kategorie sekundárního vzdělávání dle mezinárodní klasifikace ISCED 3. Formy studia jsou denní a zkrácené. Denní forma vzdělávání je realizována v délce 3 let a je zakončena výučním listem. Zkrácená forma vzdělávání probíhá po dobu 1–2 let. Je určena žákům, kteří již mají splněné středoškolské vzdělání, zakončené maturitní zkouškou, nebo střední odborné vzdělání, ukončené výučním listem z odlišného oboru, absolvované v rozmezí jednoho až dvou let. Výuku lze realizovat též ve večerní či kombinované formě.

ŠVP (2015) specifikuje přijímání žáků ke studiu v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. v platném znění (školský zákon) a vyhláškou č. 671/2004 Sb., o přijímacím řízení. Uchazeči jsou přijímáni ke studiu do 1. ročníku dle § 60, 60 a 60 b po ukončení povinné školní docházky na základní škole a splnění kritérií talentové zkoušky stanovené ředitelem školy pro dané školní období. Dalším předpokladem přijetí uchazečů je úspěšná zdravotní prohlídka. Pro daný obor se řídí dle nařízení č. 689/2004 Sb., ve znění nařízení vl. č. 18/2006 Sb. a nařízení vl. č. 224/2007 Sb. Posudek vypracovává praktický lékař dle požadavků daného oboru. Přijetí žáků do vyššího ročníku se řídí § 63 školského zákona. Veškeré formy, obsahy a kritéria přijímacího řízení jsou opakovaně každý rok zveřejňovány na webových portálech příslušných škol s uvedením kritérií a hodnocením přijímaných uchazečů do 1. ročníku vzdělávání.

Uchazeči jsou přijímáni na základě vykonané talentové zkoušky (NÚV, 2019). Přijímací řízení ke vzdělávání do oboru, ke kterému se v rámci přijímacího řízení skládá talentová zkouška, je řízeno dle § 60 až 60 g, pokud není uvedeno jinak. Ředitel školského zařízení má právo vyhlásit několik kol podle § 60 s 2 a 3 termíny podání přihlášek do 31. října a uchazeč odevzdá přihlášku do 30. listopadu v případě prvního kola. Samotná zkouška je realizována v pracovní dny od 2. ledna do 15. ledna ve dvou termínech. Po vyhodnocení je uchazeči sdělen výsledek nejpozději do 20. ledna. V případě, že žák koná zkoušku v náhradním termínu, výsledek je mu sdělen do

stejného data. Pokud uchazeč vykoná talentovou zkoušku úspěšně, pokračuje v přijímacím řízení. Uchazeč má právo vykonat zkoušku dle § 60 na více středních školách.

Z Obrázku 1 je zřejmé, že ve zde popisovaném období školního roku 2019/2020, se pro uchazeče obor otevírá na celkem čtrnácti školách. Ve dvanácti případech se jedná o školy veřejné, tedy zřizovatelem je příslušný kraj, ale ve dvou případech jsou školy financovány soukromým provozovatelem. Podrobněji viz Příloha 1.



Obrázek 1: Mapa škol v ČR (Školy Online, 2002–2020)

zdroj: www.stredniskoly.cz

1.4.1 Profil absolventa

ŠVP (2015) uvádí, že výuka žáka je v souladu se stanovenými cíli středního odborného vzdělávání s návazností na základní vzdělávání. Po jeho úspěšném ukončení a složení zkoušky dle jednotného zadání závěrečné zkoušky (dále jen JZZZ) absolvent obdrží výuční list. Ten jej opravňuje využívat naučené techniky, ověřené technologické postupy, uplatnění znalostí z historie, pomocí výtvarného vyjadřování, dle příslušné dokumentace nebo dle vlastních návrhů vyrábět umělecké výrobky či rekonstruovat poškozené části originálních výrobků. Výuční list je dokladem, že zvládá výrobu, údržbu i opravy používaných nástrojů dle směrnic bezpečnosti a ochrany zdraví pracovníka (dále jen BOZP). Dále je připraven na svařování materiálů pomocí metod ZK 111 W01, ZK 135 W01 a získání příslušných certifikátů. Po splnění JZZZ dle zadání má možnost se ucházet o vyšší stupeň vzdělání při nástavbovém studiu na středních školách. Své uplatnění nalezne v živnostenské či průmyslové výrobě předmětů nebo jejich restaurování za použití tradičních metod uměleckého kovářství a zámečnictví.

1.4.2 Odborný výcvik

Cílem odborného výcviku dle ŠVP (2015) oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř je nabytí odborných znalostí a dovedností, stálých návyků a řemeslných zručností v požadovaném rozsahu. Žáci se učí požadované úkony a techniky užívané při výrobě uměleckých výrobků z kovů, nezbytné povrchové úpravy a následné instalace. Také se seznamují se základy restaurátorských prací. Ve výuce se postupně učí ekonomice výroby (pracovnímu výkonu, spotřebě materiálu, nástrojů, náradí apod.) a ekologickému dopadu na okolí. Nacvičují ideální pracovní a technologické postupy výrobních operací se správnou volbou pracovních prostředků, materiálů apod. Výuka se odehrává především na pracovišti odborného výcviku nebo u vybraných sociálních partnerů, kteří mají se školou uzavřenou smlouvu.

1.4.3 Produktivní práce žáků

Školský zákon, dle Národního ústavu vzdělávání (dále jen NÚV), umožňuje žákům vyplácet odměnu v rámci hodin odborného výcviku, která může přinášet hospodářský prospěch. Je to činnost, kdy se žák učí, ale i činnost, jež jej motivuje a za níž mu náleží odměna. Je to podloženo § 122 v odstavci 1 školského zákona, který vyznačuje činnost jako příjem. Náležitá odměna může být vyplacena školou nebo jiným subjektem, u kterého žák vykonává odborný výcvik. Minimální výše hodinové odměny pro rok 2020 je odvozena od výše minimální stanovené mzdy, ze které to činí 30 %.

1.4.4 Závěrečná zkouška

Obsah a organizování závěrečné zkoušky se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláškou č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání na středních školách závěrečnou zkouškou. Ta se skládá z písemné zkoušky, praktické zkoušky z odborného výcviku a ústní zkoušky. Nejvýznamnější pro žáky je praktická zkouška z odborného výcviku. Žák má možnost prokázat dostatek znalostí a dovedností, aby našel uplatnění v praktickém životě. Písemná zkouška vychází z obsahu vyučovaných odborných předmětů. Zde má žák možnost volby ze tří zadání. Tématy jsou například technická dokumentace, pracovní postupy či BOZP a vše se ověřuje formou testu. Při ústní zkoušce si žáci losují otázky s tématy odborných předmětů či světa práce

a odpovídají na ně. Na závěr se zhodnotí celková úroveň připravenosti na výkon dané profese.

1.5 Předpokládané kompetence absolventa

1.5.1 Klíčové kompetence

Dle MŠMT (2009) má absolvent oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř získat následující kompetence:

- **Kompetence k učení**

Vzdělávání směřuje absolventy k efektivnímu učení, kritickému myšlení, zpracovávání informací s vyhodnocováním výsledků, sledováním vlastního pokroku a stanovením cílů navazujícího vzdělávání.

- **Kompetence k řešení problémů**

Vzdělávání směřuje absolventy k samostatnému řešení pracovních i mimopracovních problémů. Je možné uvést například porozumění zadání a identifikaci překážek v úspěšném řešení, navrnutí vlastního řešení se zdůvodněním, volba prostředků a metod, ověření správnosti s uplatněním více metod myšlení při řešení s využitím zkušeností a vědomostí nabytých dříve. Spolupráce či řešení úkolů v týmu.

- **Komunikativní kompetence**

Vzdělávání žáky směřuje, aby měli schopnost vyjadřování a prezentování se písemně nebo ústně v rozličných situacích. Měli by umět formulovat své myšlenky písemnou podobou přehledně a správně v rodném jazyce. Své názory a postoje si dokázat obhájit. Používat odbornou terminologii ruku v ruce s kulturním vyjadřováním dle potřeb a charakteru. Pochopit výhody znalosti cizího jazyka pro životní i pracovní uplatnění a být motivováni k prohlubování jazykových dovedností.

- **Personální a sociální kompetence**

Vzdělávání směřuje absolventy k tomu, aby byli připraveni dávat si reálné cíle osobního rozvoje na základě poznání své osobnosti. Zohlednit péči o své zdraví,

spolupracovat a utvářet vhodné mezilidské vztahy. Přijímat rady, akceptovat názory druhých a zapojovat kritické myšlení.

- **Občanské kompetence a kulturní povědomí**

Vzdělávání je směřuje, aby respektovali a dodržovali hodnoty s postoji podstatnými pro život ve společnosti v souladu s udržitelným rozvojem.

- **Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**

Vzdělávání absolventy směřuje, aby byli schopni na základě svých odborných kompetencí být úspěšní a uplatnitelní na trhu práce. Rozšiřovali a rozvíjeli si svou profesní kariéru celoživotním vzděláváním. Dále disponovali reálnými představami o pracovních, platových a ostatních podmínkách. Zohledňovali požadavky zaměstnavatelů na zaměstnance a uměli vyhodnocovat informace o pracovních i vzdělávacích příležitostech s využitím služeb z oblasti světa práce a vzdělávání.

- **Matematické kompetence**

Vzdělávání směřuje absolventy k samostatnému užívání matematických dovedností. Míno jiné o tvarech těles, užívání odborné terminologie, převody potřebných jednotek, porozumění z tabulek s reálným odhadem a výpočtem.

- **Kompetence využívání prostředků IKT a ICT**

Vzdělávání cílí k samostatné práci na moderním PC, využívání informačních zdrojů a jejich efektivnímu využití.

1.5.2 Odborné kompetence

Podle ŠVP (2015) oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř má absolvent:

- Být schopen rozlišit, uplatnit i vyjádřit, výtvarně i esteticky, okruhy tvorby a využít vlastní znalosti historického vývoje daného předmětu. Při jeho utváření využívat své znalosti a dovednosti, které si samostudiem sám prohlubuje.
- Samostatně zhotovovat výrobky z kovů a být řemeslně zručný v používání schválených technologických postupů, pracovních operací při realizaci výroby s ohledem na přesnost, jakost materiálu, provedení a funkčnosti výrobku dle výrobní dokumentace. Dodržovat předpisy a normy památkově chráněných

předmětů při provádění oprav či při restaurátorských pracích. Odborně být připraven k dalším zkouškám z oblasti svařování materiálu.

- Dodržovat pravidla bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Brát je jako neodlučitelnou součást ochrany své i ostatních osob na pracovišti. Dále dodržovat předpisy požární prevence, ochrany zdraví a poskytnutí první pomoci.
- Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce a chápat ji jako důkaz své konkurenceschopnosti. Umět zohlednit přání a požadavky zákazníka.
- Znat význam, důvod i užitečnost ekonomicky vykonávané práce v souladu se strategií udržitelného rozvoje a umět svou práci finančně ohodnotit. Celý výrobní proces rozvrhnout a spočítat náklady i zisk s dopadem na životní či sociální prostředí.

1.6 Celkové pojetí vzdělávání

Vzdělávání v oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř podle ŠVP (2015) spojuje všeobecné a odborné vzdělání na úrovni středního vzdělání s výučným listem a poskytuje základní předpoklady k provádění odborných činností. Je zde vyvážený poměr mezi teoretickou a praktickou složkou vzdělávání. Jako klíčová je považována spolupráce a provázanost mezi teoretickými předměty a odborným výcvikem. Odborné vzdělávání poskytuje žákům soubor teoretických vědomostí i praktických dovedností a návyků nezbytných pro jejich budoucí uplatnění v povolání.

„Hlavním cílem středních škol je všestranně připravit své žáky pro výkon povolání tak, aby kromě odborné kvalifikace získali široký základ všeobecných znalostí a dovedností pro studium vyšší úrovně.“ (Eliášová, 2005, s. 24)

1.6.1 Pokračování absolventů oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř

Absolventi mohou podnikat na základě živnostenského oprávnění. Další možností je nalézt své uplatnění ve stávajících firmách zabývajících se uměleckým kovářstvím.

Pro absolventy učebního oboru je možné i pokračovat v maturitním vzdělávání přijetím do vyššího ročníku příbuzného oboru nebo na nástavbovém studiu SPŠS (2019).

2 Motivace

2.1 Definice pojmu motivace

Úvodem této kapitoly si vysvětlíme jeden ze základních pojmů této práce, a to pojem motivace. Tento pojem je znám širší veřejnosti z pohledu laika, ale my si zde vysvětlíme motivaci z odborného hlediska. V psychologii zkoumalo lidskou motivaci mnoho uznávaných autorů, kteří k tomu podali náležitá a odborná vysvětlení. Lze citovat názor: „*Ve vědě, jakou je psychologie, existuje mnoho rozličných a vzájemně si konkurujících teorií téhož jevu,*“ (Madsen, 1972, s. 13). Přesné vysvětlení motivace tedy není jednoduchou záležitostí.

Podle Průchy, Mareše a Walterové (2003) je motivace skupinou faktorů vnitřních a vnějších. Všechny vytvářejí v lidském chování hybnou sílu, která míří k vysněnému cíli. Právě faktory ovládají její plynulost i konečný stav a mají vliv na reakce dotyčného, jeho city a spokojenost s výsledkem. Psychologický slovník uvádí: „*motivace je proces usměrňování, udržování, a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů,*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328).

Původ slova motivace lze nalézt v latině. „*Termín motivace je odvozen z latinského slova moveo, hýbám, a vyjadřuje přenesené hybné síly chování jeho činitele,*“ (Nakonečný, 1997, s. 101). Uznávaný autor vysvětluje často pletoucí se významy pojmů: „*Motivace je vyjádřením procesu a motiv je pouze domnělou dispozicí k němu,*“ (Nakonečný, 1997, s. 102). Závěrem vše shrnuje větou: „*Nepochybně nejdůležitějším úkolem psychologie vždy bylo a bude vysvětlit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají,*“ (Nakonečný, 1996, s. 5).

Říčan (2009) přirovnává jedince k vozidlu. Dělí jej na část, která zajišťuje zdroj pohybu a část řídící, rozhodující o trase k cíli. Z psychologického hlediska je první část motivem a druhá je kompetencí, tedy schopností ovládat či zvládat daný úkol. „*Motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě,*“ (Říčan, 2009, s. 177). Právě hybnost Čáp (1980) zmiňuje jako důležitý faktor v oblastech činností, učení i osobnosti. Hybným faktorem míní reálné motivy, které podněcují či naopak tlumí konání jedince. Uvádí: „*Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy,*“ (1980, s. 66). Příkladem pobídky uvádí vystavené věci denní potřeby a jídla v obchodech nebo slovní výzvu vyučujícího směrem k žákovi.

Naplněním cílů je dobrý pocit z nasycení nebo splnění zkoušky. Vnitřním motivem udává nutnost stravy, práce nebo učení k úplné socializaci jedince. Uvědomování si motivace jedincem je proměnlivé. Jedinec mnohdy upíná svou pozornost k vnějšímu cíli a méně pak k vnitřním motivům. Jindy je zaměřen na motivy svého jednání a ostatní si neuvědomuje. „*Plnější poznání, uvědomění si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.*“ (Čáp, 1980, s. 67)

2.2 Teoretické přístupy k motivaci

Teoretických přístupů k motivaci je velmi mnoho s odlišným výkladem. Jedny se zaměřují primárně na obsahovou stránku, jiné se soustředí spíše na stránku procesuální.

V čem se odlišují, nám objasní Lokšová, Lokša, (1999):

- Přístupy se zaměřením na obsahovou stránku hledají odpovědi na otázky, co vyučovaného motivuje, jaké jsou jeho základní motivy a jaké mají motivy vztahy mezi sebou.
- Přístupy se soustředěním na procesuální stránku se ptají na výsledky působení motivů na chování žáků.

Motivace ve školním prostředí je velmi důležitá. Lze uvést, že je jedním ze základních cílů výchovně vzdělávacího procesu. Jejím úkolem je rozvoj vnitřní motivace ve formě seberealizace. Motivovaný žák má tak plošně formované funkce a složky celé své osoby. Přístup učitele má být přizpůsoben cíli i obsahu učiva s ohledem na věk žáka. Je důležité znát úroveň motivace, přístup k učení, a pak regulovat a utvářet jeho osobnost v procesu vzdělávání.

Lokšová, Lokša rozvádějí teorie přístupu na:

- **Behaviorální přístup** – kdy je zdrojem motivace dosažení příjemného jistým chováním se snahou vyhnout se nepříjemným důsledkům. Motivačním činitelem je odměna. Citlivým přístupem je jej možné využívat i ve školním prostředí.
- **Humanistický přístup** – který je založen na předpokladu, že motivovaný má snahu intenzivně překonat svůj aktuální stav. Důležité je ideální a bezpečné prostředí pro jeho rozvoj.

- **Kognitivní přístup** – v teorii je důraz kladen na poznávací proces chování jedince. Je založen na sběru informací, jejich následném zpracování a stanovení výsledku.

Nakonečný (1997) rozlišuje přístupy na mentalistické, behaviorální a kognitivní.

- **Mentalistický přístup** – založený na prožívání, co jedinci chtějí, jaké mají touhy, záměry atd.
- **Behaviorální přístup** – s blízkým vztahem motivace a emocí. Výchozí motivy jsou přetvořené afekty, uspokojení směřuje k příjemnému, vyhýbá se nepříjemným důsledkům, a navíc se zabývá vztahem motivace a učení. Učením má jedinec snahu získat odměnu, vyhnout se trestu a je ve vztahu k motivačnímu činiteli.
- **Kognitivní přístup** – s důrazem na poznávací procesy (vjemy, představy, myšlenky), chování a výsledky sběru poznatků.

Lokšová, Lokša (1999) uvádějí znaky motivace dle (Pardel, Boroš, 1975):

- Aktivaci chování s obsaženými pudy, instinkty či potřebami.
- Zaměřenost chování dávající náplň obsahu a hodnoty s postoji, zájmy a hodnotami k aktivaci s významným podílem učení a výchovy.
- Cílevědomost chování, dosažení cílů vůlí a úspěchem

2.3 Zdroje motivace

Motivace je ovlivněna spoustou okolností. Může se jednat o různá stádia vývoje jedince, vlivy prostředí nebo sociálního zázemí. Vlivy mohou být značně odlišné. Proto je důležité objasnit si motivaci od jejího vzniku. Motivace může být biologického původu (vnitřních pohnutek), anebo psychického původu (vnějších popudů).

„Motivace chování člověka může vycházet převážně z vnitřních pohnutek, vnitřní potřeby nebo převážně z vnějšího popudu, často označovaného jako incentiva.“
(Lokšová, Lokša, 1999, s. 12)

Hradská (2013) uvádí přehledné rozlišení vnitřních a vnějších činitelů dle Nakonečného (1997):

Vnitřní činitelé (vznik vnitřní motivací)

- Potřeby – nižší, vyšší
- Zájmy
- Emoce

- Postoje a hodnoty
- Návyky
- Cíle
- Ideály

Vnější činitelé (vznik vnější motivací), nazývané též incentiva

- Odměny a tresty
- Příkazy, prosby, přání a očekávání
- Nabídky, pobídky a ostatní

2.3.1 Potřeby

Jako první si objasníme pojem potřeba. Říčan (2009) uvádí, že na motiv je přirozeně nahlíženo jako na důvod, ale obecně se dá vyložit: „*Motiv je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě,*“ (Říčan, 2009, s. 177).

Z obdobného důvodu je možné vyložit i význam slova potřeba. Dle autora je motivem nasycení potravou. Jídlo je incentiva a hlad je potřebou. „*Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu organismu,*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 12).

Zmiňovaní autoři dělí potřeby na primární a sekundární.

- Primárními (fyziologickými) jsou všechny základní potřeby. Ty jsou patrné nejen u lidí, ale i u zvířat. Příkladem jsou hlad, žízeň, odpočinek, bezpečí a sex. Jsou geneticky vrozené.
- Sekundárními (psychickými) nazýváme potřeby utvářející se v období ontogeneze jedince. Zde se jedná o potřeby lidského druhu se vztahem ke společnosti a okolí. Jedná se o seberealizaci, poznání či další sociální potřeby.

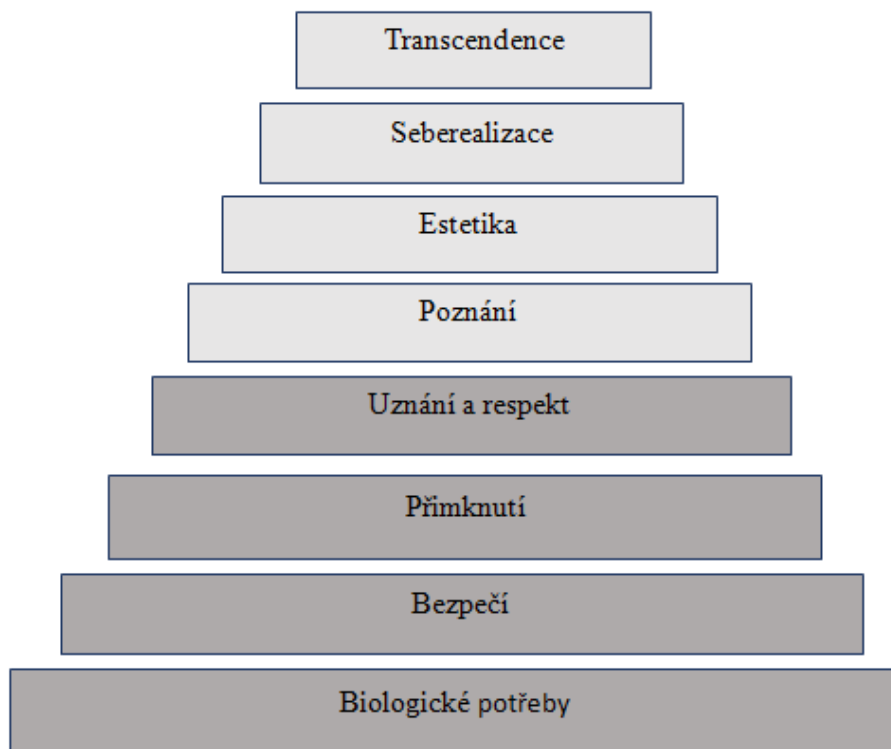
Lze tvrdit, že potřeba patří k základním zdrojům motivace. „*Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Zvláštní skupinu tvoří tzv. potřeby funkční, které jsou vzbuzeny při dlouhé nečinnosti některé z funkcí organismu.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17)

Říčan (2009) ve své knize publikuje poznatky amerického psychologa Abrahama Maslowa (1908–1970), který ztvárnil koncept lidských potřeb

ve vzestupném pořadí ve tvaru pyramidy. Do nejnižších pater umístil ty základní, biologické motivy (potřeby). Po jejich uspokojení jedinec pomyslně stoupá výše.

- **Biologické potřeby** – uspokojení je důležité pro životní funkce. Od dýchání přes příjem a výdej potravy, po uspokojení aktivit pohybových, rozmnožovacích a odpočinkových. Jejich nasycení je přednostní před ostatními.
- **Potřeby bezpečí** – zde je souhrn požadavků ochrany, přístřeší a jistoty svého místa.
- **Potřeba přimknutí, sounáležitosti a lásky** – mít své místo i jistoty, být milován atd.
- **Potřeba uznání** – užívat si pocitu sebeúcty i respektu od ostatních
- **Potřeba poznání** – chtít znát, porozumět, učit se nové
- **Potřeba estetiky** – užívat si pocit krásy a harmonie
- **Potřeba seberealizace** – realizovat své cíle ku prospěchu druhých
- **Potřeba transcendence** – zažít pocit toho nejlepšího a naprostého uspokojení.

Autor dodává, že stoupaní vzhůru po stupních není samozřejmostí. Dotyčný může „uváznout“ na místě nebo naopak se vrátit o úroveň zpět.



Obrázek 2: Maslowova pyramida

zdroj: Řičan, (2009)

V odborné literatuře lze nalézt i jiné zobrazení potřeb. Alderfer (1972) představuje zjednodušenou pyramidu tzv. ERG teorii. Originální překlad z angl. Existence, tzn. základní potřeby spojené s přežitím; Relatedness, tzn. speciální potřeby; Growth, tzn. potřeby rozvoje a osobnostního růstu – Lokšová, Lokša (1999).



Obrázek 3: ERG teorie

zdroj: Lokšová, Lokša, (1999)

Oba uvádějí, že v modelech, které znázorňují jakékoliv hierarchické pořadí, platí jednoduché pravidlo. Pokud jsou uspokojeny potřeby nižší úrovně, vzniká naléhavá potřeba těch vyšších: „*Chlapec, který v učení prožívá většinou neúspěchy, se může o to více snažit, být oblíben mezi spolužáky a za cenu provokování učitele; pokud se mu nedaří ani to, může hledat uspokojení v mlsání; později v alkoholu nebo drogách.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 14). Naopak je-li dotyčný frustrován, potřeby nejsou ukojeny a nabývají důležitosti potřeby nižší, tedy potřeby biologické atd.

2.3.2 Zájmy

V procesu je běžné se setkat s jedinci věnujícími svůj zájem oblíbenému předmětu nebo celé oblasti výuky. Žák projevující zájem má zvýšenou pozornost, ale zájem: „*je víc než pozornost, je to výběrová a trvalejší pohotovost pozornosti vůči určitým objektům. Podstatou zájmů je afektivní zaujetí k poznávání něčeho, spojené se zálibou zabývat se určitým předmětem jako objektem poznání (např. zájem o přírodu, historii, ...).*“ (Nakonečný, 1997, s. 421)

Dělení pojetí zájmů:

- Jako ztotožnění se schopností (rychlý běh – zájem o sport)
- Jako charakterový rys
- Jako psychický fenomén

Přesná definice je tedy nesnadná. V literatuře je mnoho způsobů výkladu termínu zájmu.

„Konkrétní zájem vyjadřuje spíše jen popisný termín a jeho hlubší analýza musí směřovat do oblasti motivace.“ (Nakonečný, 1998, s. 421)

2.3.3 Emoce

Přesná definice slova emoce je obtížná. Z psychologického hlediska je definic více. Nakonečný uvádí: *„Mentální stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými pohyby, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci,“* (Nakonečný, 2000, s. 8). Často jsou spojovány s pojmem cit. City jsou hlavní složkou emocí, dávají životu barevnost a jsou komplexními jevy hodnotící situaci nebo stimulaci dle:

- Behaviorálního hlediska v ontogenezi probíhá včleňování do poznávacího systému jedinců a výsledkem je diferenciacce a polarita protikladů (strach–vzteky).
- Mentalistického hlediska jsou city vyvolávány vnitřními i vnějšími podněty s možnostmi opakovaných vstupů do vzpomínek paměti. Mohou být i v kontrastu vzhledem k situaci.

Emoce jsou prožívány, mají organizační a hodnotící funkci na psychiku. (Madsen, 1961, s. 307) In: Nakonečný, (2000, s. 74): *„existují dvě pojetí emoce a motivace. Emoce jsou známkou motivace a emoce jsou podmínkami motivace“*.

2.3.4 Postoje a hodnoty

Postoj neoddělitelně patří k osobnosti jedince. Je mnoho definic, z nichž jedna uvádí: *Postoj je charakterizován celkovou pohotovostí a aktivitou ve směru motivace,“* (Vít, 1971, s. 72). Bývá pravidelně v těsném sejití s úspěchem při učení. Je tedy možné uvádět, že žáci s kladným přístupem k učení překonávají překážky snáze než s postojem negativním. Je tedy cílem všech účastníků výchovného procesu, tedy učitelů i rodičů, vytvářet pozitivní postoje od raného vývoje. *„Kladný postoj k učení závisí na*

některých objektivních a subjektivních podmínkách. K objektivním podmínkám patří ustálený rozvrh denní práce, soustavnost v požadavcích, přátelské ovzduší doma a ve škole. K subjektivním podmínkám náleží touha po úspěchu, důvěra ve vlastní síly a schopnosti, zájem atd.,“ (Vít, 1971, s. 72). Jiný zdroj říká: „Postoje bývají složité a rozporné,“ (Říčan, 2009, s. 178). Hartl, Hartlová (2000) uvádějí, že si jej jedinec vytváří kromě vzděláváním se a učením, také působením vnějšího sociálního prostředí. Postoje mají složky poznávací (kognitivní), konativní (dovednostní, též behaviorální) a citovou (afektivní).

„Postoj je mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“ (Nakonečný, 1997, s. 217)

Dle Čápa (1980) je hodnotou i označení cílů či momentu vztahujícímu se k potřebě člověka. Lidé mají různé hierarchie hodnot, každý upřednostňuje ty své. *„Můžeme také říci, že žádoucí předmět je pro nás hodnotou.“ (Říčan, 2009, s. 178)*

Nakonečný chápe postoje jako hodnotící vztahy a vymezuje psychologické pojetí hodnoty tak, že prožívání vztahu je možné rozdělit na logické (pravdivé), etické (dobré) a estetické (krásné) hodnoty (1997). Dále píše, že behavioristé užívají označení valence, kde vlastnost objektu sytí přímo či nepřímo potřebu a pojmem hodnotné je označováno to dobré. Mohou se objevit i postoje negativní. Těm je nutno věnovat zvýšené pozornosti. Klasický negativní postoj bývá vyjádřen nechutí ke spolupráci a může přerůst až v agresi.

2.3.5 Návyky

Návyky se mění v průběhu života. Má na ně vliv prostředí, stáří učeného, postupné dosahování vzdělání aj. Vytvoření kvalitních učebních návyků je jedním z cílů vyučujícího ve vzdělávacím procesu. Kolář definuje učební návyk jako: *„fixovaný, zautomatizovaný vstup, metodu, způsob učení vytvořený žákem, studentem za pomoci učitele, jiného dospělého nebo na základě vlastní zkušenosti.“ (Kolář a kol., 2012, s. 152)*

2.3.6 Cíle

Cíle mají klíčový význam ve vývoji. Cíli se utváří motivace, potřeby i zájmy, které směřují určitým směrem. Čáp, Mareš (2007) uvádějí, že vytyčenému cíli jedinec přizpůsobí své chování i činnost. Cíle jsou různé. Lze je vyjadřovat v různých termínech z hlediska obsahu (části životní oblasti), času (blízké, střední, dlouhodobé, ...) a významu (pro jedince, společnost, ...).

Blízkým cílem je například příprava snídaně. Středním je činnost, která probíhá delší čas (psaní bakalářské práce) a dlouhodobé či celoživotní cíle trvají i mnoho let (studium, výchova potomků). „*Prostřednictvím cílů člověk sám i jeho prostředí poznává osobní motivaci i další vlastnosti osobnosti.*“ (Čáp, 1980, s. 353)

2.3.7 Ideály

Čáp (1980) uvádí, že pro vychovávaného by měl být ideálem rodič, učitel nebo jiný výchovný pracovník. Oba totiž představují určitý cíl. Ideál si jedinec vybírá dobrovolně jako svůj vzor, model či příklad, s dotyčným se identifikuje a napodobuje jeho chování. Ve vzoru jsou vyobrazeny určité hodnoty, důležitý je výběr vzorů ze společnosti, ale také míra působení pozitivních i negativních příkladů chování a hodnot ideálu. „*Napodobení a identifikace se vzorem zajišťují formování osobnosti mladého člověka často účinněji než třeba odměny a tresty.*“ (Čáp, 1980, s. 302)

2.4 Motivace v učební činnosti

Tomu, jak je důležitá motivace pro žáky a celkově pro všechny vychovávané jedince, je možné dočíst se v mnoha publikacích věnujících se vzdělávání. Přesná definice motivace byla již zmíněna výše a zde je dělení odlišení motivace vnitřní a vnější. Této problematice se věnovalo mnoho odborných autorů. Můžeme uvést například Čápa (1980), Hrabala, Mana a Pavelkovou (1984), Vacka (2017) či Urbanovskou (2006).

„... *jestliže motivace učební činnosti plyne převážně z poznávacích potřeb, mluvíme obvykle o vnitřní motivaci – vnitřní z hlediska této činnosti, protože činnost sama uspokojuje danou potřebu. V ostatních případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ni nezávislé potřeby, mluvíme o vnější motivaci – vnější z hlediska této činnosti.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 28)

2.4.1 Učební proces dělený dle potřeb

- **Poznávací potřeby** – z pohledu poznávání a nabývání nových poznatků. Zadaří-li se u jedince optimálními činnostmi potřeby rozvíjet, jeho práce se stává zevnitř motivovaným poznáním.
- **Sociální potřeby** – z pohledu sociálních kontaktů. Pro jedince je vrozené a nezbytné udržovat pozitivní vztahy a kontakty v sociální oblasti. Nenaplnění těchto potřeb může mít negativní vliv na učební činnost. Příznivé třídní klima i pozitivní interakce s ostatními odstraňuje napětí, stres i obavu z neúspěchu.
- **Výkonové potřeby** – jsou vystavěny na potřebách dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu. „*Motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 32)

Na takovémto dělení potřeb v učebním procesu se shodují autoři Lokšová, Lokša (1999) i Hrabal, Man, Pavelková (1984).

2.4.2 Učební motivace vnitřní a vnější

Hrabal, Man, Pavelková (1984) uvádějí dva optimální přístupy k motivaci žáků:

- Vyvolat takové podmínky, které by skupinu potřeb silnými pobídkami (incentivy) nutily opakovaně aktualizovat.
- Uznávat dominantní potřeby žáků v hierarchii požadavků a přizpůsobovat (individualizovat) volbu téma výuky v ohledu sociálním a výkonovém.

Lokšová, Lokša (1999) dodávají, že pedagog musí být schopen identifikovat, zda se jedná o vnitřní či vnější motivaci a následně na ni výchovně působit.

„*Při výchově a vyučování si znovu a znovu klademe otázku, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, respektive neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Všechny tyto otázky prvořadého významu pro školní praxi jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9)

V učebním procesu převládá vnější motivační vliv. Učební proces je pod jeho vlivem. „*Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě*

instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – např. odměny nebo vyhnutí se trestu.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15)

Vyučování jsou při školní výuce pod působením motivace vnější. Jejich učení i chování je pod vlivem získání odměny či snahy vyhnout se trestu.

Zdroje uvádějí, že: *„Nejčastěji se jedná o školní známky, ale také pochvaly i jiná ocenění ze strany pedagogů. ...vnějším stimulem je potřeba uspět mezi spolužáky, (...) ...předpokládané a očekávané reakce rodičů.*“ (Vacek, 2017, s. 122)

Zdroje se shodují, že: *„vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější.*“ (Urbanovská, 2006, s. 52), ale je pedagogicky naivní realizovat výuku tak, aby se žáci učili jen na základě vnitřní motivace, tedy: *„ať se učí jen, co chtějí,*“ (Vacek, 2017, s. 123).

Pro vnitřní motivaci je charakteristická činnost bez jakéhokoliv vnějšího stimulu. Výsledek není pod vlivem odměny, ocenění či pochvaly. Žáci to dělají, protože je to baví a sami chtějí. Je dokázáno, že ti, jež mají úroveň vnitřní motivaci k učení vyšší, snáze se připravují na výuku, mají vyšší školní výkon i návštěvy instituce než žáci s převládající vnější motivací.

„Žáci školy s vyšší úrovní vnitřní motivace k učení mají rovněž větší schopnost pojmového učení a lepší schopnost zapamatování než žáci motivovaní převážně vnějšími činiteli.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15)

Jednoduché určení, zda se jedná o vnitřní motivaci či vnější motivaci lze poznat z tabulky č. 1 viz níže.

Tabulka 1: Znakv vnitřní a vnější motivace

zdroj: Lokšová, Lokša, (1999, s. 17)

VNITŘNÍ MOTIVAČNÍ ORIENTACE	VNĚJŠÍ MOTIVAČNÍ ORIENTACE
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu	Orientace na vnější kritéria a posouzení výsledků

2.5 Motivující činitele ve školním prostředí

Výše jsme si představili druhy motivací. Také bylo uvedeno, že činitelem řídícím, vyvolávajícím i spojujícím (integrujícím) je motiv. Lokšová, Lokša (1999) uvádějí, že výkon žáka ovlivňují:

Vnitřní činitele

- Poznávací potřeby a zájmy
- Výkonové potřeby
- Potřeby dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu
- Sociální potřeby, tzn. potřeby pozitivních vztahů a prestiže

Vnější činitele

- Školní známka (Vztah žáka ke známám jako k motivačním činitelům bývá ovlivněn náročností předmětu (učební látky) a zájmu žáka o předmět. Důležitý bývá také postoj rodičů ke známám i vztah žáka a učitele vyučujícího daný předmět.
- Odměna a trest

- Vztah žáka k ostatním lidem v procesu učení (spolužáci, rodiče, učitelé), ke své budoucnosti i ke společnosti.

V rámci práce byly vnitřní činitele popsány v části věnované zdrojům motivace dle autorů Nakonečného, Říčana, Čápa atd. Vnější činitele ve školním prostředí si představíme níže, neboť jsou důležité pro oblast interakce učitele a žáka, stejně jako činitele demotivující.

2.5.1 Školní známka

Čáp (1993) uvádí, že je zavedenou a tradiční formou klasifikace vyučovaných. Pravdou tedy je, že známka zaujímá důležité místo v systému odměn a trestů, které budou popsány níže. Díky nízké informační hodnotě, z důvodu svého zjednodušení, dochází na základě známky k třídění žáků na – jedničkáře, trojkaře apod. Jsou s ní vytvářeny vyhlídky úspěchu i deziluze nebo chvály či kárání, je měřítkem úspěchu i neúspěchu. Zámka může mít na svědomí v krajních případech i záškoláctví, psychosomatické potíže či útěky dětí z domova. Hodnocení dětského výkonu známkou je přísně posuzováno. Má pro něj vyšší hodnotu, která je často pod vlivem emocí.

Zámka plní funkce:

- Sdělení vyučovanému o výši výkonu
- Sdělení vyučujícímu o výsledku jeho činnosti
- Sdělení rodičům o výkonu žáka
- Motivační: odměna či trest dle výkonu
- Prognostickou: srovnání, zda je žák schopný postoupit do vyššího ročníku.

„Hodnocení vyjádřené známkou však plní tyto funkce nedokonale,“ (Čáp, 1993, s. 249).

Vyčítá nízkou objektivitu známky a její subjektivní vyjádřené hodnocení, nízkou rentabilitu i validitu známky, protože: *„... někdy vyjadřuje něco jiného než to, co bylo hlavním cílem vyučování,“ (Čáp, 1993, s. 249).* Zvláště na začátku školní docházky působí známky problematicky na motivaci dítěte. Jako prvek vnější motivace narušují prvky motivace vnitřní.

Mešková (2012) uvádí, že řešením může být slovní hodnocení žáků. Výsledek je součástí komentáře s přesně měřitelnými klady i nedostatky a který je pro žáka

okamžitou zpětnou vazbou pomáhající odstranit chyby. „*Hodnocení je stimulujícím prostředkem, pokud je správné a spravedlivé,*“ (Mešková, 2012, s. 115).

2.5.2 Odměna a trest

Ve výchovně vzdělávacím procesu je odměnou dosažení cíle vedoucího k uspokojení potřeby a trestem tedy jeho nedosažení. Dle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989) je ve školním procesu nejčastější odměnou pochvala, která v dotyčném vzbudí pocit úspěchu, podpoří sebedůvěru a motivuje k dalším činnostem. Pro motivaci je důležitá frekvence a intenzita pochval, kterou je nutné postupně zmenšovat. „*Jestliže je učitel zvyklý chválit žákovy výkony s vysokou frekvencí, musí zvyšovat intenzitu pochval tak, aby si udržely dostatečnou incentivní hodnotu a aby nezevšedněly,*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 164). Další odměnou je známka, o které bylo psáno výše. Výše zmiňovaní autoři uvádějí, že funkcí trestu je zabránění opakovanému patologickému chování dítěte. Z hlediska výchovného (v rodinném i školním prostředí), je trestem neuskutečnění požadované činnosti.

Čáp (1993) vymezuje z pohledu pedagogické psychologie odměnu a trest následovně:

Odměna:

- Spojená s chováním nebo jednáním jedince
- Vyjádření kladného hodnocení nebo chování
- Přínos jedinci v uspokojení některé z potřeb

Trest:

- Spojení určitého chování a jednání
- Vyjádření negativního společenského hodnocení nebo chování
- Slouží k omezení některé z potřeb

Odborníci se shodují, že: „*Výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů,*“ (Čáp, 1993, s. 315).

2.6 Demotivující činitelé ve školním prostředí

Podle Vacka (2017) každý vyučovaný ve školním prostředí vydrží odlišnou míru zátěže.

Ve své knize uvádí dvě odlišné úvahy rozšířené mezi autory zabývajícími se danou problematikou:

- Psychologové radí snížit zátěž a požadavky na žáka od vyučujících. Může klidně vzniknout stres a frustrace. „*Orientace na výkon ze strany školy pak logicky vede k tomu, že si ji jako místo nepříjemných zážitků „zprotiví“, získají k ní negativní vztah, a tím se také utlumí jejich přirozená touha poznávat.*“ (Vacek, 2017, s. 130)
- Jiní vidí školu, ze širšího úhlu pohledu, jako instituci chystající jedince na realitu života rozvíjením volných vlastností (cílevědomost, schopnost jít přes překážky, neodchýlit se od cíle).

Vacek dodává, že v nejhorším případě může školní vzdělávání pozbýt prvků problémového vyučování či svého smyslu a směřovat pouze k hromadné a jednostranné encyklopedické výuce. Ideálním prostředím pro výuku je přátelské prostředí s prvky kompromisů, žákovského bádání pod mírným tlakem beze stop stresu, frustrace a újmy na psychice žáka.

Mezi hlavní stresory dopadající na žáka Vacek uvádí učivo, učitele, školní hodnocení, spolužáky a rodiče.

2.6.1 Učivo

Již bylo popsáno, že vnitřní i vnější motivace se navzájem propojují a doplňují. U někoho se učiteli daří vzbudit zájem, u jiného ne. Vacek uvádí, že pokud se jej zadaří u žáka vytvořit natrvalo i mimo školní instituci a on se stane životním poznáním, nemá učitel upustit od svých pobídek. Stresorem se však může stát nepřiměřené množství učiva dle rozsahu (objemově velké množství proti nedostatku času) nebo obsahu (náročnost vede k demotivaci a neúspěchu). Správná není ani malá náročnost, zde se nebude objevovat stres, ale nuda.

2.6.2 Učitel

Učitel je: „*kvalifikovaný pedagog spoluzodpovědný za výchovně vzdělávací proces,*“ (Praha: Ottovo nakladatelství, 2010, s. 550) In: Vacek (2017). Jaký by měl vlastně ideální učitel být? Primárně být přísný, láskyplný, s darem tvořit výuku zajímavou formou. Sekundárně mít smysl pro humor, být spravedlivý, sebevědomý a mít celkově přirozenou autoritu (férové jednání se zájmem o svěřence). Ani on nesmí

ve svých svěřencích vzbuzovat stres svými vysokými požadavky. „*Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však učitele, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá a poutavá výuka,*“ (Bendl, 2001, s. 179) In: Vacek (2017).

Pedagog musí být oporou, vzorem a osobou jednající eticky i morálně. Důležité je jeho pojetí výuky a vyučovací styl. Nepřátelské jednání může působit plošně (na celou třídu) nebo cíleně (na jedince). „*Důvody k takové negativní selekci mohou být velmi pestré, ale vždy jde o neprofesionální jednání.*“ (Vacek, 2017, s. 131)

2.6.3 Školní hodnocení

Vyučující má s jeho pomocí naplňovat funkci výchovnou, vzdělávací a zpětnovazební, tzn. žák se má sám motivovat k učení a dosahování cílů. Jak ale hodnotit skupinu prospívajících a neprospívajících žáků? Na školách se užívají dvě normy hodnocení:

- Sociální vztahová norma, kdy žáci jsou hodnoceni dle výkonů mezi sebou. „*Výsledkem je, že výkonově silní žáci pracují z hlediska svých schopností na snadnějších úlohách a výkonově slabší žáci na úlohách pro ně obtížných.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 154) In: Vacek (2017)
- Individuální vztahová norma, kdy jsou zadání úloh volena přiměřeně dle výkonů žáků. „*Ukazuje se, že individuální vztahová norma zmenšuje strach z neúspěchu a zkoušky. ...Zvláště u skupiny výkonově slabších žáků nastupuje víra ve vlastní pokrok.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 155) In: Vacek (2017)

2.6.4 Spolužáci

Vrstevnickou skupinu, tj. skupinu: „*děti nebo mladých lidí přibližně stejného věku i s přibližně stejným sociálním statusem.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 274) lze dělit dle mnoha kritérií. Kupříkladu formální a neformální skupiny mají významnou roli v socializaci dítěte.

Význam školní třídy jako sociální vrstevnické skupiny spočívá: „*především v podílu na dotváření sociálních rysů osobnosti, ve vyprofilování identity jedince,*

v uspokojování jeho důležité sociální potřeby někam patřit, být s druhými lidmi, být akceptován, získat uznání a seberealizovat se.“ (Vacek, 2017, s. 106–107)

Pro formální skupinu je typické rozdělení postavení členů, užívání prestiže ve skupinové hierarchii, plnění daných norem a pravidel i uplatňování sankcí. Postavení jedince je důležitou pozicí v přítomnosti, a hlavně do budoucnosti. *„Být in, cool, mnohdy znamená dostat se do rozporu s požadavky rodičů a pedagogů.*“ (Vacek, 2017, s. 108)

„Pojmem pozice označujeme místo, které jedinec ve skupině zaujímá; určuje jeho postavení ve vztahu k ostatním členům v dimenzích: přiřazenost, nadřazenost, podřazenost,“ (Řezáč, 1998, s. 161) In: Vacek (2017). Pozice může být podle vlivu či oblíbenosti. A to vede ke skupinám rivalů nebo outsiderů (vyloučených žáků). Uvnitř těchto skupin se vytvářejí i neformální skupiny s výběrovými (kamarádskými vztahy) i společnými mimoškolními zájmy, které jsou právě v tomto období intenzivní.

Pro klasickou třídu je typická věková homogenita, tzn. věk dětí je podobný ne-li stejný. Do zvláštního postavení ve skupině se dostává učitel, který, ač je autoritou (vedoucím), není jejím příslušníkem.

2.6.5 Rodiče

Význam rodiny i rodičů v životě dítěte není třeba představovat. Rodina byla a je i nadále primární skupinou. Úloha rodičů v životě dítěte je nenahraditelná. Proto jsou jejich očekávání týkající se školní úspěšnosti vysoká a následné reakce na neúspěchy v prospěchu bývají pro dítě často výrazným demotivujícím činitelem. Výčitky ze zklamání, nenaplnění ambic, přání i očekávání u něj mohou vést k neprospěchu, záškoláctví, nebo i třeba k životní tragédii. Pravidelná komunikace, informace o prospěchu a zájem obou stran výsledky řešit včas je řešením a prevencí těchto situací.

3 Závěr teoretické části

Nejprve jsem nastínil problematiku kompetencí, jmenovitě programy odborného vzdělávání s hlavní charakteristikou oboru. V následném profilu absolventa byly popsány cíle odborného vzdělávání, odborného výcviku a obsah závěrečné zkoušky. Uvedl jsem přehled předpokládaných kompetencí absolventa a jeho vzdělávání. Následující kapitola je věnována motivaci. Definoval jsem pojem motivace a uvedl některé známé odborné teoretické přístupy. Představil zdroje motivace a jejich dělení na vnitřní činitele, vytvářené vnitřní motivací žáka a vnější činitele, zvané incentiva. Rozdělil jsem a popsal hlavní znaky vnitřních a vnějších zdrojů s jejich vlivy na vzdělávaného žáka v učební činnosti. Z tematického hlediska práce byla právě tato část klíčová. Kromě obou zmíněných činitelů motivace jsem se věnoval vnějším vlivům, důležitým k interakci ve vzdělávacím procesu, a které mohou nebo mají spojitost s nežádoucími vlivy na vyučovaného ve školním prostředí.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkum

„Motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnický a pasíř“ je základním výzkumným cílem této práce. Aby bylo možné nalézt co nejkomplexnější odpovědi, bylo důležité zvolit si optimální vzorek. K výzkumu motivačního faktoru ve vzdělávání se jako ideální jevil odborný výcvik, a to z důvodu propojení klíčových kompetencí a vlastní motivace žáků k učení. Pro učební den odborného výcviku je charakteristické také to, že si žáci mohou skutečně intenzivně a systematicky osvojit učivo. Dochází zde ke splynutí teoretických a praktických dovedností. Předpokladem je i úspěšné absolvování talentové zkoušky před začátkem studia. Dotyční žáci patří jistě do skupiny umělecky zaměřených a nadaných žáků. V sekundárním stupni vzdělávání je charakteristický vliv vnějších vlivů, např. vrstevnických skupin. Žáci procházejí problematickým a dramatickým životním obdobím. V tomto období je velice důležité, ale také složité, motivovat žáky k činnostem. Důležité ke sběru dat i následné validitě výzkumu patří jistě znalost a orientace v problematice zmíněného oboru ze strany výzkumného pracovníka. Jaká je tedy jejich učební motivace, co na ni působí pozitivně, co ji narušuje a jaké jsou jejich vyhlídky do budoucnosti.

4.1 Metodologie výzkumu

Výzkum jsem realizoval od půlky ledna do začátku měsíce března 2020 na střední škole v Pardubickém kraji. Ředitelka školy souhlasila s touto činností v hodinách odborného výcviku, ale s jedinou podmínkou, aby nebyla nijak narušena běžná výuka. Během tohoto časového období se jej zúčastnilo celkem 15 žáků. Ve čtrnácti případech se jednalo o chlapce a tou poslední osobou byla dívka. Snahou výzkumného šetření bylo ověřit pochopení kompetencí žáků oboru UKZ a zjistit, zda jsou v hodinách ovlivněni více činiteli vnitřní nebo vnější motivace.

Výzkum jsem zaměřil na žáky napříč ročníky, tedy prvního, druhého i třetího. Jelikož žákům, vybraných pro realizované rozhovory, již bylo 18 let, nebyl třeba písemný souhlas zákonných zástupců s ohledem na GDPR. V období února se mi podařilo pořídit celkově čtyři rozhovory, kdy jsem se sešel s každým žákem zvlášť v kabinetě. Původním plánem bylo pořízení ještě dalších dvou rozhovorů, ale ty nebyly

realizovány z důvodu mé nemoci a kvůli následnému uzavření škol v důsledku pandemie COVID-19. (MŠMT, 2020).

Před začátkem samotného výzkumu byli žáci předem informováni a ujištěni o anonymitě rozhovorů a jejich využití pouze v rámci tohoto výzkumného šetření.

Dotazovaní souhlasili se spoluprací a udělili mi souhlas k záznamu rozhovoru na mobilní telefon. Pro zajištění ideálních podmínek výzkumného rozhovoru jsme byli v kanceláři jen my dva, tzn. výzkumný pracovník a dotazovaný. Nikdo jiný. Usiloval jsem o vzbuzení klidné a uvolněné atmosféry, aby bylo zaručeno přirozené a spontánní chování. V místnosti byla v rámci možností příjemná atmosféra se snahou eliminovat všechny potenciální rušivé vlivy (Gavora, 2000). Optimálního klidu pro získání kvalitních výsledků rozhovoru bylo docíleno uvolněným a přátelským rozhovorem.

Dle Hendla (2005) je navázání důvěry podstatným krokem výzkumníka užívajícího tento typ výzkumného šetření. Jedině tak se dá dosáhnout otevřených a přirozených odpovědí respondenta a získání relevantních dat. Získané poznatky jsou důležité nejen pro tuto práci, ale lze je použít jako zdroj zpětné vazby pro vyučující všech zúčastněných žáků.

4.2 Téma výzkumu

Jedním z důvodů, proč jsem si vybral téma: „*Motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř*“, je i získání informací o perspektivě oboru pro žáky. To může být prospěšné nejen pro zmíněnou práci, ale posloužit i k inovativním potřebám výuky daného oboru. V neposlední řadě je to důležité i pro mne jako učitele odborného výcviku.

4.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „Jaká je motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnick a pasíř?“ Také je stanovena výzkumná podotázka: „Jak je žák se studiem spokojený a jak vidí své další vzdělávání nebo profesní pokračování.“

4.4 Metody výzkumu

Vzhledem k počtu žáků, charakteru práce a výzkumné otázce jsem k výzkumnému šetření zvolil kvalitativní přístup. *„Je to proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, používají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček, Šedřová, a kol., 2007, s. 17)

Pomocí kvalitativní metody šetření jsem ve zkoumané sociální realitě, v tomto případě v učební skupině žáků oboru UKZ, chtěl potvrdit či vyvrátit již známé poznatky o problematice motivování žáků v učební činnosti. Soustředil jsem se také na získání zpětné vazby od žáků, k čemuž je kvalitativní výzkumný přístup ideální (Gavora, 2000). Zvolený způsob mi umožnil využít metodiku hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. *„Porozumění vycházející z propojení dvou metod, hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, vede k pochopení komplexnosti situace.“* (Švaříček, Šedřová, a kol., 2007, s. 158)

Fakta byla sbírána formou zúčastněného pozorování skupin při práci a během následných polostrukturovaných rozhovorů. S ohledem na objektivitu a zachování autentičnosti dat jsem se při jejich zpracovávání nenechal ovlivnit neobjektivními náhledy či unáhlenými závěry. Těchto výzkumných metod bylo použito v učební skupině žáků oboru UKZ za účelem hlubšího poznání reality školního prostředí a její atmosféry.

4.5 Etika výzkumu

Hendl (2005) udává v knize Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace, jaká se musí dodržovat pravidla etiky při výzkumu:

- Je nutné získat informovaný souhlas, že osoby, které se výzkumu účastní, jsou seznámeny s průběhem a využitím sebraných dat.
- Pokud výzkumník zatají či zkreslí význam sebraných dat, musí tyto informace sdělit respondentům.
- Účastníkům musí být oznámeno, že mohou kdykoliv přerušit nebo odmítnout svou účast na výzkumném projektu v rámci této práce.

- Výzkumník se zavazuje k zachování anonymity všech zúčastněných, že bude postupovat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.
- Zpracování dat a polostrukturované rozhovory s respondenty slouží pouze pro účel této práce.

4.6 Jak výzkum probíhal?

Pro uskutečnění výzkumu jsem zvolil dvě níže popsané metody šetření.

4.6.1 Pozorování

Přímému pozorování žáků při odborném výcviku jsem se věnoval 4 týdny. Jednalo o tři skupiny dětí majících výuku v cyklu sudý lichý týden. Na každý ročník mi tedy vycházely týdny dva, ale výzkum u druhého a třetího ročníku probíhal současně. Pečlivě jsem sledoval jejich probíhající pracovní nasazení a do bloku si dělal poznámky, které mapovaly jejich úspěchy i neúspěchy.

„Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole.“ (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007, s. 143)

Má přítomnost, jako výzkumného pracovníka, výuku nijak nekomplikovala. Jen párkrát jsem se musel na nějaký čas z výzkumníka stát znovu učitelem ve výuce, ale i tak jsem měl dosti prostoru pro své činnosti.

4.6.2 Rozhovory

Varianta polostrukturovaného hloubkového rozhovoru byla zvolena z důvodu minimalizace nevýhod strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru a jeho pružnosti. Je možné otázky prohazovat, doplňovat nebo úplně vypustit. Volnosti, touto variantou nabízející, lze využít k vytvoření spontánní a uvolněné atmosféry. Tak je možné motivaci respondenta hlouběji poznat a reagovat na změny a reakce v jeho odpovědích. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

K realizaci rozhovoru jsem zvolil jednodušší otázky, které byly doplňovány podotázkami s cílem rozvíjení odpovědi. V případě, kdy se dostavila nejistota, špatná

formulace odpovědi nebo únava, jsem vstoupil do rozhovoru a nejasnosti vysvětlil. Již předem jsem si vyrobil malé modely a tabulky s nápovědou. Obával jsem se nejasných odpovědí, a proto jsem problematiku žákům názorně objasnil. Každé interview trvalo přibližně 30 minut.

4.7 Zpracování získaných dat

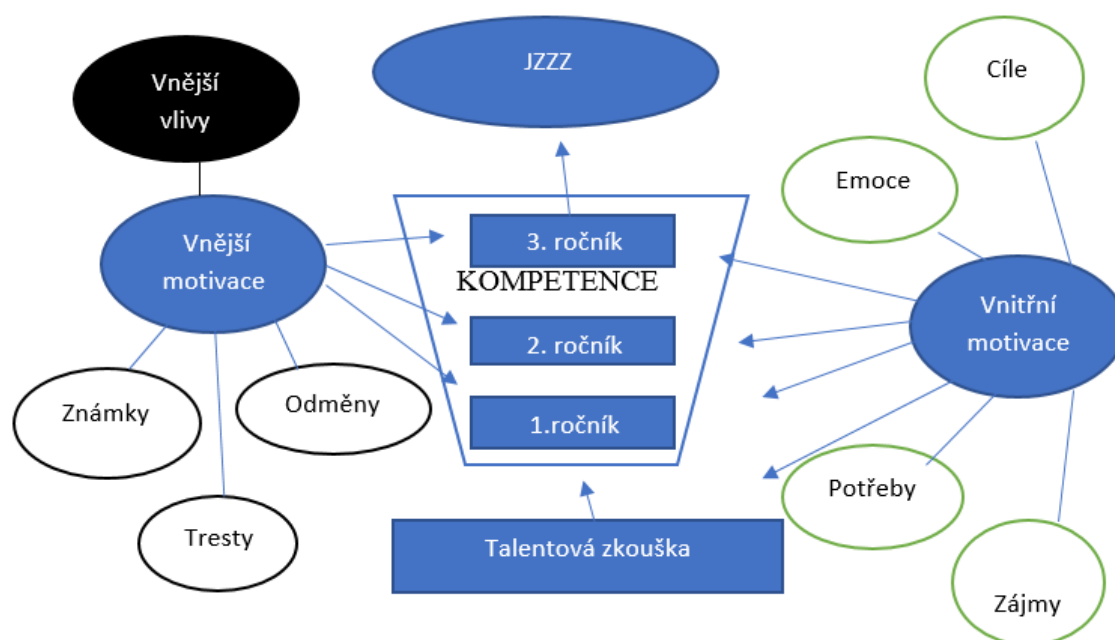
Jako druhé přišlo na řadu zpracování dat z pozorování i nahraných rozhovorů. Své poznámky jsem z bloku přepsal na papír a stejně tak i nahrané rozhovory. Texty jsem analyzoval obdobným způsobem jako Ježová (2013), metodou otevřeného kódování, a porovnával s odbornou literaturou. „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník pracuje.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 211)

Rozhovory jsem rozdělil na jednotky, resp. slova a věty. Byla to pracná a zdlouhavá technika.

Jednotky dostaly přidělený kód či označení dle svého významu. Švaříček, Šedřová (2007) uvádějí, že kód může být slovo anebo i fráze, a tak se vytvoří sady návodných otázek, které používáme jako pomůcku k pojmenování části textu. Z přepsaných textů byly vytříděny a vyřazeny nepodstatné fráze nebo celé věty. Pečlivě jsem postup několikrát opakoval a redukoval, abych docílil požadovaného zjednodušení.

5 Analýza získaných dat

Jak vyplývá z názvu práce, dalo se očekávat, co bude stěžejní osou výzkumného šetření. Výsledná analýza z rozhovorů i pozorování, po odstranění všeho nadbytečného a opakovaného, mi ukázala tři hlavní oblasti. Kompetence, vnitřní motivaci a vnější motivaci. K nim bych ještě přiřadil 8 rozvíjejících subkapitol. Obrázek č. 4 představuje grafické znázornění motivace žáka. Startem žáka je úspěšné složení talentové zkoušky. Její úspěšné složení je potřeba něčeho dosáhnout. Postupně, jak stoupá ročníky, obklopují jej kompetence, které přijímá a ty nabývají na rozsahu. Žák je stále vnitřně motivován, ale působí na něho i prvky vnější učební motivace. Cílem je absolvování JZZZ a převzetí výučního listu.



Obrázek 4: Myšlenková mapa motivace žáků

zdroj: archiv autora

5.1 Rozbor kompetencí

Osvojení kompetencí bylo zřetelné zejména z dat získaných pozorováním. Žáci prvního ročníku po zadání úkolu a proškolení z BOZP, až na malé výjimky, věděli, co se od nich očekává. Dotyčným jedincům bylo proto zadání dodatečně objasněno, přesto se vyskytovaly nejasnosti opakovaně. Žák hledal pomoc nejprve u spolužáků, posléze

i u učitele, s jehož pomocí byla chyba vyřešena. U druhého ročníku podstatnější chyby z hlediska problémů zaznamenaný nebyly, ale několikrát bylo žákům vytýkáno porušení BOZP a neekonomické vykonávání práce. Žáci třetího ročníku pracovali samostatně bez nutné intervence přihlížejícího učitele.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že všichni mají základní informace o oboru. PJ: „*Je to tříletý obor, zakončený po absolvování závěrečných zkoušek výučním listem.*“ Žáci mi vypověděli, že byli přijati po úspěšném absolvování talentové zkoušky a na konci třetího ročníku se skládá JZZZ a odcházejí s výučním listem. TR rozhovoru uvedl: „*Budu zvládat vyrábět umělecké předměty z kovů za tepla i za studena s použitím daných kovářských technik. Naučím se základy svařování a obrábění kovů. Rozlišovat materiály podle jakosti materiálu a pak je zpracovávat.*“ Jsou seznámeni, že vzdělávání probíhá dle ŠVP, s jehož pomocí získají znalosti o materiálech a budou schopni samostatné práce, kterou si dokážou ústní i písemnou formou obhájit. Získají nadhled nutný ke stanovení reálných cílů a pracovního uplatnění. Odpověď FS bylo, že si dokáže: „*vypočítat si potřebný materiál k práci a převést si jednotky délky nebo hmotnosti.*“ s využitím moderních IKT a ICT technologií. Na otázku: Co tě nemotivuje a proč, stejný žák odpověděl: „*Výuka dle ŠVP. Rád dělám podle sebe.*“

5.1.1 Shrnutí kompetencí

Uvedený příklad, pozorovaný v prvním ročníku, je naprosto obvyklý. Úroveň kompetencí žáků ještě není na dostatečné výši. Nevládají prozatím samostatně řešit překážky v pracovním procesu a je nutný dohled, rada i pomoc od vyučujícího. Druhý ročník je v polovině svého vzdělávání, a proto snese přísnější měřítko náhledu.

Pozorovaný jev, kdy došlo k porušení hned dvou ze základních kompetencí, znamená, že někteří žáci ještě důležitost kompetencí zcela nepochopili a ve sledovaném období nejsou zcela způsobilí k samostatnému a bezpečnému výkonu povolání. Je tedy nutné záměrnou a cílenou edukací tyto kompetence osvojit. U posledního ročníku nebyly zjištěny žádné odchylky a nebylo důvodu co vytýkat.

Plnění klíčových i odborných kompetencí má vzestupný růst. Tím je zajištěno jejich úspěšné osvojování a příprava na budoucí bezpečné pracovní uplatnění.

5.2 Rozbor motivací

Ve výsledné analýze dat, získané zúčastněným pozorováním i rozhovory, se nejčastěji opakovaly faktory potřeb, zájmů, emocí a cílů představujících základní zdroje vnitřního motivování žáků. I když respondenti poukazovali během rozhovorů na fakt, že primární jsou pro ně zdroje vnitřního motivování v procesu edukace, nelze opomenout i vlivy vnější, tzv. Incentivy. Ty byly patrné zejména při pozorování během učebních dnů odborného výcviku. Nástrojem vyučujícího bylo užívání známek, odměn a trestů. V rozhovorech byly zmiňovány i vnější vlivy na učební činnost.

Dalším úkolem bylo identifikovat a provést podrobnější rozbor motivace. Pozorování jsem opět začínal u nejmladšího ročníku. Z hlediska posuzovaného přístupu byla jejich práce viditelně ovlivněna snahou překonat svůj dosavadní stav znalostí a dovedností. Vyučující na vše trpělivě dohlížel a byl vždy nablízku žákům k pomoci, podpoře i radě. Ti byli viditelně motivováni vnitřními činiteli k učební činnosti i vzájemné pomoci. Podobně to bylo pozorováno v pracovní činnosti a cíleném zaujetí u nejstaršího ročníku. Žáci měli svou práci pečlivě promyšlenou, činnosti rozplánované a chování ohleduplné, bez jakýchkoliv asociálních jevů. To bylo možné říci i o části učňů prostředního ročníku. Pár žáků vykonávalo pracovní činnost v souladu se zadáním a s podporou vnitřních motivů. Činnost učitele se omezila jen na zadání, kontrolní a hodnotící činnost. U dalších členů skupiny jsem pozoroval rozdílné zaujetí k zadané práci. Část pracovala na produktivní práci žáků, tudíž byla jejich motivace podložena odměnou. Poslední trojice jedinců však neplnila z různých důvodů vnějšího původu předepsané zadání. Vyučující opakovaně vstupoval mezi žáky a pomocí pobídek, příkazů i hrozby trestů je motivoval k pracovnímu výkonu, což se nakonec povedlo.

5.3 Vnitřní motivace

5.3.1 Potřeby

Nejčastěji byly zmiňovány potřeby. Je to lidské. V první části práce bylo uvedeno, jak je vidí Lokšová, Lokša (1999), kdy je potřeba výsledkem porušení rovnováhy mezi nedostatkem a přebytkem. TR: „*Určitě potřeby. Znáám pyramidu Maslowa ...*“, PJ zmiňuje zejména: „*Potřeby poznání*“. Tím jedinci uspokojují své touhy vědět, chápat, umět nebo se učit novým poznatkům. TR: „*novinky mě posunou dále*“.

Další zmiňovanou potřebou bylo uznání, kdy mají touhu užívat statusu uznání od jiných. VS: „*Jako truhláři se mi vždy líbilo spojení těchto dvou materiálů, takže vidět své pokroky a uznání ostatních.*“.

Říčan (2009) ji vykládá společně s potřebou sebeúcty jako důležitý projev pozitivního ocenění úcty či zdatnosti od ostatních zúčastněných. Vysvětluje estetiku jako potřebu půvabu či nádhery. Transcendenci jako přesah možností a smyslového vnímání. Obě tyto potřeby zmínil v rozhovoru FS.

5.3.2 Zájmy

Někteří žáci obětují svůj volný čas v době přestávek zájmu získávání informací a hledání studijního materiálu o oboru nebo si kreslí návrhy. Základem zájmu dle Nakonečného (1997) je jednání z popudu poznatku, které se stává předmětem záliby jedince a jeho cílem poznání.

TR: „*Vždy vzbuzovaly můj zájem stavby, které jsou tu po staletí i s jejich uměleckými, třeba kovanými, prvky.*“

VS: „*Určitě potřeby, ale i zájmy (rád si kreslím), cíle (chci to někam dotáhnout) a emoce.*“

FS: „*Mám rád středověkou kulturu. Vždy to u mě vzbuzovalo zájem. Brnění, meče, a tím je kovařina pro mě zajímavá.*“ Na otázku: Co budeš zhotovovat za výrobky? TR odpověděl: „*Výrobky umělecké hodnoty do interiéru a mříže. Ty mě vždy zajímaly nejvíce.*“ Žáci, kteří si obor zvolili sami a neplní něčí přání, jsou vnitřně motivováni.

5.3.3 Emoce

Nakonečný (2000) uvedl, jak blízké jsou emoce s motivací. V rozhovoru se mi světil TR, jak emotivně zažívá svou práci: „*Ano, dost prožívám své tvoření. Jsem nervózní, když ohřívám a pak kovu. Jakmile je hotovo, je to pryč a uklidním se. Jsou to emoce.*“ Výše bylo psáno, že city jsou hlavní složkou emocí. Při pozorování jsem zaznamenal, jak chlapec vyrábí pro svou dívku růži.

5.3.4 Cíle

Cíle jsou pro žáky klíčové. Mareš, Čáp (2007) výše uváděli jejich důležitost. Žáci uzpůsobují své činnosti i chování cílům.

Ptal jsem se VS: „*Zmínil jsi cíle. Takže využití kompetencí dvou řemesel je tvůj cíl?*“, Odpověděl mi: „*Ano, před rokem jsem matce vyráběl truhlu a chci ještě vyrobit kování. To je můj cíl, proto jsem šel opět do učení. Být komplexní a rozmanitý řemeslník.*“, Ideální stanovení cílů, jejich délka, význam a důležitost pro život, je součástí kompetencí.

5.4 Vnější motivace

I když respondenti poukazovali během rozhovorů na fakt, že primární jsou pro ně zdroje vnitřního motivování, nelze opomenout i vlivy vnější. O tzv. pedagogické naivitě se zmiňuje Vacek (2017). To bylo potvrzeno zejména při pozorování během učebních dnů odborného výcviku. Nástrojem vyučujícího bylo užívání známek, odměn a trestů. V rozhovorech byly zmiňovány i vnější vlivy na učební činnost s prvky demotivace.

5.4.1 Znamky

V první části práce Čáp (1993) popisuje tradici a význam užívání známek, ale přiznává i její negativní stránky. Možné řešení uvádí Mešková (2012). Svůj vztah k váze známky vyjádřil žák FS: „*Znamky sbírám, abych prošel systémem, ale důležitější je pochvala a uznání.*“. Jak bylo poznat i z pozorování, špatná známka taky známka, hlavně, že to měl za sebou. VS: „*Jsou důležitější věci. Stačí, když budu procházet.*“ „*Znamky patří ke škole ...*“, dodává TR. Je pravdou, že hodnotit umělecký výrobek v odborném výcviku škálou známek je nerentabilní (viz kapitola Školní známka).

5.4.2 Odměny

Již v první části bylo uvedeno, že odměnou je dosažení cíle, nedosažení trestem. Znamku jsme zmínili výše a nyní si představíme další odměny, které se ve výzkumu objevily.

Pochvala

Pochvalu berou žáci jako povzbuzení a motivaci. TR: „*Každý je rád pochválen a oceněn.*“ Pochvalu můžou pochopit například jako odměnu. PJ: „*Ne, myslím odměny spíše jako pochvala ...*“ Pozorováním mi dokonce připadalo, že slovní pochvalu oceňují jako citlivější a spravedlivější hodnocení. FS: „*Tak teda odměna jako známka? Ta pro mě zas tak důležitá není. Lepší je slovního ocenění.*“

Finanční odměna

V rozhovorech se někteří okrajově zmínili o financích. Peněžité odměny jim může být vnějším zdrojem motivace (kapitola s názvem Produktivní práce žáků). FS: „*... vydělat si už teď nějaké peníze je fajn, zvláště když jsem už tak dlouho z domu. Ale tady se chci učit poznáváním a bádáním.*“ Zároveň jsem zaznamenal od stejného žáka, že: „*ekonomická stránka zisku je v žebříčku hodnot až na vedlejším místě*“, což se jistě změní: „*... až se osamostatním a zabezpečím.*“

5.4.3 Tresty

Výše bylo zmíněno a v rozhovoru žák TR uvedl: „*trest je nedosažení cíle.*“ V teoretické části práce jsem uvedl, jak trest ve školním prostředí vymezuje Čáp (1993).

V rozhovorech k nim žáci přistupovali různě. VS: „*Myslím si, že odměny i tresty jsou ve vzdělávání normální. Byl jsem tak trochu vždy průšvihář.*“ Mají však ve výchovném procesu své pevné místo. Co je trestáno v odborném výcviku? TR zmínil: „*Zakázaná činnost bez vědomí učitele, fušování?*“ Nebo něco ohrožujícího.

Při pozorování jsem viděl několik nedovolených činností, např. porušování BOZP nepoužíváním ochranných pomůcek nebo nepovolenou pracovní činností žáka ve vztahu k zadané práci (růže pro dívku), které si žádaly postihu. Dávám-li opakovaně růži jako příklad, tak zde přesně sedí hláška žáka TR: „*někdy je třeba trestu jako motivace.*“, kdy napomenutí dotyčného motivovalo k vyššímu výkonu a rychlejšímu dokončení práce. Pak si mohl růži dokončit. Lidské, a přitom výchovné napomenutí učitele se ukázalo lepší než trestání dle školního řádu.

5.4.4 Vnější vlivy

Poslední oblastí, ze které jsem získával data především prostřednictvím rozhovorů, je oblast vnějších vlivů na žáky. Své otázky jsem směřoval na hledání stresorů, které by mohly vést až k demotivaci žáka. Vacek (2017) jich uvádí celkově pět.

Známky

Byly popsány výše. Žáci příliš nepovažovali jejich vliv za podstatný.

Učivo

Z opakujících se odpovědí mi vyšlo učivo. Dva žáci uvedli, že jim jako nemotivující připadá: „*Výuka dle ŠVP.*“ Namítal jsem jim, že vše je podle schválených plánů vzdělávání, ale i nadále uváděli své argumenty. JP: „*To ano, ale proč se učíme o obrazech. To je ohromné množství stránek o malířství, a ne o historii kovářství.*“ FS: „*Učíme se o keramice v antice, pak o stavbách ve středověku a nejvíce je stresující množství obrazů na plátnech. To mi jako kovárovi nebude k ničemu. Proč se to učíme.*“

Dokonce uvedli řešení situace, které mě vůbec netěšilo. Kritika byla zaměřena proti učivu předmětu z hlediska rozsahového i objemového. To může vést ke ztrátě motivace, kterou se tato práce zabývá. Jejich výpovědi jsem si ověřil návštěvou hodiny zmíněného předmětu, kde jsem pozoroval jejich zaujetí. Nicméně žák není v pozici, kdy si bude určovat, co se chce učit. Více v kapitole Vnitřní a vnější učební motivace. Závěrem FS uvedl: „*Je to nudné, ale vydržím to.*“

V odpovědi, co považuje za nemotivační, byly i všeobecně vzdělávací předměty. „*Jsem rád, že je mám uznané a chodím jen na ty odborné.*“, uvedl VS.

Rodiče

Trochu jsem se obával, zda nebude stresorem dopadajícím na žáka vliv rodičů. Proto jsem položil otázku formou: Co Tě nemotivuje a proč? Rodič může svým přístupem nechtěně škodit, protože nechce přijmout jejich neúspěch. Ale odpovědi typu: „*Rodiče mě podporují a pomáhají mi, táta i přítelkyně jsou mí největší fanoušci.*“, byly z hlediska motivace kladné. Zaznamenána byla i odpověď od žáka VS, že: „*Rodičům je to celkem jedno. Je to moje budoucnost.*“ Když jsem se doptával proč, dostal jsem

vysvětlení. „*Jsem už vyučený, tak je to už tolik nezajímá.*“ Žák byl tedy brán již jako vyučený a tudíž samostatný. Z hlediska motivace tedy silně vnitřně motivován ke studiu. Když jeho matka o třídních schůzkách žádala informace o studiu svého syna, z dotazu nebyla lhostejnost vůbec patrná.

Učitel

Jak vnímají vliv učitele žáci. On musí citlivě volit své požadavky na výkon. Jinak by se mnoho nenaučili, ale tlak by měl být optimální. V první části Vacek (2017) uvedl všechny důvody. Výzkum ukázal, jak na osobu vyučujícího nahlíží žáci. JP odpověděl: „*Učitel by měl být vzorem a zároveň odborníkem.*“, VS: „*Má nás naučit, být vzorem, a tak trochu mít pochopení.*“, nakonec FS to shrnuje: „*je dobré s ním vycházet.*“ Všichni se shodují, že vliv na ně při výuce má.

Při pozorování skupin ve výuce jsem byl opakovaně svědkem užívání vnějších pobídek. Vyučující byl nucen na učební skupinu opakovaně působit tak, aby je to nutilo inovovat své potřeby. Dále byl nucen přizpůsobit jejich činnost ohledu z hlediska potřeby sociální a výkonové tak, jak to uvádějí Hrabal, Man, Pavelková (1984) nebo Lokšová, Lokša (1999).

Hrozil jinak vznik stresu a frustrace z neúspěchu, jak to uváděl Vacek (2017) v kapitole o demotivaci. Zaznamenal jsem velké rozdíly v oblasti zájmu o učení, odborné kompetence a práci. Některým žákům se vyloženě nedařilo a následné hodnocení bylo nevalné. Jak napsali Hrabal, Man, Pavelková (1984), vyučující byl nucen individualizovat zadání tématu výuky schopnostem žáka z hlediska sociálního i výkonového.

Vrstevnícká skupina

Vrstevnícká skupina má nepochybně zásadní vliv i v učební činnosti. Proto jsem i zde zařadil otázku s negativním podtextem vlivu. V rozhovorech se však nic negativního nepotvrdilo. Patrně to bylo také vybráním čtveřice žáků. Výsledek mohl být jiný, ale další rozhovory nebyly z výše uvedených důvodů realizovány.

Na otázku vlivu vrstevnícké skupiny na svou osobu odpověděl PJ krátce: „*Ne, nedám moc na ostatní.*“ a VS dodává: „*Vycházím se všemi dobře bez konfliktů.*“ To je samozřejmě v pořádku. V krátkosti uvedu, že oba zmiňovaní žáci, ač jsou teprve

v prvním ročníku, jsou již absolventy jiné střední školy, resp. odborného učiliště. Mají své sociální postavení ve skupině a uznávají autority. Podobný názor zastává i žák TR ze druhého ročníku. Odpověděl mi: „*Jsem starší než oni. Chování některých mi připadá dětinské a zbytečné.*“ Posledním žákem je „třeták“ FS, který celé své vzdělávání (SPŠE a VOŠ Pardubice i SPŠS Pardubice) strávil na internátu. Zde přišel do styku s více vrstevnickými skupinami. Jeho odpověď zněla: „*Nejsem konfliktní člověk. Snažím se vystupovat jako osobnost a podle toho jednat. Setkal jsem se s mnoha lidmi. Lumpáren jsem si užil dost dříve. Nejsem sobec, to ne, ale ani nedělám nikomu naschvály.*“

Při pozorování jsem vlivy zaznamenal. Žádná z pozorovaných skupin není věkově homogenní. Zejména ve druhém ročníku byly vlivy patrné. Vůdčí typy, rivalové i outsideři. Méně v ročnicích ostatních. Kontrola jejich učební činnosti vyžadovala neustálý a zvýšený dohled vyučujícího v rámci jeho pedagogických kompetencí.

5.5 Shrnutí motivace

Jak jsem zmínil již výše, data jsem získával hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem a zúčastněným pozorováním žáků při hodinách odborného výcviku. Mnoho žáků, hlavně prvního a třetího ročníku, bylo během pozorování silně vnitřně motivováno.

Identifikován byl humanistický přístup, pro který je typické překonat dosavadní úroveň znalostí. Dohled učitele, společně s proškolením a dodržováním BOZP, vytvořil dětem ideální podmínky pro učební činnost. Potřeby dětí byly rozvíjeny poznáváním a nabýváním nových poznatků, tedy byly vnitřně motivovány (viz. Maslowova pyramida) a uspokojovány byly i sociální potřeby.

V první části jsem uváděl z ověřeného zdroje, že nenaplnění těchto potřeb se může negativně projevit v učební činnosti i vztazích mezi žáky. Postoje měly zastoupeny všechny tři složky – kognitivní, konativní i afektivní. Prostřednictvím cílů byly plněny požadavky vzdělávání. Jak uvádí Čáp (1993), ve vnější motivaci mají důležitou roli pobídky. Právě ty byl vyučující nucen užívat u žáků s nižším podílem vnitřní motivace pod vlivem vnějších vlivů. Pozoroval jsem i přizpůsobování zadání žákům v ohledu sociálním i výkonovém, aby u nich nevznikla frustrace či stres z neúspěchu, jak uváděl Vacek (2017).

Po analýze výsledků výzkumu, zjištěných formou rozhovoru, se mi prokázal vyšší podíl motivace žáků z vnitřních zdrojů. Na tom, že ji upřednostňují před vnějšími zdroji, se zúčastnění shodli. Uváděli růstové potřeby poznání i uznání z pyramidy Maslowa, zájmy, cíle i emoce. Co se týká vnějších vlivů působících na žáka ve výuce, tak nejvíce negativně se vyjadřovali k vlivům učiva na žáka, které by mohlo vést až k demotivaci.

O poznání lépe dopadlo šetření vlivu rodičů na žáka, kde se negativní vliv nepotvrdil. Z výsledných odpovědí je patrné, jak je vnímána postava učitele i jeho vliv ve výuce, který je důležitý a nezbytný k udržení nejen motivace, ale i v celém výchovně vzdělávacím procesu výuky. Co se týká vlivu vrstevníků, v odpovědích se sice negativa nenašla, ale v součtu s výše uvedenými výsledky z pozorování by absence vyučujícího mohla vést také k patologické situaci.

6 ZÁVĚR

Teoretická část je zaměřena na představení oboru 8251H01 Umělecký kovář, zámečnický a pasíř, jeho klíčových kompetencí a rovněž představení základních informací k teorii motivace. Nejprve jsem představil problematiku kompetencí s programy odborného vzdělávání a charakteristiky oboru. Definoval jsem pojem motivace a uvedl některé teoretické přístupy. Rozdělil a popsal hlavní znaky vnitřních a vnějších zdrojů a jejich vliv na vzdělávaného žáka. To bylo hlavní náplní této části práce. Kromě obou zmíněných zdrojů jsem v závěrečné kapitole uvedl přehled hlavních demotivujících činitelů na žáka ve školním prostředí.

V teoretické části jsem se snažil danou problematiku motivování žáků vysvětlit a rozdělit na vnitřní činitele, které se vytvářejí vnitřní motivací žáka, a vnější činitele, vzniklé vnější motivací nazývanými též incentiva. K získání informací a zodpovězení otázek na uvedené téma, jsem několik měsíců vyhledával studijní materiál v odborné literatuře, dostupné z databáze knihoven i online zdrojů, ve formách knih, publikací, článků i již hotových a volně publikovaných prací.

Praktická část práce je věnována výzkumné činnosti. V úvodu jsem ve zkráceném znění popsal užitou metodologii výzkumného šetření, téma, cíl, metody výzkumu a způsob sběru dat. Cílem práce bylo nalézt odpovědi na hlavní otázku práce: „Jaká je motivace žáků ke studiu oboru Umělecký kovář, zámečnický a pasíř?“ a podotázky: „Jak je žák se studiem spokojený a jak vidí své další vzdělávání nebo profesní pokračování?“.

Z výzkumného šetření a následné analýzy vyvodím odpověď na hlavní otázku. Na motivaci žáků se zdroje vnitřní a vnější motivace podílejí ve vyváženém podílu, ale v závislosti na míře působení vnějších vlivů. Jak jsem výše uváděl, při zúčastněném pozorování byl jejich vliv viditelnější. Na eliminaci některých negativních účinků byla nutná intervence vyučujícího. Naopak zejména rozhovory se potvrdila již zde zmiňovaná teorie, že pokud je využívána motivace založená na potřebách, zájmu i cílech, podpořená učitelovým pojetím výuky a citlivým učebním stylem, je učební činnost snáze realizovatelná. Nyní zbývá uvést to poslední. Záměrně jsem to nechal až na úplný závěr. Výše jsem napsal, že ze žáků, kteří mi poskytli rozhovor, tři mají dokončené středoškolské vzdělání s maturitou a poslední je vyučený truhlář. Dle

odpovědí, které uvedli, jsou s výukou spokojeni a obor vnímají jako perspektivní. Malé výhrady vidí zejména v obsahu učiva. Pokračovat ve studiu bude jeden žák, dva půjdou nejspíše pracovat a poslední není rozhodnutý.

Výsledky výzkumu, které jsou v této práci získané sběrem dat, roztríděné a analyticky zpracované, mohou být prospěšné nejen pro výzkumníka nebo učitele odborného výcviku, ale i pro všechny zúčastněné ve výchovně vzdělávacím procesu. S jejich pomocí lze pro úspěšnou výuku vyvodit zpětnou vazbu.

7 ZDROJE

Literatura:

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 380 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ELIÁŠOVÁ, I., *Proměny středoškolského vzdělávání*. Brno: VPC MU Brno: 2005

FROLEC, Ivo. *Kovářství*. Praha: Grada, 2003, 152 s., [8] s. barev. obr. příl. Řemesla – tradice – technika. ISBN 80-247-0611-3

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍČKOVÁ, D., ŽÁRSKÁ, K. (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOSKOVEC, Jiří, Milan NAKONEČNÝ a Miluše SEDLÁKOVÁ. *Psychologie XX. století I*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 138 s. ISBN 80-7184-257-5.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 254 s.

JANOTKA, Miroslav a Karel LINHART. *Řemesla našich předků*. Praha: Svoboda, 1987, 208 s. Členská knihovna.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSÍKOVÁ, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Teorie motivace*: (srovnávací studie moderních teorií motivace). Praha: Academia, 1972, 381 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 80-200-0763-6.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

SEMERÁK, Gustav a Karel BOHMANN. *Umělecké kovárství a zámečnictví*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1979, 255 s.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 191 s. ISBN 978-80-7435-684-1

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÍT, Karel. *Základy pedagogické psychologie pro učitele ekonomických předmětů*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 221, [1] s. Učební texty vysokých škol.

Internetové zdroje:

HRADSKÁ, Markéta, Motivace dětí k učení vlivem jejich rodinného prostředí [online]. Brno, 2013 [cit. 2020-04-14]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. Dostupné z: <https://theses.cz/>

JEŽOVÁ, Karolína. Motivace žáků základních škol k učení [online]. Brno, 2013 [cit. 2020-04-14]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Katedra pedagog. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/>.

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>

MŠMT: Národní pedagogický institut [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-03>

NÚV: Školský zákon 561/2004 Sb. [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=TALENTOV%C3%81%20%20ZKOU%C5%A0KA>

NÚV: Školský zákon 561/2004 Sb. [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-11-paragraf-122>

RVP: Rámcový vzdělávací program [online]. Praha, 2009 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-8251H01.pdf>

SPŠS: Uplatnění žáků [online]. Pardubice, 2019 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.spsstavebni.cz/uplatneni-zaku>

Střední školy: Školy online [online]. Liberec, 2002 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.stredniskoly.cz/search.html?string=um%C4%9Bleck%C3%BD+kov%C3%A1%C5%99>

ŠVP: Školní vzdělávací program [online]. Hradec Králové, 2015 [cit. 2020-02-10].

Dostupné

z:

file:///C:/Users/Administr%C3%A1tor/Desktop/Um%C4%9Bleck%C3%BD%20kov%C3%A1%C5%99%20a%20z%C3%A1me%C4%8Dn%C3%ADk,%20pas%C3%AD%C5%99.pdf

Zákony pro lidi: Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. [online].

Praha, 2019 [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

Zákony pro lidi: Školský zákon 561/2004 Sb. [online]. Praha, 2004 [cit. 2020-02-10].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

8 PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A: Seznam škol, kde probíhá výuka oboru (Umělecké kovářství a zámečnictví)

PŘÍLOHA B: Rozhovory se žáky