

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Diplomová práce

Bc. Markéta Psotová

MOTIVACE STUDENTŮ OBORU PEDAGOGIKA –
VEŘEJNÁ SPRÁVA KE STUDIU

OLOMOUC 2014

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, PhD.

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Motivace studentů oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu zpracovala sama. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v závorkách v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.“

V Olomouci dne 24.6.2014

.....

Bc. Markéta Psotová

Poděkování

Tímto děkuji paní PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za její vstřícný přístup, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Rovněž děkuji panu PhDr. Renému Szotkowskému, Ph.D., jako konzultantovi empirické části práce.

Děkuji také studentům oboru Pedagogika – Veřejná správa, kteří mi poskytli potřebné informace v dotazníkovém šetření.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Psotová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Motivace studentů oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu
Název v angličtině:	Motivation of students of Pedagogy - Public Administration to study
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku motivace studentů ke studiu. Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. Cílem teoretické části práce je podat souhrnné informace o daném tématu. Cílem empirické části je zjistit a analyzovat motivaci studentů oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu. Součástí této empirické části je proto průzkum, zabývající se motivy studentů studovat tento obor a jejich potřebami pokračovat dále ve studiu a vzdělávat se.
Klíčová slova:	Motiv, motivace, zdroje motivace, teorie motivace, motivace ve školním prostředí, vnitřní motivace, vnější motivace, osobnost studenta, charakteristika oboru
Anotace v angličtině:	This thesis is focused on the motivation of students to study. The thesis is divided into two main parts. The theoretical part is to give comprehensive information on the topic. The aim of the empirical part is to identify and analyze the motivation of students majoring in Education - Public Administration to study. Part of this is because of the empirical research, dealing with themes of students studying the field and their needs continue to study and educate themselves.
Klíčová slova v angličtině:	Motive, motivation, sources of motivation, theory of motivation, motivation in the school environment, intrinsic motivation, extrinsic motivation, personality of the student, the characteristic of field
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1- Motivační orientace studenta Příloha č. 2 - Typologie studentů podle důvodů studia na vysoké škole Příloha č. 3 - Dotazník
Rozsah práce:	126 stran
Jazyk práce:	český jazyk

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 MOTIVACE.....	11
1.1 <i>Charakteristika pojmu motivace</i>	11
1.1.1 Dynamika motivace	12
1.1.2 Struktura motivace	12
1.1.3 Druhy motivace	13
1.2 <i>Související pojmy</i>	14
1.2.1 Pojem motiv	14
1.2.2 Pojem stimulace, stimul	15
1.2.3 Pojem cíl	15
1.3 <i>Systémový přístup k motivaci</i>	16
1.3.1 Motivace a chování.....	16
1.3.2 Motivace a kognitivní procesy	17
1.3.3 Motivace a emoce	17
1.3.4 Motivace a učení.....	18
1.3.5 Motivace a společenské podmínky	18
1.3.6 Motivace a úkoly	18
1.4 <i>Motivace a vůle</i>	19
1.4.1 Vnější a vnitřní podmínky vzniku volní aktivity.....	19
1.4.2 Průběh volního aktu (vůle).....	20
1.5 <i>Základní pojetí motivace</i>	21
1.6 <i>Funkce motivace</i>	21
1.7 <i>Zdroje motivace</i>	22
1.7.1 Potřeby	23
1.7.2 Návyky	24
1.7.3 Zájmy	25
1.7.4 Hodnoty.....	25
1.7.5 Ideály	26
1.8 <i>Teorie motivace</i>	26
1.8.1 Homeostatický koncept.....	27
1.8.2 Hédonistický koncept	28
1.8.3 Aktivační, pobídkový koncept	28
1.8.4 Kognitivní koncept	28
1.8.5 Humanistický koncept	29
1.9 <i>Vliv potřeb na lidské chování</i>	31
1.10 <i>Vliv sociálních činitelů</i>	32
2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	34
2.1 <i>Motivace studentů k učení (studiu)</i>	34

2.2	<i>Vnitřní a vnější motivace k učení (studiu)</i>	35
2.2.1	Vnitřní motivace	36
2.2.2	Vnější motivace	37
2.3	<i>Zdroje motivace učební a studijní činnosti</i>	38
2.4	<i>Potřeby poznávání</i>	39
2.4.1	Základní charakteristiky	39
2.4.2	Pedagogickopsychologické hledisko	40
2.4.3	Navozování motivace	41
2.5	<i>Sociální potřeby</i>	41
2.5.1	Navozování motivace	42
2.6	<i>Výkonové potřeby</i>	43
2.6.1	Vznik a vývoj	43
2.6.2	Výkonová motivace ve škole	44
2.6.3	Navozování motivace	45
2.7	<i>Úloha motivace ve výchovně vzdělávacím procesu</i>	45
2.8	<i>Faktory ovlivňující motivaci ve škole</i>	46
2.8.1	Způsoby motivace studentů	47
2.8.2	Motivace studenta z pohledu pedagoga	48
2.8.3	Snížení motivace u studentů	48
2.9	<i>Motivace vzdělávacích činností studentů</i>	48
2.9.1	Motivování studentů při vzdělávání	49
2.9.2	Formování motivace při vzdělávání	50
2.10	<i>Motivace a autoregulace učení</i>	51
2.10.1	Pojem autoregulace	52
2.10.2	Předpoklady a teoretické přístupy autoregulace	53
2.10.3	Vývoj autoregulace	53
2.10.4	Hlavní faktor ovlivňující autoregulaci učení	55
2.10.5	Složky motivace v rámci autoregulace učení	57
3	OSOBNOST JEDINCE	59
3.1	<i>Osobnost a motivace</i>	59
3.1.1	Motivační stabilita (pevnost)	60
3.2	<i>Osobnost adolescenta</i>	61
3.2.1	Charakteristika období adolescence	61
3.2.2	Motivace chování jedince (adolescenta)	62
3.2.3	Vztahy k rodičům a k vrstevníkům	63
3.3	<i>Osobnost dospělého</i>	64
3.3.1	Charakteristika mladé dospělosti	64
3.3.2	Psychosociální znaky dospělosti	65
3.4	<i>Osobnost studenta vysoké školy</i>	66
3.4.1	Role studenta	66
3.4.2	Kategorie studentů	67
3.4.3	Zájmy studentů	68
3.4.4	Typologie studentů	68
3.4.5	Strategie studentů	69

3.5	<i>Perspektivní orientace</i>	70
3.5.1	Vývoj perspektivní orientace	71
3.5.2	Problémy perspektivní orientace	72
3.5.3	Školní prostředí a perspektivní orientace	73
3.5.4	Studenti a perspektivní orientace	74
3.5.5	Rozvíjení perspektivní orientace	75
4	CHARAKTERISTIKA OBORU PEDAGOGIKA - VEŘEJNÁ SPRÁVA	77
4.1	<i>Přijímací řízení</i>	77
4.2	<i>Bakalářské studium</i>	79
4.2.1	Charakteristika oboru	79
4.2.2	Profil absolventa	79
4.3	<i>Navazující magisterské studium</i>	80
4.3.1	Charakteristika oboru	80
4.3.2	Profil absolventa	80
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	81
5	ZÁKLADNÍ INFORMACE O PRŮZKUMU	81
5.1	<i>Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky</i>	81
5.2	<i>Otázky a cíle průzkumu</i>	82
5.2.1	Výzkumná otázka	82
5.2.2	Dílčí výzkumné otázky	82
5.2.3	Cíl průzkumu	82
5.3	<i>Metody výzkumu</i>	82
5.3.1	Výběr výzkumného vzorku	83
5.4	<i>Podmínky pro průzkum</i>	83
5.5	<i>Harmonogram průzkumu</i>	83
5.6	<i>Vyhodnocení průzkumu</i>	84
5.7	<i>Závěry průzkumu</i>	111
DISKUZE	.....	114
ZÁVĚR	.....	115
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	.....	117
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	118
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	123
SEZNAM TABULEK	.....	124

SEZNAM GRAFŮ125

SEZNAM PŘÍLOH.....126

ÚVOD

Téma motivace bylo vždy probíraným tématem jak psychologie, tak i jiných vědeckých disciplín. Její problematika má velký význam nejen právě pro psychologii, ale i pro jiné oblasti lidské činnosti. Např. i pro oblast výchovy a vzdělání. Současná problematika výchovy a vzdělání v sobě skrývá i určité motivační aspekty. V uplynulých čtyřiceti letech se odborná veřejnost blíže zabývala výzkumem motivace v oblasti výchovně vzdělávacího procesu. Díky tomu můžeme blíže specifikovat, co vede (motivuje) dnešní studenty ke studiu, proč se někteří snaží více a někteří méně, co na ně nejvíce působí během studia, proč a jak se rozhodují, co je vede k tomu, aby ve studiu pokračovali atd.

Motivace ve školním prostředí je důležitou součástí výchovně vzdělávacího působení, neboť ovlivňuje jeho efektivitu. Ovlivňuje zejména i úspěšnost studentů při studiu, jejich dosahované výkony, rozvoj jejich osobnosti i to, jakým směrem se budou v budoucnu ubírat. Problémem současných studentů je nízká úroveň jejich motivace ke studiu, k tomu získávat další vědomosti a dovednosti, brát zodpovědnost za své vzdělání, natož plánovat svou budoucnost, žijí tzv. ze dne na den.

Přitom motivace není záležitostí pouze daného jedince, záleží i na mnoha jiných faktorech, jako je školní prostředí, přístup vyučujících a v neposlední řadě i přístup vrstevníků a jejich chování k danému jedinci.

Právě problematikou motivace studentů ke studiu se bude zabývat tato diplomová práce. Zaměříme se na konkrétní studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, oboru Pedagogika – Veřejná správa, který sama studuji již pátým rokem. Jedná se o obor, o který je každoročně při zápisu na tuto fakultu velký zájem mezi studenty, zajímalo by mě, z jakého důvodu tito studenti chtěli studovat tento obor.

Když se však začneme o tuto problematiku zajímat blíže, zjistíme, že je téma motivace velmi obsáhlé a zkoumání všech jejích aspektů je velmi složité, proto se budeme v této práci zabývat pouze určitými aspekty motivace.

Cílem diplomové práce je zjistit a analyzovat, co motivovalo studenty 1. a 3. ročníku bakalářského studia v prezenční i kombinované formě a studenty 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu tohoto oboru. Dílčím cílem je zjistit, zda mají studenti potřebu dál studovat a více se vzdělávat. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena takto: Co motivovalo studenty bakalářského a magisterského studia oboru Pedagogika – Veřejná

správa v prezenční i kombinované formě ke studiu tohoto oboru? a výzkumná podotázka takto: Mají studenti potřebu pokračovat dál ve studiu a více se vzdělávat?

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, tedy na teoretickou a empirickou část. Úkolem teoretické části je podat souhrnné informace o daném tématu. První kapitola se podrobně věnuje tématu motivace, zejména její definici, základnímu pojetí, funkci, zdrojům a teoriím. Druhá kapitola se zabývá již motivací ve školním prostředí, zejména jejím formám, zdrojům, významu, faktorům jejího ovlivnění a jejímu spojení s autoregulací učení. Třetí kapitola se zabývá osobností jedince, nejvíce pak osobností studentů na vysokých školách a jejich orientaci na budoucnost. Čtvrtá kapitola a zároveň poslední kapitola teoretické části pojednává o oboru Pedagogika – Veřejná správa na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého.

Na teoretickou část plynule navazuje empirická část, ve které definuji výzkumnou otázku a podotázku a jejich dílčí výzkumné otázky. Jejím úkolem je zjistit, co studenty motivuje ke studiu, čehož je dosaženo pomocí průzkumu, dotazníkem, dílčími otázkami a zjištěnými daty. Výsledky průzkumu budou předloženy garantce oboru jako určitá reflexe (zpětná vazba) a zároveň mohou být předloženy i vedení naší fakulty, aby bylo informováno, jak motivuje své studenty např. v rámci celoživotního vzdělávání.

V samotném závěru práce popisuji a shrnuji výsledky a zjištěná data průzkumu a navrhuji možná zlepšení v oblasti motivace studentů tohoto oboru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Vše, co člověk ve svém životě dělá, dělá z určitých příčin, důvodů a pohnutek, které jsou pro něj osobně důležité. Porozumět konkrétnímu projevu jednání či systému chování znamená rozpoznat obecné, ale i zvláštní přístupy člověka k určitým jevům a situacím, tedy odhalit jeho motivaci. (Hudeček, 1986, s. 3)

Motivaci lze považovat za nauku o pudové stránce chování a motivech lidského jednání a chování. Samotný termín motivace je odvozen z latinského slova „moveo“, což v překladu znamená hýbat se. Tento termín v sobě nese obecné a zároveň velice široké označení pro všechny podněty a stimuly, které právě vedou k určitému chování a jednání člověka. Problematika motivace je spojena s měnicí se stránkou lidské psychiky a s problematikou životní a společenské aktivity konkrétního jedince. (Pavlas, 2011, s. 3)

Problémy motivace jsou tak staré jako samotné lidstvo, vždy se lidé zajímali o pohnutky svého či cizího chování. Všichni si nějak vysvětlujeme, proč lidé jednají tak či onak, ale naše vysvětlení jsou většinou nepřesná. (Homola, 1977, s. 10) Proto úkolem psychologie bylo, je a bude vysvětlit, proč se lidé chovají, tak jak se chovají, přičemž problematika motivace chování stále patří k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům psychologie. (Nakonečný, 1997, s. 5)

Pokud zkoumáme motivaci, tak usilujeme o odhalení hybných sil lidské činnosti. Jedná se o problematiku psychologickou a sociálně psychologickou, do které zasahují různé mezioborové vědy jako je biologie a fyziologie, ekonomie, sociologie a mnoho dalších společenských věd. Vysvětlením lidských motivací v jejich různorodosti a nejednotnosti je jedním z důležitých teoretických předpokladů k řešení určitých problémů rozvoje naší společnosti. (Janoušek, 1971, s. 9)

1.1 Charakteristika pojmu motivace

Podle Pedagogického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328) je motivace považována za proces usměrňování, udržování a energetizace chování určitým směrem. Aktivizuje a organizuje chování i prožívání s cílem dosáhnout pro jedince něčeho uspokojivého. Takto bude i motivace v této práci chápána.

Podobně dle Hudečka (1986, s. 5) můžeme „motivaci chápat v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka, ukazují, kam člověk směřuje, o co usiluje a proč“. Dosavadní stav teoretického zpracování motivace

ukazuje na mnohé nejasnosti. Díky rozdílným metodologickým a teoretickým východiskům, terminologické roztržiténosti v psychologii a teorii motivace dosud neumožnily jednotné a ucelené pojetí a výklad motivace. (Hudeček, 1986, s. 5)

Dle výše uvedeného nelze pojmu motivace v psychologii přisuzovat zcela jednotný obsah. Existuje mnoho pohledů a definic tohoto pojmu, stejně jako většiny psychologických pojmů. Lze ji vysvětlit jako psychologické důvody chování, jeho osobní význam a současně vysvětluje pozorovatelnou různorodost chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Mnohé z těchto charakteristik nelze spolehlivě odlišit od účinků učení, neboť různí lidé se ve stejné situaci chovají různě, a to podle toho, jak se v ní naučili dosahovat těchto cílů. Jedinec také tohoto cíle dosahuje v různých situacích různým způsobem. (Nakonečný, 1997, s. 12)

1.1.1 Dynamika motivace

Motivovanost (právě vzbuzená motivace) plyne ze vztahu jedince s jeho okolím. Projevuje se jako snaha jedince, kdy ji prožívá jako nezbytnost určitého dění v tomto vztahu, dále se projevuje jako změna výchozího stavu a současně jako síla směřující k jejímu uskutečnění, tzn. k dosažení cílového stavu. Jedinec se při tom vidí jako aktivní činitel. Výchozí a cílový stav lze vylíčit na základě kontaktu dílčí stránky jedince s prostředím, kdy tato konkrétní stránka vystoupí do popředí jako velmi důležitá. Motivovanost způsobuje a řídí takovou činnost, u které je pravděpodobné dosažení cílového stavu.

To jaký podáme výkon při určité cílené činnosti, závisí na motivovanosti k tomuto výkonu. Platí, že čím jsme více motivováni v určitém směru, tím více snahy (duševní i tělesné) při tom vynaložíme. Čím více je jedinec motivován k dosažení určeného cíle, tím méně dokáže podřídit své jednání stránce poznání a své poznávací schopnosti v celé šíři uplatnit.

Optimální, tedy nejvýhodnější stupeň motivovanosti je u jednodušších činností na vyšší úrovni intenzity, a naopak u složitějších činností na nižší úrovni. (Balcar, 1983, s. 115)

1.1.2 Struktura motivace

Projevy motivační struktury osobnosti ve vztahu jedince ke svému okolí (resp. světu) můžeme dělit podle Balcara (1983, s. 131-132) do tří úrovní, jako:

- Jednotlivé motivy, jako předpoklad k vyvolání jednoduché aktuální motivační síly, která je vymezena určitým cílovým stavem jedince ve světě.

- Jednotlivé postoje, jako složitější seskupení více motivů, které jsou ve vzájemném vztahu poměru intenzity a směru působení k určitému předmětu či cíli jedince ve světě.
- Jednotlivé motivační vlastnosti, jako dispozice k výskytu určitých, odlišných způsobů chování a prožívání jedince ve světě.

V rámci této práce bude věnována pozornost pouze tématu motivů viz. níže (podkapitola 1.2.1).

1.1.3 Druhy motivace

Motivaci dělíme na vnější (extrinšickou) a vnitřní (instrinšickou). Kdy vnější motivace vychází z odměny zvenku, jakou jsou např. peníze, pochvala od nejbližších, ocenění před skupinou lidí apod. Naopak motivace vnější žádnou vnější odměnu nepotřebuje. Vede k aktivitám a činnostem, které jsou pro jedince uspokojující samy o sobě, jako je např. studium zajímavého oboru, upřené vědecké bádání, umělecká tvorba apod. U každé činnosti je potřebné, aby vnitřní motivace byla alespoň z části účelná, a pak ji můžeme vhodně doplnit motivací vnější. (Facová, 2009, s. 6-7,14)

Když se člověk věnuje určité činnosti, on nebo ona tak můžou učinit buď z vnitřní, nebo vnější motivační orientace. Tento rozdíl se týká umístění charakteristické odměny, která je (více obecná, důvod pro závazek v aktivitě) viděna ve vlastní (vrozené) aktivitě, nebo pouze zprostředkovaná aktivitou. Když osoba přijímá (adoptuje) vnitřní motivační orientaci, primárně se soustředí na vlastní výhody v interakci s cílovou aktivitou. Aktivita se přibližuje jako „konec sama sebe“, funkce jako je novinka, hodnota zábavy z angažovanosti (závazku), spokojenost ze zvědavosti a příležitostí pro cvičení dovedností, obvykle charakterizují druhy odměn hledané z angažovanosti v aktivitách, kde je vnitřní motivační orientace přijata (dosažena). Když osoba přijímá vnější motivační orientaci, primárně se zaměřuje na odměny, které jsou tímto zprostředkovány, ale bez částí z cílové aktivity. Aktivita se přibližuje jako „konec způsobu (prostředku)“. Funkce jako je předvídatelnost, jednoduchost a snadné dokončení jsou obvykle preferovány, když je přijata vnější motivační orientace. (Boggiano, 1992, s. 38-39)

Můžeme říci, že každý čin má dva póly, a to vnější a vnitřní. Na vnější pól lze pohlížet jako na úhrn všech projevů, které můžeme zvenku na jiném jedinci pozorovat, tedy jeho chování. Vnitřní pól se skrývá v našem nitru, tedy naše prožívání. (Mrkvička, 1971, s. 10)

Dále můžeme motivaci dělit na primární a sekundární. Kdy motivace primární je charakteristická vrozenými biologickými potřebami, které pracují ve formě instinktů

a rozvíjí se podmiňováním. Z této motivace poté vychází již zmíněná motivace sekundární, jež je charakteristická naučenými sklony k chování, zejména v oblasti jeho síly, směru i způsobu. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328)

1.2 Související pojmy

V této kapitole bude věnována pozornost důležitým pojmům, které s motivací úzce souvisí a mnohdy bývají s motivací zaměňovány či mylně definovány.

1.2.1 Pojem motiv

Mnohdy bývá tento pojem ztotožňován právě s pojmem motivace, je proto důležité si ho samostatně definovat. „*Motiv představuje určitou jednotlivou vnitřní psychickou sílu – popud, pohnutku, která člověka – jeho činnost – určitým směrem orientuje (zaměřuje), která ho v daném směru aktivizuje a která vzbuzenou aktivitu udržuje. Motiv tedy představuje psychologickou pohnutku, příčinu či důvod určitého lidského chování či prožívání, dává mu psychologický smysl.*” (Provazník, 2004, s. 24)

Motivy výrazným způsobem určují lidskou činnost, zvláště jednání a prožívání člověka, určují pouze směr činností, její intenzitu a vytrvalost. V psychice člověka zpravidla působí v daný okamžik současně několik motivů, celý soubor motivů. Mohou mít shodný či opačný směr, shodnou či rozdílnou intenzitu a vytrvalost. Obecně platí, že motivy orientované stejným směrem se navzájem posilují a tím zdůrazňují motivovanou činnost, naopak motivy protikladné se mohou vzájemně oslabovat a motivovanou činnost narušovat, či dokonce znemožnit. (Provazník, 2004, s. 24)

Motivy chování a jednání se realizují ve formě přání, představ či náklonnosti. Motivy, které mají formu představ s určitým obsahem a dlouhodobou orientací, míří k provedení těchto představ a vytvoření kontaktu s osobami či předměty. Motivy vedou k výběrové aktivitě jedince. Lze je charakterizovat z hlediska směru a zaměření, prožívání síly motivace a jejího trvání. (Švancara, 2003, s. 86)

Každá motivační teorie se snaží o klasifikaci nejdůležitějších motivů, my využijeme Madsenovu klasifikaci (dle Mrkvička, 1971, s. 101-102), neboť vznikla na základě důkladného rozboru klasifikačních schémat od jiných autorů té doby. Madsen tedy rozlišuje motivy vrozené, primární, získané, naučené a sekundární.

Mezi deset důležitých motivů primárních řadí: hlad, žízeň, sex, ošetřování, teplotu¹, vyhýbání se bolesti, odpočinku a spánku, aktivity, dále pak exkretorické² a dýchací motivy.

Dále uvádí dva emoční motivy, které jsou z části vrozené a z části získané, jedná se o: bezpečí a strach, agresi a hněv.

Poslední skupinou jsou tedy motivy sekundární, kam řadíme: sociální kontakt, výkon, prestiž, vlastnictví.

1.2.2 Pojem stimulace, stimul

Dále je důležité od předchozích pojmů odlišit také dva velice blízké pojmy, jedná se o pojem stimulace a stimul. „*Stimulací rozumíme takové vnější působení na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází k určitým změnám jeho činnosti prostřednictvím změny psychických procesů, prostřednictvím změny jeho motivace.*” (Provazník, 2004, s. 25) Základní rozdíl mezi motivací a stimulací spatřujeme právě ve skutečnosti, že stimulace působí na psychiku člověka zvnějšku, nejčastěji se jedná o činnost druhého člověka. Toto působení může mít různé podoby a formy, nemusí se vždy jednat o působení vědomé a záměrné. K ovlivňování psychiky člověka dochází v procesu sociální interakce a to bez vědomého záměru jejich účastníků.

„*Stimulem je de facto jakýkoliv podnět, který vyvolává určité změny v motivaci člověka.*” (Provazník, 2004, s. 26) Zda určitý podnět bude či nebude stimulem, záleží především na podobě jeho relativně trvalé motivační zaměřenosti, tedy na tom zda se daný podnět shoduje s motivací jedince. (Provazník, 2004, s. 26)

1.2.3 Pojem cíl

Cíl je formulován v různých psychologických školách zcela nejednoznačně. Podle Lewinovy teorie (dle Smékal, 2002, s. 236) jde o „*úmysl, který vzniká na základě toho, že určité věci a události dostávají charakter výzvy, stávají se ve struktuře situace lákadlem, neboť jsou předmětem potřeby, jiné ustupují do pozadí.*” Intenzita výzvy bývá rozmanitá, neodolatelně nás přitahuje či naopak slabě láká. Přitažlivost cíle není stejná, ale záleží na vnější a vnitřní situaci jedince. Přitažlivost cíle slábne, pokud je jedinec uspokojen. Mezi cíle řadíme i úkoly a požadavky, s kterými se jedinec ztotožňuje či jsou pro jedince důležité pro splnění jiného cíle (pro uspokojení potřeb, motivů a hodnot).

¹ Stimul působící z receptorů chladu nebo tepla při teplotách nad nebo pod hladinou přizpůsobení (Mrkvička, 1971, s. 101-102)

² Impulsy z plného měchýře či konečníku (Tamtéž)

Některé z vnějšku vnucené cíle, neodpovídající vnitřním motivům, mohou i tak získat motivační sílu, pokud je jedinec použije jako prostředek k ovládnutí okolí nebo k navození kladného dojmu o sobě. I odmítnutí úkolu se může stát prostředkem, jak dosáhneme, aby po nás okolí nevyžadovalo danou činnost. Jednání, které vede ke splnění cíle, lze pak podle Smékala (2002, s. 236-238) rozdělit do pěti různých úrovní³.

1.3 Systémový přístup k motivaci

V rámci systémového popisu určité oblasti je na určitý předmět pohlíženo jako na celek vzájemně a společně působících složek, kdy je popisován jako funkčně utříděný celek, resp. jako systém. Právě i psychika jedince je charakteristická funkční souvislostí jejich složek a jejich funkční propojeností s vnějšími životními podmínkami. Tyto složky jsou z hlediska různých teorií psychiky různě pojímány. V tomto ohledu je i motivace vtažena do složité oblasti psychiky a taktéž do vnějšího kontextu jejich vnějších životních podmínek, které se vnitřně a psychicky představují. Díky motivaci si jedinec vytváří vztahy k jeho okolnímu prostředí, zároveň je jeho vlastnostmi ovlivněna, neboť žije ve světě, který je plný určitých významů. (Nakonečný, 1997, s. 50-51) V této práci bude věnována pozornost nejdůležitější oblasti, oblasti motivace a osobnosti bude vyhrazena samostatná kapitola viz. níže (kapitola 3).

1.3.1 Motivace a chování

Prostřednictvím motivace dokážeme určit smysl chování, ale jeho způsob je zároveň určován kognitivní analýzou probíhající situace. Do této kognitivní analýzy se mnohdy

³ Patické jednání – Jedinec si sám neuvědomuje cíl, jde o řadu nezáměrných akcí, kdy jejich účel ani sám jedinec nevysvětlí.

Jednání řízené představou cíle – Je typické pro jedince řízené z vnějšku. Jedinec ví, co chce nebo náhodně zvolí takový cíl, který se objeví v jeho vědomí. Takový cíl mnohdy zmatkovitě způsobí jednání, protože byl v minulosti spojený s určitým záměrným jednáním a zanechal ve vzpomínkách svou přitažlivost. Cíl mnohdy způsobí jednání, protože se vysoce cení v referenční skupině jedince, kdy jedinec volí cíl tak, aby byl přizpůsobitelný. Jedná se o motivaci směrem „krátkého spojení“.

Jednání řízené kriticky (vědomě) k cíli – V tomto případě (oproti předchozímu) jedinec kontroluje svůj postup a opravuje ho. Ani v tomto případě se nemusí vyskytovat vědomá motivace. Cíl je úkolem, který má jedinec splnit, protože to tak má být, jedinec nezkoumá proč, ani zda je cíl ve shodě s vnitřní motivací.

Jednání řízené zvažováním následků – Je pro něj typické, že jedinec uskutečňuje cíl tak, aby předpokládané výsledky jednání daný cíl neznehodnotily, navzdory tomu že může jít o úkol, který nevychází z hlubokých vnitřních motivů. Jde o jednání řízení svědomím, které upravuje průběh, obsah jednání, popřípadě podmínku vzdání se cíle či jeho úplné odmítnutí.

Jednání řízené uvědomělou motivací – Teprve na tomto stupni jedinec chápe, proč dělá, to co dělá, proč se snaží dosáhnout tohoto a ne jiného cíle. Na tomto stupni lze hovořit o vnitřně integrované osobnosti, která dokáže vzdorovat módním cílům, v případě, že je vnitřně nepodporuje. Osobnost daný cíl jako úkol kriticky zvnitřňuje a ztotožňuje se s ním a poté jedná. Na tomto stupni lze jedince považovat za plně zodpovědného za své jednání. (Smékal, 2002, s. 237-238)

i přiřazuje morální uvážení. Situace působí jak svou novotou, tak i svými výhledy do budoucnosti, které obsahuje, a také se k ní řadí prostředky a cíle. Uvádí se zjednodušená rovnice chování = očekávání × hodnota cíle, kdy se do položky očekávání zahrnuje osobní pravděpodobnost dosažení cíle. Budeme-li pak chápat potřeby jako utvářejícího činitele motivace, pak můžeme hovořit o chování, které je motivované, i přestože některé potřeby nemají vědomou psychickou reakci, tak mohou toto chování vyvolávat. Během vývoje jedince se některé aktivity přetváření na zvyky trvalého charakteru, čímž vznikají apetity⁴, apetence⁵ apod. Způsob chování je také určován kulturními normami prostředí, v kterém jedinec žije. (Nakonečný, 1997, s. 51)

1.3.2 Motivace a kognitivní procesy

Do kognitivních procesů řadíme vnímání, představy a myšlení, které také určují způsob chování. Předpokládá se i vznik tzv. kognitivních potřeb, které nutí jedince orientovat se v situacích, objevovat příčinné vztahy, uspořádávat poznatky do určitých struktur atd. Toto lze jednoduše nazvat slovem zvědavost. Vrozená pátrací reakce má souvislost s potřebou dostatečného množství informací o smyslu situace, přičemž je v počáteční fázi spojena s celkovým vzbuzením organismu. Rozeznávání motivace vede k vzbuzení představ, majících vztah k vzbuzenému motivu. Motivace zesiluje vnímavost vůči některým předmětům, ale také snižuje hranici vzhledem k stimulaci, která má souvislost s aktivovanou potřebou. (Nakonečný, 1997, s. 51)

1.3.3 Motivace a emoce

Tyto dvě složky psychiky spolu nepochybně úzce souvisí. Vznik potřeb, proces účelného chování, v momentu kdy dojde ke střetu s překážkou a dosáhneme cíle, souvisí s emočními zážitky, nejsilněji pocítujeme uspokojení v konečné fázi. Některé naše potřeby a motivy jsou přímo vymezené v názvech určitých emocí (strach, hlad, únava, porozumění, láska apod. Pokud zde platí rovnice konkrétní emoce = vzrušení + kognitivní výklad situace, pak všechno co eventuálně způsobuje vzrušení má motivační význam. Díky motivovanému chování pocítujeme příjemné emoce a vyhýbáme se nepříjemným, což souvisí s osobnostním významem situací. Snažíme se dosahovat jak smyslového tak i duchovního prospěchu a naopak se přirozeně vyhýbat smyslově nepříjemným

⁴ Apetity- Návykové potravinové chování, které je prakticky nezávislé na původní potřebě potravy (Nakonečný, 1997, s. 51)

⁵ Apetence – Činnost, která vede k vyvolání instinktivního chování (Hartl, Hartlová, 2000, s. 52)

impulsům a nepříjemným pocitům, jako je např. vina, zklamání apod. Z uvedeného plyne, že emoce a motivace jsou součástí stejného funkčního komplexu. (Nakonečný, 1997, s. 52)

1.3.4 Motivace a učení

Dříve byly tyto dvě složky psychiky od sebe oddělovány, neboť jim byly přiřazovány rozdílné funkce, motivaci funkce energizující a učení funkce zaměřování chování. Dnes je motivace považována přímo za podmínku učení, neboť málo motivovaný jedinec se mnoho nenaučí, a naopak dostatečná motivace je pak podmínkou úspěšného výcviku. Motivace a zpevnění chování jsou společné složky regulační funkce, přičemž motivace a učení jsou v tomto smyslu navzájem se doplňujícími jevy. Jelikož se na základě učení vytváří tzv. sekundární motivační systémy a motivace je již zmíněnou podmínkou učení, která je funkcí odměn a trestů. (Nakonečný, 1997, s. 52-53) Více souvislostí bude objasněno v samostatné kapitole viz. níže (kapitola 2).

1.3.5 Motivace a společenské podmínky

Změnami ve společensko-ekonomických oblastech může docházet ke vzniku určitých typů motivací, které mohou být např. doprovázeny agresivitou či dalšími negativními jevy. Kvůli příslušnosti k určitému kulturnímu prostředí a určitým skupinám, musí jedinec dodržovat určité normy, které jsou po něm požadovány, což se poté projevuje i v jeho motivaci a způsobu chování. Kromě civilizačních faktorů a kulturních zvláštností ovlivňují motivaci jedince i takové společenské jevy, jako jsou ekonomický tlak, politologické ideologie, vyrovnání se vyšším vrstvám, životní styl určitých skupin obyvatelstva apod. (Nakonečný, 1997, s. 54-55)

1.3.6 Motivace a úkoly

I úkoly mohou mít v určitém smyslu motivační funkci, v případě, že za jeho provedení jedinec očekává určitou odměnu, kterou se může stát i vyhnutí se trestu. Činnost, která souvisí s provedením úkolu, má praktickou povahu, neboť jedinec ji provádí právě proto, aby ji splnil a získal tak přislíbenou odměnu. Provedení úkolu je prostředkem k získání i jiných uspokojení, příkladem může být např. pracovní činnost, kdy díky ní získané prostředky využíváme k uspokojování našich potřeb. S takovýmto zadáváním úkolů souvisejí určité motivátory (vnější pobídky) z nichž nejznámějším je mzda. S provedením úkolu jsou spojeny i takové motivy, jako jsou kompetence, prestiž, výkon apod. (Nakonečný, 1997, s. 55-56) Úkolová motivace blízce souvisí s výkonovou motivací, které bude věnována samostatná kapitola viz. níže (kapitola 2.6).

1.4 Motivace a vůle

V této kapitole bude věnována pozornost oblasti kognitivních motivačních procesů, blíže potom procesům volního řízení činnosti a chování. Jedná se o procesy, které do motivace přímo nespádají, ale přímo na ni navazují a popřípadě ji ovlivňují.

Volní jednání nastává v situaci, kdy proti sobě stojí silné, aktuální potřeby a obraz budoucího uspokojení ostatních pro jedince ceněných potřeb, které však prozatím nemají přítomnou sílu.

Praktickým příkladem mohou být studenti, kteří se poctivě připravují, neboť chtějí být v budoucnu úspěšní, což je dlouhodobý proces. Avšak volní akt se týká i krátkodobých aktivit, kterými překonáváme nechuť k určité činnosti, jež by měla být v nejbližší době vykonána (např. umýt nádobí). Volní akt působí jak ve prospěch aktivity, tak i v její neprospěch, a to v případě, kdy je třeba ji potlačit (např. kouření).

Vůle patří mezi důležité osobnostní charakteristiky studentů, na které se učitelé při své činnosti zaměřují. Proto by je měl každý z nich znát vnější a vnitřní předpoklady vzniku volního aktu, jeho průběh a zákonitosti. (Hrabal, 1989, s. 114-115)

1.4.1 Vnější a vnitřní podmínky vzniku volní aktivity

Volní jednání vzniká přechodem od přání k chtění. I když se nejedná o nic nového v oblasti filosofie a psychologie, tak vysvětlení toho přechodu však není obzvlášť probádané. Již podle Heckhausena (dle Hrabal, 1989, s. 115) se vyhlídka změny přání v úmysl navyšuje, pokud se objeví dostatečná příležitost k dosažení určitého cíle a také pokud k tomu má jedinec čas a vhodné prostředky. Volní akt je doprovázen vnitřním pocitem, že pokud ho člověk nesplní, tak klesne ve svých vlastních hodnotách. Proto se v praxi neseťkáváme se studenty, kteří by vyvinuli velké úsilí, aby si zlepšili svůj prospěch, pokud jim předtím učitel dal najevo, že již nemá chuť se tím zabývat.

Vnitřní základ vůle je složen z různých vlastností jedince, jedná se o jeho orientaci na cíl, energičnost, neústupnost, zásadovost, schopnost se ovládat a být samostatný.

Dle Kuhla (dle Hrabal, 1989, s. 116) se schopností přijmout za své určitý úmysl, blíže souvisí tzv. akční a stavová orientace. Vlastní aktivita jedince je středem pozornosti akční orientace. Pokud je však jedinec orientován spíše stavově, tak má tendence se soustředit na svůj minulý, přítomný nebo budoucí stav, předpoklady, prožívání emocí, než-li na svou aktivitu. Takováto orientace motivačně brzdí jeho volní aktivitu, neboť v okamžiku, kdy se má zabývat přechodem od přání ke chtění, tak se spíše zabývá pochybnostmi o své osobě a smýšlí o svých schopnostech negativně. Charakteristické pro takové jedince

jsou myšlenky, které ho odvádějí od dobrého vlastního výkonu a soustředění se na danou činnost, kdy se těchto negativních myšlenek nemůže zbavit.

1.4.2 Průběh volního aktu (vůle)

Pokud jedinec provádí určitou činnost, tak proces jeho volního aktu (vůle) lze popsat stádií stanovení cíle, plánu, kroků, jeho dokončení a samotné kontroly procesu toho aktu. Propracovanější pohled na volní akt z hlediska motivace uvádí Kuhl [(1985), dle (Hrabal, 1989, s. 116-117)], který v rámci volního aktu rozlišuje dvě základní fáze: motivaci volby a realizaci motivace.

Motivace volby je způsobena tím, jak jedinec vnímá obtížnost dané činnosti či cíle, vlastní způsobilost cíle dosáhnout. Daný cíl je prošetřen vlastními předpisy přijetí (osobní hodnoty a výsady) a pokud souhlasí s pravidly přijetí, tak se z přání stane záměr, jenž se stává volním aktem a je řízen realizací motivace.

V rámci realizace motivace bývají činné různé procesy⁶, jako: selektivní pozornost, emocionální a motivační řízení, řízení prostředí, zastavení zpracování informací, vztah k sobě samému.

V případě dosažení cíle, uskutečnění činnosti či naopak neúspěchu přicházejí různé motivační a kognitivně motivační procesy. Volní akt je tedy neoddelitelnou součástí motivačního procesu, neboť z něj vychází a navazuje na něj. Již zmíněná PO má s volním aktem také mnoho společného, neboť na sebe vzájemně působí.

Rozvoj vůle je důležitým faktorem uskutečnění dlouhodobých záměrů a cílů, přitom rozvoj PO je důležitou kognitivně motivační podmínkou pro stanovování těchto cílů a vytváření plánů jejich uskutečnění. (Hrabal, 1989, s. 117)

⁶ Selektivní pozornost – obranný mechanismus, který dovoluje vnímat podněty, které podporují dosažení stanoveného cíle a nebo naopak dovoluje přehlížet zavádějící nebo konkurující podněty

Emocionální řízení – obranný mechanismus záměru ve formě ovládnutí emocí ve prospěch cíle, popřípadě emočního podceňování překážek a náhradních cílů

Motivační řízení – volní akt připouští manipulaci s vlastní motivací ve prospěch cíle, aby vzniklé obtíže v aktivitě nepředstavovaly negativní následky selhání Řízení prostředí – spočívá v úpravě podmínek, které jsou potřebné k dosažení cíle

Zastavení zpracování informací – pokud jedinec získá podklady svědčící pro přerušení volního aktu, tak tyto podklady nepřijímá ani nezpracovává, aby nepřerušili průběh volního aktu

Vztah k sobě samému – jev, kdy je dosažení cíle chápáno jako prestižního a jeho nedosažení znamená selhání daného jedince (Hrabal, 1989, s. 117)

1.5 Základní pojetí motivace

Na pojetí motivace jsou různé názory, které závisí na tom, na které hledisko klademe větší důraz. Uvedeme si na začátek dvě základní protichůdná pojetí. První z nich (např. psychoanalýza) pohlíží na motivy jako na opravdové příčiny našeho chování a jednání, jsou to tedy síly, které působí v organismu a shromažďují kolem sebe veškerou jeho aktivitu. Druhé pojetí naopak motivaci odmítá, neboť prý pro vysvětlení lidského chování není potřeba. Tyto uvedené pojetí jsou spíše rámcové povahy, neboť při bližším zkoumání pojetím motivace, dojdeme ke zjištění, že existuje mnoho různorodých názorů. Thomae (dle Homola, 1977, s. 16) např. uvádí šest základních pojetí motivace:

- Motivace jako důsledek pohybu – Uvádí organismus jedince do činnosti, aktivizuje ho a udržuje ho v činnosti. Motivory jsou důvodem tohoto pohybu a změny. I když je toto pojetí motivace hodně staré, setkáváme s ním u fyziologických pojetí motivace.
- Motivace jako následek určitých změn ve stavu organismu – Základ spočívá v nevyrovnanosti či tlaku ve vnitřním prostředí organismu, kdy v něm dojde ke změně, což vyvolá motivaci, která se snaží zmírnit tento stav a obnovit danou rovnováhu organismu. S tímto pojetím se setkáváme především u biologizujících teorií (např. teorie homeostázy- viz níže).
- Motivace jako aktivační kontinuum – Motiv chápá jen jako určité hledisko různých aktivačních změn. Takto pojímanou motivací se zabývají zejména aktivační teorie emocí.
- Motivace jako směrový determinant nebo zaměřující činitel – Objevuje se u tvarových, fenomenologických a kognitivních teorií.
- Motivace jako pojetí chápajících vztahů – Motivory jsou součástí logické struktury, která zahrnuje osobnost jedince a její životní prostor. V tomto případě jde zejména o smysl a význam.
- Motivory jsou důvodem pro rozhodnutí při volbě – Motiv je používán ve smyslu střetávání odlišných důvodů při rozhodování mezi různými možnostmi. Jedná se o značně ohraničené pojetí. (Homola, 1977, s. 15-16)

1.6 Funkce motivace

Všechna tato předchozí pojetí lze jednoduše shrnout do tří oblastí, kdy první vyzdvihuje energizující funkci motivace, druhá funkci řídicí a třetí přiděluje motivaci obě předchozí

funkce. Na základě tohoto rozdělení se psychologové přiřklánění k té či oné funkci, kdy jsou poté rozděleny do tří skupin.

První z nich přisuzují motivaci pouze energizující funkci, tzn. že motivace podle nich podporuje aktivitu organismu, a tím je schopen určité činnosti. Zaměření činnosti je pak otázkou nemotivačních činitelů. Motivem pak označují vnitřního činitele či předpoklad, které mají sklon vzbudit a podporovat aktivitu.

Ti psychologové, kteří přisuzují motivaci pouze regulující funkci, sdílí názor, že jeden činitel nemůže zároveň vzbuzovat aktivitu a zároveň ji směřovat daným směrem. Proto motivem označují činitele, který dává volbu zvolit mezi různými činnostmi. Pokud nejde o regulaci motivem, poté mluvíme o nemotivovaném chování.

Jelikož předchozí dvě pojetí vykládané samostatně naráží na mnoho potíží, tak nejvíce psychologů přisuzuje motivaci právě obě předchozí funkce zároveň. Motivy jsou pak činiteli, kteří způsobují chování, udržují aktivitu organismu a směřují ji určitým směrem. Přitom se u nich objevuje více či méně hledisko energizující nebo řídicí. Motivace je poté vnímána jako klíčový činitel, který určuje, jak se jedinec chová. Vztahuje se na všechny druhy chování a je mezi nimi komplexní vztah. (Homola, 1977, s. 16-17)

1.7 Zdroje motivace

Pokud chceme pochopit, z čeho motivace pramení, jaké skutečnosti mají vliv na to, co vlastně člověk chce či naopak jiné skutečnosti odmítá, po čem touží velmi intenzivně či téměř vůbec, musíme se zabývat právě zdroji motivace.

Jako zdroje motivace se označují skutečnosti, které vytvářejí silové tendence i zaměření lidské činnosti, a které významným způsobem ovlivňují přetrvávání těchto tendencí. Těchto skutečností je celá řada, v této kapitole bude však pojednáno pouze o těch základních, mezi které podle Provazníka (2004, s. 26) řadíme:

- potřeby,
- návyky,
- zájmy,
- hodnoty a hodnotové orientace,
- ideály.

Stejně tak jako dělíme motivaci na vnitřní a vnější, můžeme stejně pohlížet i na zdroje motivace. Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, tedy potřeby člověka, tak především z vnějšího popudu, označovaného jako incentive.

Za potřeby jsou většinou považovány dispoziční motivační činitelé, a to jak vrozené, tak i získané během života jedince. Charakteristickým projevem je pocit vnitřního nedostatku nebo naopak přebytku. Blíže o nich bude pojednáno níže.

Za incentive jsou označovány vnější podněty, jevy a události, které mají schopnost vzbudit a ve většině případů i uspokojit potřeby člověka.

Rozlišujeme dvě základní skupiny incentive, a to pozitivní a negativní, kdy pozitivní jsou ty, které vyvolávají chování směřující k nim, naopak negativní vyvolávají chování směrem od sebe. Negativní incentive potřebu pouze vzbuzují, nedokážou ji uspokojit. Nejčastěji hovoříme o komplexních incentivech, neboť člověk potřebuje uspokojit více potřeb najednou. Je-li potřeba vzbuzena, vzniká motiv – důvod, kvůli kterému člověk začíná jednat určitým způsobem, vytvářejí se tedy při vzájemném působení potřeb a incentive. (Hrabal, 1989, s. 16-17)

1.7.1 Potřeby

V rámci psychologického vymezení tohoto pojmu je potřeba chápána jako „*člověkem prožívaný, ne vždy zcela uvědomovaný nedostatek něčeho pro daného jedince subjektivně důležitého.*“ (Provazník, 2004, s. 27)

V psychologické literatuře se můžeme setkat s mnoha způsoby vymezení potřeb, s nejrůznějšími přístupy včetně toho, že mnohdy bývá tento pojem vykládán stejně jako další pojmy, např. pojem pud, motiv apod. Často se setkáváme s vymezením potřeb pouze jako biologickým nedostatkem organismu, kdy se uvažuje i s přebytkem či nadbytkem, uvažuje se také pouze o potřebách vrozených či získaných apod.

V rovině prožívání se potřeba projevuje jako nelibě pociťovaný stav napětí, který vyvolává tendenci k odstranění tohoto napětí. Předpokladem je, že subjekt (jedinec) nalezne cíl či určitou skutečnost, která právě umožní uspokojení dané aktualizované potřeby. (Provazník, 2004, s. 27)

Řadíme je tedy ke klíčovým motivům ať už v chování zvířat tak i lidí, prožíváme je jako přání, tužby i dokonce vášně. Jsou vyvolávány fyziologickým nedostatkem, který způsobuje psychologickou reakci, nebo jsou vyvolány nedostatkem v lidských vztazích. Jsou charakteristické napětím a náklonností k jednání, díky jejich uspokojení prožíváme dostatek a uvolnění případného napětí. (Švancara, 2003, s. 86)

Pokud bychom chtěli rozdělit potřeby do základních skupin, máme mnoho způsobů a pohledů, jak to udělat. Např. známý psycholog Henry A. Murray rozděлил potřeby na primární (vrozené) a sekundární (osvojené učení). (Švancara, 2003, s. 87)

Snad nejznámější rozdělení potřeb, uvedl známý psycholog A. H. Maslow (1954), který uspořádal hierarchicky potřeby od nejnižších po nejvyšší, uvádí těchto sedm kategorií lidských potřeb:

- fyziologické potřeby,
- potřeba bezpečí,
- potřeba lásky a náležitosti,
- potřeba uznání, respektu, kompetence,
- potřeba seberealizace,
- potřeba poznání, kognitivní apod.,
- estetické potřeby.

Každá z těchto kategorií zahrnuje celý okruh, třídu potřeb. V tomto uspořádání se nepřihlíží ke kvalitativnímu rozdílu mezi potřebami organismu (společné i pro zvířata) a specificky lidskými potřebami. Změna potřeb a vznik nových potřeb se vysvětluje změnou objektů. (Švancara, 1979, s. 129)

Podrobněji o oblasti potřeb bude pojednáno v kapitole teorie motivace viz. níže (humanistický koncept).

1.7.2 Návyky

Některé činnosti provádí jedinec v průběhu svého života častěji, ba dokonce pravidelněji než ostatní, většinou v situacích určitého typu či charakteru. Tyto činnosti se pak zautomatizují, zafixují, stanou se určitými stereotypy – tedy návyky. V případě, že se jedinec dostane do situace, která odpovídá určitému typu zažité situace, má tendence jednat v souladu se svým návykem. (Provazník, 2004, s. 30)

„Návyk představuje opakovaný, fixovaný a zautomatizovaný způsob činnosti člověka v určité situaci.“ (Provazník, 2004, s. 31) Lze ho považovat za naučený vzorec chování, který se v rovině prožívání projevuje jako poměrně fixovaná tendence, jakýsi vnitřní tlak, pohnutka, motiv vykonat něco konkrétního v určité situaci.

Návyky se objevují prakticky ve všech oblastech lidské činnosti, nemusí být jen nezáměrným produktem lidské činnosti, naopak člověk může být jejich přímým tvůrcem. V tomto případě vznikají např. jako výsledek výchovy či sebeutvářejících aktivit každého jedince. (Provazník, 2004, s. 31)

1.7.3 Zájmy

Tento pojem má v psychologii velmi nestálý obsah, neboť bývá spojován se schopnostmi člověka, dále pak je pojímán jako složka charakteru osobnosti, která je buď stejná s postojem, nebo má alespoň s postojem mnohé společné, dokonce byl dříve ztotožňován s pozorností. [(Hyhlík, Nakonečný, 1977), dle (Provazník, 2004, s. 32)]

Zájem je v obecné rovině chápán jako motiv. „*Zájmy jsou motivy, zdroji poznávacích činností, a současně i jejím produktem.*” (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 322) O zájmu lze také hovořit jako o specifické formě zaměření jedince na určitou oblast jevů, které ho v určitém směru aktivizují, a to s určitou stálostí. V činnostech, v nichž se zájmy projevují či naplňují, se dále rozvíjí a obohacuje osobnost jedince, a to ve všech oblastech (např. i zaměření, motivace). Z výše uvedeného vyplývá, že k významným hlediskům projevu zájmů každého jedince patří jejich samotná existence, dále šíře zájmů, hloubka zájmů a v neposlední řadě stálost zájmové orientace. (Provazník, 2004, s. 32)

1.7.4 Hodnoty

Jedinec se ve svém životě neustále setkává se skutečnostmi, věcmi, jevy pro něj subjektivně novými, neznámými. Tyto skutečnosti nejenom poznává, ale zejména hodnotí, tedy přisuzuje jim určitou hodnotu, význam, důležitost. Podle Mayerové (1997, s. 101) je možno vymezit je „*jako něco, čeho si člověk váží, co ovlivňuje výběr z jeho hlediska vhodných způsobů a cílů jednání*”. Kritériem pro hodnocení může být osobní prospěch jedince, prospěch širších sociálních skupin či prospěch samotné lidské společnosti. Mnohdy hodnotí na základě přijímaných skutečností od svého širšího sociálního prostředí, mnohdy nekriticky. Toto hodnocení pak u každého jedince představuje jakýsi hodnotový systém, hierarchii hodnot, kdy určitým skutečnostem jedinec přisuzuje hodnoty vyšší či naopak hodnoty nižší. Takovýto systém, hodnotová orientace ovlivňuje jednání i prožívání jedince.

Při individuálním vývoji každého jedince zpravidla prochází i hodnoty (hodnotová orientace) v závislosti na mnoha skutečnostech vývojem, mnohdy i dramatickými proměnami. Jedinec je více motivován k činnostem, které se mu zdají být důležitější, neboť jim připisuje vysokou pozitivní hodnotu, naopak se bude snažit vyhybat skutečnostem, kterým připisuje negativní hodnoty.

Hodnotou pro daného jedince může být prakticky cokoliv, záleží při tom na charakteristických podmínkách a okolnostech vytváření jeho osobnosti, na jeho osobních zkušenostech. Existují však i obecně se vyskytující hodnoty, společné

téměř pro všechny, jsou jimi např. zdraví, rodina, děti, práce, přátelství, vzdělání, společenské postavení, peníze, upřímnost, láska, pravda, svoboda, úspěch atd. (Provazník, 2004, s. 33)

1.7.5 Ideály

Ideály se mohou týkat nejrůznějších skutečností či jevů, představují např. určitý typ osobního profilu, podobu životních cílů, podobu představy určitého životního stylu či společenského uspořádání, týkají se osobního či pracovního života.

„Ideálem rozumíme určitou myšlenkovou představu něčeho subjektivně žádoucího, pozitivně hodnoceného, co pro daného jedince představuje ideální cíl jeho snažení, skutečnost, o kterou více či méně usiluje, o jejíž dosažení se více či méně snaží.“ (Provazník, 2004, s. 34)

Pro jedince je vlastní schopnost zaměřovat se do budoucna, někam či k něčemu směřovat, o něco se snažit, je mu vlastní tendence dané jevy či skutečnosti, se kterými se v průběhu svého života setkává, určitým způsobem posuzovat resp. hodnotit. Jestliže jedinec nenalézá shodu mezi prožívanou skutečností a ideálním (žádoucím) stavem v jakékoliv oblasti, vzniká u něj silná touha této shody dosáhnout či se jí aspoň trochu přiblížit. Individuální ideály vznikají na základě působení sociálních faktorů vývoje a utváření osobnosti člověka, zde má nezanedbatelný vliv rodina či jakékoliv autority. Nemůžeme vynechat i vliv procesu učení, nápodoby, identifikace či návyku. (Provazník, 2004, s. 34)

1.8 Teorie motivace

Teorie motivace dle Poppera [(1997), dle (Kolman, 2012, s. 13)] úzce souvisí s problémy filosofie, resp. s otázkou determinizmu a indeterminizmu. Kdy determinizmus tvrdí, že naše činy jsou určeny popudy zvnějšku, naproti tomu indeterminizmus tvrdí, že máme svobodnou vůli, a proto se rozhodujeme sami, navzdory na nás působících popudů a vlivů.

Vysvětlení motivace lidského chování vždy patřilo a patří k nejzajímavějším psychologickým tématům své doby. Došlo k nashromáždění velkého množství psychologických poznatků v této oblasti. Na přelomu 19. a 20. století v obecné psychologii a psychologii osobnosti vznikly teorie, kterými se psychologové snaží vysvětlit mechanismy a principy motivace lidského chování. (Provazník, 2004, s. 55) Těchto specifických teorií je velké množství, zabýval se jimi např. psycholog K. B.

Madsen (1972, 1979), který ve svých pracích podává stručný, přehledný výklad jednotlivých teorií a soustřeďuje se zde na podstatu každé teorie, hledá původní definici a nejužší charakteristiky.

Můžeme se setkat s mnoha teoriemi motivace, kdy se dokonce mnoho teorií učení a teorií osobnosti také zabývají motivací. Tato provázanost naznačuje, že je motivace velmi důležitým pojmem v moderní psychologii. Nelze totiž porozumět, vysvětlit či předvídat lidské chování, aniž bychom znali „hnací sílu“ chování jedince – tedy jeho motivaci. Obtížným problémem řady psychologů je důležitost samotné motivace při současné existenci mnoha odlišných motivačních teorií. Kdy někteří z nich si vyberou jednu teorii a všem ostatním se vyhýbají, nebo z několika teorií si vyberou to, co se jim hodí, nebo se snaží integrovat více teorií. (Madsen, 1979, s. 17)

Množství teorií motivace by přesáhlo koncept této práce, proto bude v práci zaměřena pozornost spíše na obecnější výkladové koncepty (modely), ke kterým můžeme tu či onu teorii přiřadit.

1.8.1 Homeostatický koncept

V rámci biologického výkladu motivace lidského chování zformuloval americký fyziolog Cannon v roce 1915 tzv. homeostatickou⁷ teorii (dle Provazníka, 2004, s. 55): „*Narušením optimálních (rovnovážných) vnitřních, fyziologických podmínek fungování organismu vznikají biologické pochody – včetně chování, které směřují k obnovení porušené rovnováhy a které končí jejím znovudosažením, ev. zánikem (smrtí) jedince.*” Tzn. pokud je narušena psychická rovnováha, tak vzniká potřeba (napětí), která vyvíjí vnitřní tlak na jedince. Jedinec se, na základě poznávacích funkcí a zkušeností, zaměřuje na svou činnost určitým směrem, kdy se snaží tento nepříjemný tlak odstranit, čímž uspokojí svou potřebu. Až je potřeba uspokojena dojde k obnovení narušené rovnováhy.

Tento model však nejvíce vyhovuje motivům, které mají základ v organických potřebách, což nestačí při vysvětlení veškeré motivace lidského chování. Nemohli bychom jím např. vysvětlit, čím je student motivován studovat na vysoké škole. Jedinec totiž není pasivní, biologický organismus, ale společenskou bytostí v nejširším slova smyslu. (Provazník, 2004, s. 55-56)

⁷ Homeostáza – v současných teoriích motivace se využívá při interpretaci procesů kratšího trvání, jde o přizpůsobení se světu a dosažení rovnováhy ve vztahu k němu, o zrušení ustálených forem reagování, o účelné stanovisko, směřující k nalezení nových možností (Švancara, 1979, s. 130)

1.8.2 Hédonistický koncept

Již v antice vznikl filosofický směr (hédonismus), který zdůrazňoval význam emocí v životě jedince, předpokládal, že veškerá lidská činnost směřuje zejména k dosažení slasti a k vyhnutí se strasti. Emoce (resp. city) hrají významnou roli v motivaci lidského chování, neboť posilují veškerou lidskou činnost a také ji cílí. Pro jedince je přirozené vyhledávat situace, které jsou pro něj příjemné, a naopak se vyhýbat těm nepříjemným. S touto tematikou úzce souvisí i potřeba dosažení úspěchu a potřeba vyhnout se neúspěchu (viz. níže kapitola 2).

Ani tento koncept neumožňuje vysvětlit veškerou lidskou motivaci, neboť jedinec bývá často motivován i k takovým činnostem, které jsou spojené zejména s námahou, komplikacemi či nepříjemnostmi. I když dávají naději pocitu libosti, ta přichází se značnou časovou rezervou. (Provazník, 2004, s. 56-57)

1.8.3 Aktivační, pobídkový koncept

Pro tyto koncepty je charakteristické to, že považují za základního motivačního činitele podnět (pobídku), který přichází z vnějšího prostředí. Tento vnější podnět jedince aktivizuje a také zaměřuje lidské chování a jednání. Na základě aktivačního konceptu rozlišujeme dva typy pobídek, a to pobídky prvotní a pobídky druhotné. Prvotní podněty mají přirozeně silový účinek, naproti tomu druhotné podněty svůj silový účinek teprve získávají jako výsledek procesů učení jedince.

Tento koncept se uplatňuje při vysvětlení jednání, které je vedeno očekáváním uspokojení a úspěchu, při snaze vyhnout se prohře a neúspěchu. Je vhodný pro emocionální motivy spjatými se sociálními motivy, jako je např. strach, agrese, sdružování se. Stejně jako předchozí koncepty, ani tento nedokáže vysvětlit další formy lidského chování. (Provazník, 2004, s. 57)

1.8.4 Kognitivní koncept

Dle Růžičky [(1992), dle (Provazník, 2004, s. 57)] mají poznávací procesy motivační účinky, tzn. že s poznáváním souvisí připravenost jedince k určité činnosti a jednání. Tato skutečnost je pak základním východiskem pro kognitivní (poznávací) modely motivace lidského chování.

Poznávání participuje na vzniku a charakteru motivačních procesů, neboť průběh i výsledky poznávacích procesů spoluurčují možnosti uplatnění jedince, jeho zájmy a cíle, které si v životě klade.

V současné době se u této problematiky využívá velká řada teorií, které vycházejí ze stanovující role poznání v motivaci lidského chování. K neznámějším teoriím patří tzv. teorie kognitivní disonance od amerického psychologa Festingera. Kdy základem této teorie je názor, že jedinec v průběhu svého života vnímá, poznává a hodnotí své okolí i sebe sama z různých stránek pohledu. Stává se při tom, že dané vjemy, poznatky či názory se mohou dostat do rozporu (kognitivní disonanci), což je pro jedince vnitřně nepříjemné a nepřijatelné. Důsledkem poté je objevení potřeby tento rozpor snížit, překonat a uvést tím jednotlivé kognitivní složky do rovnováhy (souladu). (Provazník, 2004, s. 57-58)

1.8.5 Humanistický koncept

Jedním z neznámějších psychologů humanistické psychologie je americký psycholog Abraham Harold Maslow, jehož pohled nejvíce obohatil přístupy k motivaci lidského chování. Podle něj má každý jedinec v sobě dva druhy sil, kdy jedny vycházejí ze strachu o bezpečí a vedou jedince nazpátek, vyvolávají totiž strach podstoupit nebezpečí a ohrozit tím to, co jedinec již má, je to strach z nezávislosti, svobody a odloučení. Druhé síly vedou jedince naopak dopředu, k plné účelnosti a schopnosti všech sil a hlavně také k důvěře k vnějšímu světu. Proces vývoje pak chápe jako nikdy nekončící sled svobodných rozhodnutí mezi radostí z bezpečí a růstem, mezi závislostí a nezávislostí, mezi útlumem a pokrokem, mezi nezralostí a zralostí.

Maslow považuje teorii potřeb a jejich uspokojování za nejdůležitější a hlavní princip zdravého lidského vývoje. Mnohotvárnost lidských motivů spočívá v tendenci k nové a vyšší potřebě, která vznikne, pokud jsou nižší potřeby dostatečně uspokojeny. Tento proces je řízen tzv. principem hierarchického uspořádání potřeb, který nás vede a řídí ke zdravému vývoji. Přičemž se objevuje v jakémkoliv věkovém období. Tuto hierarchickou strukturu potřeb podle Maslowa (viz. Obr.č.1- Hierarchická struktura potřeb podle teorie Abrahama Maslowa) lze chápat jako univerzálně platný model, který nabývá nejrůznějších podob, podle toho v jakých specifických podmínkách se jedinec nachází, a to jak z hlediska subjektivních (vnitřních) podmínek vrozených a získaných, tak i z hlediska objektivních (vnějších) podmínek sociálních, materiálních, kulturních apod. (Provazník, 2004, s. 59) Takto pojímaná teorie se nejvíce hodí pro koncept této práce.

Původní sedmistupňový model považujeme za gradační, neboť 1.-4. úroveň spadá do oblasti deprivace motivace a úroveň 5.-7. do oblasti sebeutváření osobnosti. V první

úrovni se uskutečňuje motivace novorozence, která spěje k uspokojení primárních potřeb. Jeho základní potřeby jsou fyziologické i psychické povahy. Sekundární potřeby lze uspokojit specifickým způsobem, při jejich vývoji se využívá zejména sociální učení, čímž dochází k jejich zformování za předpokladu působení kultury a společnosti. (Švancara, 2003, s. 87)



Obr.č.1 - Hierarchická struktura potřeb podle teorie Abrahama Maslowa

Zdroj: <http://homoeconomicus.cz>

Je důležité si uvědomit, že ne každý jedinec se ve svém životě musí dostat až k nejvyšší úrovni. Jeho dosažená úroveň motivace je dána skupinou potřeb, které jsou v jeho psychice vyjádřeny nejsilněji. Tato skupina potřeb se projevuje v jeho chování a určuje jeho konkrétní jednání. Předpokládá se uspokojování vyšších potřeb až po uspokojení těch nižších.

Maslow (1954) formuloval i tzv. hypotézu funkční autonomie potřeb, kdy lze pozorovat u jedince po dosažení vyšší úrovně potřeb, že se tyto potřeby mohou stát nezávislé na uspokojení nižších potřeb. Tento princip byl formulovaný jako hypotetický, avšak zkušenosti ukazují, že jeho platnost v životě je významná. Je však nutné podotknout, že nezávislost vyšších potřeb ve vztahu s uspokojováním nižších potřeb je pouze relativní, neboť nelze neuspokojovat např. biologické potřeby.

Hierarchickou strukturu potřeb chápeme jako univerzální jev, relativně nezávislý na kultuře, společenských a sociálních podmínkách, tak naopak formy projevu a obzvlášť způsoby uspokojování těchto podmínek jsou podmíněny kulturně, společensky a sociálně. Což znamená, že stejná skupina aktualizovaných potřeb se u různých jedinců může projevovat různě, nabývá jiné podoby. Jednání způsobené stejnou skupinou potřeb může u různých jedinců získat různou podobu a vyvolat odlišné, sociálním učením zvládnuté formy jejich uspokojení. (Provazník, 2004, s. 59-61)

1.9 Vliv potřeb na lidské chování

Vliv potřeb, a z nich vznikající motivy, na lidské chování může být značně různorodý. Jak mohou stejné motivy způsobovat různé jednání, tak naopak mohou odlišné motivy způsobit stejné projevy. Určité chování se může také stát výsledkem několika motivů působících naráz, avšak nesmí se navzájem vylučovat.

Lidé mívají obvykle ve svém životě několik potřeb najednou, čímž mnohdy vznikají situace, že je nemůžou všechny utěšit, popřípadě je nemůžou utěšit ani naráz, a proto si musí mezi nimi zvolit. Mnohdy přitom dochází k tzv. konfliktu potřeb, kdy uspokojení jedné z nich vyloučí tu druhou. Existuje i jiné řešení, kdy se jedinec vzdá obou potřeb. To jak dáváme přednost té či oné potřebě závisí na naší individuální hierarchii hodnot. Takže pokud dojde mezi dvěma potřebami k rozporu, pak bude naše volba závislá na našich osobních hodnotách.

Problém může nastat i v okamžiku, kdy jedinec potřeby cítí, a i přesto je nelze všechny uspokojit hned. Mnohdy bývá jejich uspokojení (způsob uspokojení) i nepatřičné či možné ze společenského hlediska, neboť by byly v protikladu s platnými normami společnosti. Proto dochází k určitému omezování vlastních potřeb, kdy jejich uspokojení odkládáme či je přímo potlačujeme, aby nemohly vzniknout nějaké potíže. Pro jedince může být strašlivá jen představa potřeby chovat se takovým způsobem (např. se někoho zbavit). Takové potřeby jsou zahrnány do podvědomí, kde se nerozplynou ani nepřestanou pro člověka existovat, nýbrž mohou mít na jedince a jeho chování špatný a nepříznivý vliv. Takto vytěsněná potřeba se může projevit v podobě skrytých motivů, špatných výkonů nebo ve snech. Jak lidé své potřeby odkládají, potlačují či je vytěsňují, tak se v nich mnohdy ani neorientují, resp. v motivech svého chování. Proto jim mohou připadat nejasné či nevýznamné a myslí si, že nic takového předtím nechtěli, či jim vůbec není jasné, o co vůbec usilují. (Vágnerová, 2007a, s. 68-69)

1.10 Vliv sociálních činitelů

Lidské potřeby bychom měli mimo jiné interpretovat i na základě vlivu sociálního prostředí, ve kterém žijeme. Člověk má sice schopnost vnitřní změny, ale zároveň čelí změnám vnějšího okolí, řadí se do různých skupin, které s ním spolupracují a zabezpečují uspokojování základních potřeb.

Psychiku společnosti a jedince nemůže od sebe nijak odloučit, neboť se vzájemně podmiňují. Navzdory faktu, že každá oblast (individuální a společenská psychika) má své zvláštní zákony vývoje a rysy, tak bez sebe nemůžou existovat. Základem obou je společenská existence. Individuální (osobnostní) psychika se vytváří pod vlivem společenského poznání a zároveň fyziologie člověka tvoří její materiální základ.

Sociální skutečnosti bezpochyby ovlivňují potřeby jedince. Všichni jsme členy určitých sociálních skupin (rodina, vrstevníci, spolužáci, široké okolí, apod.), které na nás působí. Řeší se otázka, zda přímo sociální situace mohou potřeby vytvářet, předpokladem je, že alespoň některé potřeby vznikají přímo v sociálních skupinách. Jedinci v těchto skupinách mají vliv o nich rozhodovat, což může ovlivnit stupeň jejich uspokojení, kterého by mohli dosáhnout ve svém životě.

Velká skupina psychologů zastává interakční stanovisko, ve kterém si člověk vytváří a mění své potřeby a v těchto potřebách se ukazuje jeho aktivní vztah k okolí. Sociologicky orientovaní psychologové kladou maximální důraz na vnější vlivy a naopak minimální na vnitřní vlivy. Motivy se definují spíše v rámci určité situace. Účinkem přímých (příkazových) norem skupiny si jedinec vytváří určité způsoby, podle kterých v určitých situacích jedná. Takovéto způsoby jednání se poté pomocí opakování stávají motivy.

Vliv sociálních činitelů na motivaci jedince je tedy nesporný, avšak mnohdy je těžké definovat a blíže popsat tento vliv. Proto Bulák (dle Homola, 1977) popisuje vliv sociálního prostředí na motivační procesy jedince takto:

- vytváří řadu cílů jako prostředků směřujících k uspokojení celé řady potřeb jedince i mnohočetnou spleť stimulů;
- dosahování takovýchto cílů je funkcí chování jedince i stálé struktury situace, dále má sociální prostředí funkci kontrolní, kdy vede jedince k chování, které je potřebné k uspokojení potřeb;
- sociální prostředí má také vliv na to, jak jedinec hodnotí předměty a jevy, které jsou prostředky k uspokojení potřeb – širší či užší kultura má vliv na stanovování sociální atraktivnosti stimulu;

- jedinec se snaží dosáhnout cílů, které jsou společné i s jinými jedinci a přitom používá dané formy chování, které se vztahují na tyto společné cíle;
- sociální prostředí i přesto dává prostor pro chování jednotlivce.

Díky vlivu společnosti, který působí na jedince, si klade stále větší a větší cíle, pomocí nichž uspokojuje své potřeby. (Homola, 1977, s. 178-180)

2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pokud se chceme zabývat motivací ve školním prostředí, tedy při výchovně vzdělávacím procesu, potom je nutné motivaci chápat ve dvojitým smyslu. Jedná se o prostředek zvyšování efektivity vzdělávacích činností studentů a také o jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy. Obě tyto role motivace nelze od sebe oddělovat, neboť aktualizace motivace vzdělávací činnosti úzce souvisí s úrovní rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. Vzdělávací činnost, kterou student provádí, je jedním z důležitých momentů rozvoje jeho motivační sféry. (Hrabal, 1989, s. 24)

Škola v rámci výchovně vzdělávacího procesu poskytuje jedinci předpoklady, na kterých pracuje celý život, a to v oblasti získávání vědomostí a dovedností, formování osobnosti. Hraje důležitou roli při vytváření a změnách motivačního systému každého jedince. Takovýto jedinec nejenom získává vědomosti a dovednosti, také se učí samostatnosti, řešit problémy, vytvářet si hodnotové systémy, vytvářet si pozitivní postoje k učení (studiu), k práci a celkově k životu. (Homola, 1977, s. 286)

2.1 Motivace studentů k učení (studiu)

Motivovaného studenta dle Dvořáka (2005, s. 51) není složité rozpoznat od ostatních, neboť se projevuje zaujetím pro dosažení cílů a je připraven vynaložit velké množství úsilí. Disponuje také velkou vytrvalostí a rozhodností, což má vliv na množství a kvalitu toho, co se naučí.

Na motivaci studentů lze pohlížet z dvou hledisek, a to krátkodobého a dlouhodobého. V současné době se učitelé soustřeďují na motivaci spíše z krátkodobého hlediska, neboť motivují studenty spíše na začátku výuky (učebního celku) a vzbuzují tím zájem o probírané učivo (učební činnosti), výklad. K takto vnímané motivaci lze přistupovat dvěma způsoby:

- učitelé mohou vytvořit podmínky, které budou zahrnovat tak silné vnitřní popudy pro danou skupinu potřeb, což způsobí, že budou všichni motivováni;
- učitelé budou brát v potaz hlavní (převažující) potřeby a individualizovat prvky vyučování - volí téma a úkoly na základě zaměření zájmů jednotlivých studentů, sílu osobní reakce na základě sociálních potřeb, styl hodnocení na základě výkonových potřeb.

Doporučuje se používání obou způsobů, podle okolností. Oba způsoby mají sice svá pozitiva, ale i na druhou stranu rizika a omezení. Musíme brát v úvahu složení třídy, věkové rozdíly, zvláštnosti předmětů, typ učiva, schopnosti učitele apod.

Z dlouhodobého hlediska se učitelé snaží o rozvoj motivačních dispozic studentů. V této oblasti jde rozhodně o nesnadný úkol, který má dlouhodobý charakter. Je třeba postupně rozvíjet osobnostní sféru potřeb studentů a autoregulační dovednosti včetně aktivního vztahu k budoucnosti. Z dlouhodobého hlediska je potřeba pracovat na všech motivačních úrovních (zaměření osobnosti, zájmy, psychické potřeby, fyziologické potřeby). (Pavelková, 2002, s. 14-16)

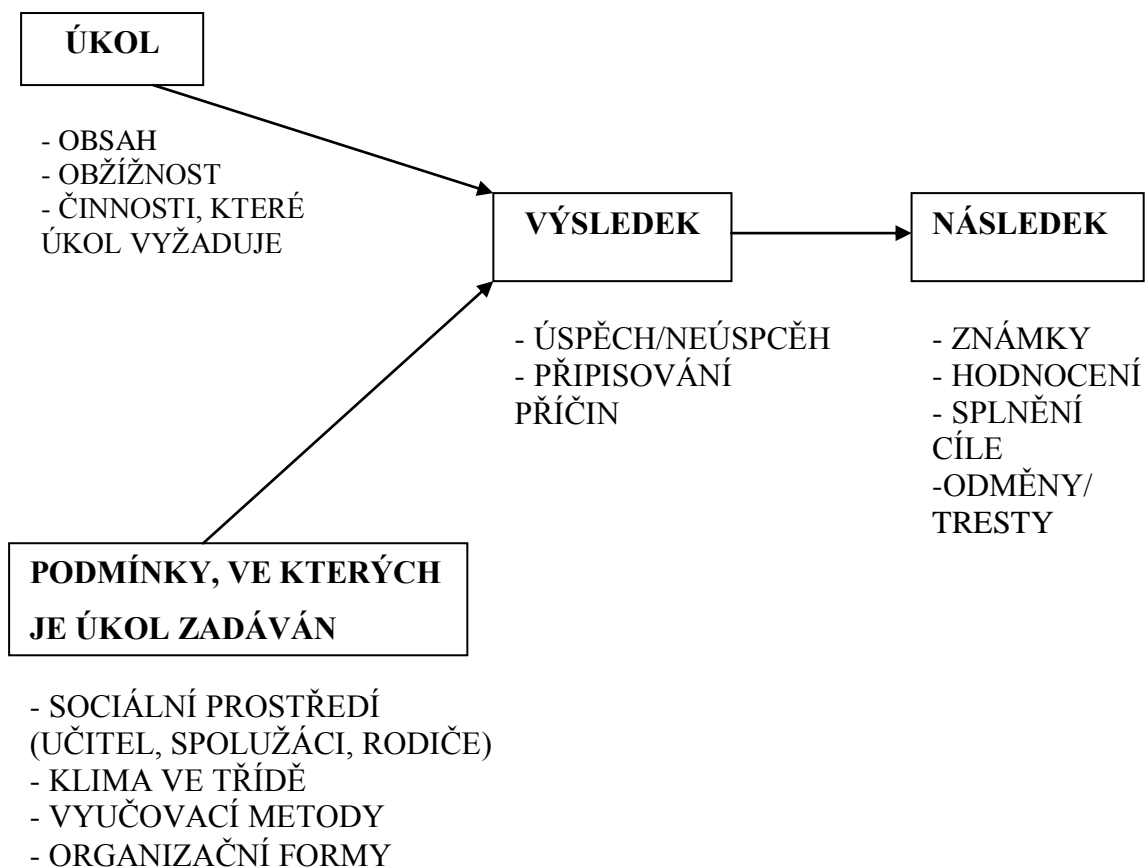
2.2 Vnitřní a vnější motivace k učení (studiu)

Již v první kapitole bylo uváděno rozdělení motivace na motivaci vnitřní a vnější, u školní motivace tomu není jinak, avšak jejich vymezení není jednotné. Pavelková (2002) vymezuje vnitřní motivaci jako motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Vnitřně motivovaný student se učí (studuje) proto, že studium pro něj znamená zdroj poznání. Jde tedy o vnitřní motivaci z hlediska učebních činností, na které jsme zaměřeni a zajímají nás (to, co děláme, děláme z vlastního rozhodnutí). V jiných případech, kdy jsou učební činnosti uspokojovány jinými potřebami, původně na ní nezávislymi, tak hovoříme o vnější motivaci. (Pavelková, 2002, s. 16-17)

Dříve byly tyto motivace stavěny proti sobě, neboť se vědci domnívali, že vnější motivace snižuje vnitřní motivaci. Dnes se již ukazuje, že jsou ve složitých vzájemných vztazích a mezipodobách, kdy mnohdy vnější motivace příhodně doplňuje a rozšiřuje motivační rozsah jedince. Je však nutné si dávat pozor v situacích, kdy má jedinec silnou vnitřní motivaci k učení (studiu) a je mu poskytována ještě motivace vnější, což může způsobit negativní výsledek.

Díky poznatkům z vývojové psychologie v oblasti ontogeneze víme, že vzniká vnější motivace dříve a pomocí zvnitřňování se pozvolna mění (přechází) na vnitřní motivaci. (Pavelková, 2002, s. 20-21)

Úzkou propojenost vnitřní a vnější motivace můžeme vidět na zjednodušeném schématu znázornění školních oblastí, pomocí kterých je motivace vytvářena (viz Obr. č. 2 – Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole)



Obr. č. 2 - Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole

Zdroj: Pavelková, 2002, s. 22

Hlavní zdroj pro uplatnění vnitřní motivace je úkol, zejména jeho obsahové charakteristiky a činnosti, které jsou pro něj zapotřebí. V rámci podmínek, za kterých je úkol zadáván, jsou podstatné pro vnitřní motivaci vyučovací metody a organizační formy, i vnější motivace s nimi pracuje. Zásadní oblastí vnější motivace je pak oblast výsledků, následků a sociální prostředí. Způsob práce s těmito oblastmi buď podporuje, nebo utlumuje vnitřní motivaci. (Pavelková, 2002, s. 22)

2.2.1 Vnitřní motivace

Má kladný vliv na školní úspěšnost a kvalitu učení studentů. Ti studenti, kteří se zajímají o učební činnosti a jsou v nich zainteresovaní, tak díky nim pocítují vnitřní uspokojení a jsou schopni jim lépe porozumět a pochopit souvislosti. Pokud je vnitřní motivace již v minulosti navozena, je většinou již stálá a pomáhá souvislé motivaci k učení (studiu). Studenti, kteří mají rozvinutou vnitřní motivaci, volí i pracnější vzdělávací cestu.

Rozvoj vnitřní motivace má i další podstatné souvislosti z pohledu na osobnostní zralost jedince. Podle Heluse [(1982), dle (Pavelková, 2002, s. 17)] je důležité, aby působení

na studenta nezůstávalo jen vnějším úkolem učitele, ale aby student sám pracoval na svém seberozvoji. Podle Kuliče (dle Pavelková, 2002, s. 17) se má oblast vedení a organizování regulace učení sama zrušit a umožnit tak vznik sebeřízení (autoregulaci). K připomenutí stojí skutečnost, že Maslow na samý vrchol hierarchického uspořádání klade právě potřebu seberealizace.

Ustanovování vnitřní motivace je považováno za velmi složitý proces, při kterém působí mnoho faktorů a zdrojů. U každého jedince probíhá tento proces jinak. Jedním ze zdrojů je zvnitřnění vnějšího usměrňování, kterým působí autority studentova sociálního prostředí. Záležet přitom bude na zvládnutí dané situace, sebedůvěře, podněcování úsilí k získávání poznatků apod. Dalším zdrojem bude zaměření na poznávací potřeby a zájmy studentů vyvoláním poznávacích aktivit, využíváním a podporou přirozené zvědavosti, podněcováním snahy získat další poznatky apod. (Pavelková, 2002, s. 22)

2.2.2 Vnější motivace

Vnější motivace může nabývat nejrůznějších podob. Z hlediska časového může mít vnější motivace dlouhodobý i krátkodobý charakter. Druhy vnější motivace se posuzují např. podle toho, do jaké míry se blíží vnitřní motivaci. V odborné literatuře se setkáme s rozdělením vnější motivace do čtyř typů [(Mareš, Man, Prokešová, 1996), dle (Pavelková, 2002)]:

- Externí regulace – Jedná se o typ motivace, která je vyvolána pouze vnějšími činiteli. Podnětem bývá jiná osoba, která poskytuje odměnu, nebo naopak hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější podřízenosti, neexistuje zde místo pro autodeterminaci.⁸
- Introjektovaná regulace – Tato motivace je charakteristická netečným převzetím regulace chování, přičemž není tato regulace vnitřně přijata. Vzniká zvnitřněním určitých pravidel chování. Jedinec sice tato pravidla přijme, ale vnitřně je neuznává.
- Identifikovaná regulace – Jedná se o motivaci, při které jedinec přijímá určitá pravidla a ztotožňuje se s nimi (uznává je). Student se začíná ztotožňovat s hodnotami požadovaného chování. Tento typ vnější motivace již poskytuje větší prostor pro vnitřní oporu motivovaného jednání. Student je již víc svolný rozhodovat sám.

⁸ Autodeterminace – samostatné svobodné rozhodování založené na vědomém volném procesu jedince (Hartl, Hartlová, 2000, s. 64)

- Integrovaná regulace – Jedná se o nejvyšší formu vnější motivace z hlediska vývoje. Regulace je již úplně začleněna do celé motivační struktury jedince, je propojena s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Pouze tento typ vnější motivace umožňuje plnou autodeterminaci, činnosti jsou vykonávány z vlastního rozhodnutí, avšak na rozdíl od vnitřní motivace chybí zájem o činnost samotnou, motivačním zdrojem je důležitost dané činnosti a jejího výsledku.

Identifikovaná a integrovaná motivace vhodně doplňuje vnitřní motivaci při situacích a náročných dlouhodobých cílech, kdy nespádají do oblasti zájmů. (Pavelková, 2002, s. 20-21)

2.3 Zdroje motivace učební a studijní činnosti

Za hlavní zdroj této motivace považujeme emoce, kdy se celková motivace zvyšuje nebo snižuje prostřednictvím jejich prožívání. Negativní emoce prožívané během studia jako je např. strach či úzkost mohou mít ničivý dopad na studijní výkony a výsledky. Mezi další negativní emoce můžeme zařadit nudu⁹, která určuje celkové emoční prožívání studenta a tím přispívá k celkovému negativnímu hodnocení. Na střední škole mezi takové důvody patří klima třídy nebo skupiny, kdy sem řadíme i spolužáky, učitele i rodiče. Nuda je faktor, který snižuje zejména výkon. Na vysoké škole je již situace jiná, neboť poskytuje větší svobodu v účasti, kterou umožňuje studijní řád. (Pavlas, 2011, s. 79)

Lokšová, Lokša, [(1999), dle (Pavlas, 2011, str. 79)] pak vyjmenovávají následující tři zdroje motivace učební činnosti:

- **Poznávací:** z pohledu procesů poznávání a získávání nových vědomostí za použití úlohy a začlenění kognitivních procesů.
- **Sociální:** z pohledu sociálních vztahů, které mají vliv na průběh učební činnosti jako důsledek jejich výsledků.
- **Výkonové:** z pohledu stupně obtížnosti úkolů, působících během učební činnosti studenta nebo jsou na něj kladeny.

⁹ Podle Hrabala [(1984), dle (Pavlas, 2011, s. 79)] se u nudících studentů vyskytují tři nežádoucí typy aktivit, a to stažení se do sebe, agresivní chování a rozptýlená aktivita, které se mohou objevit i u studentů vysokých škol. U každého snad platí, že je lépe motivován k učení (studiu), lehčeji si zapamatuje spíše to, o čem si myslí, že v životě někdy využije. Vyzrálý student je proto dlouhodobě a cíleně orientován a nevyskytují se u něj krátkodobé cíle či předsevzetí. Správně motivovaný student je více cílevědomý, přízpusobivý v chování, učí se z chyb, předpovídá následky svých reakcí. U vysoce motivovaných jedinců pak převládají dlouhodobé cíle, které tvoří základ perspektivní orientace (viz. kapitola níže) (Pavlas, 2011, s. 79)

Dále tito autoři rozlišují také vnitřní motivační činitele, kteří jsou složeni z poznávacích potřeb a zájmů, potřeb výkonu, potřeb dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu, sociálních potřeb (pozitivní vztah a prestiž). Mezi vnější činitele zařadili školní prospěch a studijní výsledky, klasifikaci, úlohu a význam působení hodnotících aspektů, vztahy studenta k jiným lidem (rodičům, učitelům, vrstevníkům,...), společnosti celkové i své vlastní budoucnosti.

Z těchto zdrojů motivace vycházejí tři důležité skupiny potřeb, které spolu úzce souvisí, a které jsou při studiu na vysoké škole, potažmo zvoleného oboru, důležité k jeho zvládnutí. (Pavlas, 2011, s. 79) Patří sem potřeby poznávací, sociální a výkonové, kterým bude věnována pozornost v samostatných kapitolách viz. níže.

2.4 Potřeby poznávání

Pokud je student motivován vnitřně, tak se vzdělává proto, že vzdělávání pro něj představuje zdroj poznání. Tyto potřeby student aktualizuje a uspokojuje během vzdělávací činnosti i samotnými získanými poznatky během této činnosti. Poznávací potřeby zaujímají významné místo mezi ostatními potřebami, i když jsou potřebami sekundárními, proto se mohou či nemusí u studenta vůbec rozvinout. Nejvhodnějším obdobím k jejich rozvinutí je období školní docházky, kdy se stávají jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti studenta a kvalitním motivačním zdrojem jeho vzdělávání. (Hrabal, 1989, s. 29)

2.4.1 Základní charakteristiky

Jejich obecným základem je potřeba mozkové aktivity a specifickým základem pak orientačně pátrací reflex, který sloužil původně jako obranný reflex a v současnosti na něj pohlížíme jako na adaptaci v novém prostředí. Poznávací potřeby jsou úzce spjaté s poznávacími procesy a funkcemi, neboť jsou považovány i za potřeby funkční, které jsou uspokojovány již v průběhu poznávací činnosti.

U potřeb poznávacích musíme také uvažovat o oblasti vnějších podnětů (incentiv), které jsou schopny aktualizovat poznávací činnosti. Mezi základní znaky situací, jež aktualizují poznávací potřeby, řadíme novost, problémovost a neurčitost. Potřeby poznávací motivují úsilí o rozšíření zkušeností, získávání poznatků a jejich následné uspořádání, snahu být oprávněným a příslušným, osvojit si návyky volného operování s poznatky a fakty. Projevují se jako zvýšený zájem o jakékoliv informace a vědění, vnímavost k novému či neobvyklému, v úsilí dokončit výzkumné činnosti.

Dále se projevují při uspořádávání a systematizování zkušeností prostřednictvím kognitivních činností, v rámci těchto činností můžeme uvažovat o dvou stupních rozvoje kognitivních potřeb. V prvním sice existují poznávací potřeby, ale jejich úroveň není zatím taková, aby fungovaly jako nezávislý princip kognitivních aktivit. V druhém stupni jsou již poznávací potřeby rozvinuté a nepotřebují již nepřirozenou vnější podporu k navození poznávacích aktivit, tyto aktivity jedinec uskutečňuje, neboť jsou mu příjemné. (Hrabal, 1989, s. 30-33)

2.4.2 Pedagogickopsychologické hledisko

Abychom využili poznávací motivaci studentů při vzdělávání, je potřeba vyčlenit základní potřeby, které mají hlavní význam při motivování vzdělávacích činností studentů. Proto je vhodné rozdělit poznávací potřeby podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a zároveň jsou jí zpevňovány. Jedná se o potřebu získávat nové poznatky a potřebu vyhledávat a řešit problémy.

Učitel si musí být vědom, že v úrovni u obou existují individuální rozdíly. Jsou totiž studenti, kteří se zaměřují především na shromažďování vědomostí a tací, kteří se zaměřují na problémové úkoly, které řeší dokonce i mimo vyučovací proces. Úroveň těchto potřeb se zvyšuje a stabilizuje až v období adolescence, kdy se začne profilovat jejich charakteristika. Je důležité, aby si učitel uvědomil v jakém rozsahu a smyslu je aktivizující struktura podmínek, které při vzdělávání vytváří. Měl by si být vědom, že úkolová situace nemusí vždy aktualizovat potřeby poznávání, přestože požaduje na žákovi aktualizaci kognitivních procesů, dále pak že zajímavé neproblémové vyučování bude více aktualizovat receptivní potřeby studentů. Zde je třeba si dávat pozor na skutečnost, že zajímavost, která se může učiteli jevit jako silně motivující, může odvážet pozornost studenta od hlavního tématu. Avšak nekomplexněji aktivizují studentovy poznávací funkce vhodné problémové situace. I v současnosti není dostatečně problémové vyučování využíváno, neboť je problém s jeho časovou náročností a nedostatkem vhodných problémových úloh.

Aktualizace potřeby vyhledávání a řešení problémů či aktualizace potřeby receptivního poznávání je úzce spojena s obsahem poznávaného. Z motivačního hlediska lze hovořit o uspokojování předmětných potřeb studentů, které jsou úzce spojených s určitými předměty poznávání. Jelikož oblast individuálních potřeb každého jedince je tak složitá, tak se v pedagogickém kontextu zaměřujeme z hlediska obsahu na celistvější psychické dispozice studentů (zájmy), jež jsou diagnosticky lépe zpracovatelné. Ve výzkumu se např.

využívá Kozékiho dotazníková metoda, která je zaměřena do oblasti potřeby jedince získávat poznatky a učit se proto, aby mohl mít vnitřní uspokojení, že je schopen zvládat určitou oblast poznání. (Hrabal, 1989, s. 33-36)

2.4.3 Navozování motivace

Z poznávacích potřeb vyplývá vnitřní motivace vzdělávacích činností. Pokud jsou tyto potřeby při vzdělávání povzbuzovány, tak se stává student vnitřně motivován k poznávání, které nejčastěji vede k přímému úspěchu ve studiu. Tento úspěch uspokojuje potřeby poznávání a zároveň upevňuje průběh jejich rozvoje. Vzdělávání, které nevytváří potřeby poznávání, nejčastěji doprovází nuda, nezájem či frustrace. Vytvořením silných poznávacích potřeb vzniká nepřetržitá (souvislá) motivace ke studiu, která přetrvává i po skončení vzdělávacích činností. Abychom upevnili vnitřní motivaci prostřednictvím poznávacích činností, využíváme různé pedagogické zásady:

- Zásada překvapení – studentům v hodinách předvedeme jev, který nebude ve shodě s očekáváním založeném na předchozím studiu. Aktivitu vzbudíme protikladem mezi očekáváním a skutečností.
- Vyvolávání pochybností – prostřednictvím představení obecného principu, který se může a nemusí jevit jako platný.
- Vytváření kognitivní nejistoty – představení problému, který má velké množství odpovědí a touto nejistotou dochází ke zvýšení kognitivní motivace.
- Zadání obtížného úkolu – na první pohled se může zdát až neřešitelný a vzniklá situace se stane problémovým případem poznávací potřeby. Vhodné je v pravou chvíli studentům napovědět, abychom je naopak nemotivovali negativně.
- Prezentování očividného rozporu – tvrdíme něco, co je na první pohled nemožné či ukončíme výklad látky uvedením pravidla, které je v přímém rozporu se stanoveným pravidlem z dřívějšíka. [(Berlyne 1977), dle (Hrabal, 1989, s. 134)]

2.5 Sociální potřeby

Již od raného dětství se jedinec rozvíjí v přítomnosti ostatních jedinců ve společnosti, kdy se rozvíjí při vzájemné interakci s nimi. Jedinec má rozsáhlou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřující k ostatním jedincům. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené (i u zvířat), postupně se u jedince vytvářejí sekundární sociální potřeby, typicky lidské.

Jako první se tedy vyvíjejí u jedince takové sociální potřeby, které jsou vázány na blízké osoby. Důležitou sociální potřebou je potřeba identifikace, která umožňuje sociální učení a napomáhá při začleňování se do mezilidských vztahů. Ze začátku bývá spojována s rodiči a postupně s působením učitele, kdy jedinec přejímá předkládané vzory. S postupným začleňováním do společnosti se u jedince stanovují další sociální potřeby, které jsou charakteristické svým způsobem sociálního styku, jež motivují. Jedinec se při takovém styku začíná zaměřovat více na partnerské vztahy či naopak vztahy, ve kterých uplatňuje spíše svůj sociální vliv. U jedince pak převládá buď potřeba pozitivních vztahů, či naopak potřeba vlivu (moci), popřípadě potřeba prestiže. Obě tyto potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Stávají se jeho silnou vnější motivací vzdělávací činnosti a určují také typ vzájemného sociálního působení mezi studenty. (Hrabal, 1989, s. 38-39)

2.5.1 Navozování motivace

Aktualizací sociálních potřeb při vzájemném sociálním působení, jehož charakter je určen právě těmito potřebami, vzniká sociální motivace.

Sociální motivace má vůči ostatním motivačním faktorům studijního výkonu jedince důležitou funkci, i když ji lze považovat za vnější motivaci vzhledem k těmto studijním činnostem. Sociální motivace vytváří jak souvislou, tak také nárazovou motivaci. Má významné místo v motivační struktuře studenta, neboť poznání lze považovat za sociální oblast. Sociální kontakt je prostředkem vzniku i předávání poznatků, a také důležitou složkou poznávacích činností.

Osoba učitele ovlivňuje sociální motivaci svých studentů, dokonce i motivační klima ve třídě, prostřednictvím svého výchovného stylu a způsobu vedení. K tomuto ovlivnění dochází jeho chováním, které odráží jeho vlastní sociální potřeby, dále ho způsobuje uvědomovanými či neuvědomovanými způsoby, když motivačně působí na výkon studenta, čímž může ovlivnit jejich skutečný výkon, ať už pozitivně či negativně.

Pokud učitel klade důraz na soutěživost mezi svými studenty, může u nich vyvolat potřebu vlivu prestiže. Pokud je soutěživost v mezích, stává se silným vnějším motivačním faktorem jedincova studia. Učitel musí tedy dodržovat určitá pravidla:

- studentům dává pocit, že mají možnost úspěchu v dané činnosti;
- střídá soutěžní aktivity, aby měl možnost vyhrát téměř každý;
- klade důraz na dobrou práci, nikoliv na výkon s porovnáním s ostatními.

Jestliže jsou učitelem opomíjeny tyto pravidla, poté je mnohdy pro studenty soutěž spíše demotivační. (Hrabal, 1989, s. 137-139)

2.6 Výkonové potřeby

Během vývoje jedince Já vzniká i řada potřeb, které jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje k osamostatnění, potvrzení, prosazení či obraně tohoto Já. Jako první se vyvíjí potřeba samostatnosti, která má důležitou roli v procesu vzdělávání. Dále se u jedince rozvíjí potřeba kompetence, která jednoduše znamená potřebu něčemu rozumět, být někým, kdo něco umí. (Hrabal, 1989, s. 55)

2.6.1 Vznik a vývoj

Již při rodinné výchově jsou položeny základy k vytváření potřeb úspěšného výkonu a naopak potřeby vyhnutí se neúspěchu. Prvním člověkem, který začíná po jedinci požadovat určité nároky je matka, na které závisí rané zkušenosti jedince s hodnocením. Na základě těchto nároků se u jedince vytváří systém sebehodnocení, který je ovlivněn nároky matky na samostatnost a přesnost výkonu svého dítěte. [(Heckhausen, 1977), dle (Hrabal, 1989, s. 55)] Tyto nároky na dítě mohly být buď přiměřené, přetěžující, nebo značně nižší než jeho možnosti, čímž se u prvních dvou vytváří rozdílný systém vnitřní motivace založený na různé síle dvou základních výkonových potřeb, tedy potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu.

Základem pro první skupinu potřeb jsou včasné, přiměřené požadavky na jedince, povzbuzování k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Takovýto jedinec má tendenci poté přičítat úspěch svým pozitivním vlastnostem a neúspěch nedostatečnému vynaložení sil.

Základ pro potřebu vyhnutí se neúspěchu tvoří mateřské přetěžování jedince, kdy přejímá zvýšenou úroveň nároků, které nemůže bohužel dosáhnout. Jeho neustálé selhávání ho nutí se chránit před častým neúspěchem tak, že si kvůli tomuto klade nízké cíle a vyhledává snadné úkoly.

Při nižších nárocích na jedince dochází k podceňování jeho samostatnosti a přesnosti výkonu, tímto se sebehodnotící systém vyvíjí nedostatečně, a brzdí se tak rozvoj výkonových potřeb.

Vývoj výkonových potřeb nezávisí pouze na vlivu matky, nýbrž na výkonové orientaci rodičů obecně a také na osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. Pokud jedinec vyrůstá v rodině, ve které jsou oba rodiče orientováni na úspěšný výkon a potřebu úspěchu, tak se jedinec stává značně citlivým na své úspěchy či neúspěchy. Do velké míry se ztotožňuje se svými rodiči, chce plnit jejich očekávání. Postupem času, jak se jedinec osamostatňuje, tak se stává tato potřeba úspěchu jedním článkem ve struktuře ostatních potřeb. Vývoj výkonových potřeb závisí i na zkušenosti jedince s odměnou či trestem,

kteří se užívaly v rodině. Ti jedinci, kteří byli často odměňováni a chváleni za svůj dobrý výkon se později orientují více na úspěšný výkon, a ti, kteří byli naopak kritizováni, se orientují spíše na vyhnutí se neúspěchu. (Hrabal, 1989, s. 55-58)

2.6.2 Výkonová motivace ve škole

Ve třicátých letech minulého století se psychologové zabývali skutečností, že jedinci se stejnými výkonovými schopnostmi mají různé výkony v závislosti na motivaci. Na základě toho byla vytvořena koncepce aspirační úrovně¹⁰. Po zážitku úspěchu dojde k jemnému zvýšení aspirační úrovně, naopak po neúspěchu dojde k jemnému snížení. Abychom daný výkon prožívali jako úspěšný nebo neúspěšný, záleží také na tom, zda jsme dosáhli očekávání, požadavku či tíživosti, tedy aspirace, se kterou tuto činnost začínáme. (Švancara, 2003, s. 106)

Jedinec, který přichází do školy (resp. do procesu vzdělávání) s určitým zaměřením se stává objektem množství hodnocení, která určují úroveň jeho výkonu. Jedinec se dostává do role úspěšného, průměrného nebo neúspěšného studenta, což má značný vliv na jeho motivační sféru. Podle Atkinsona (dle Hrabal, 1989, s. 64) jedinec, u kterého převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu, si klade přiměřenou úroveň aspirace, kdy subjektivní dosažení této aspirace je okolo 50%. Pro slabšího studenta pak škola představuje soubor úkolů, který přesahuje obtížnost s 50% pravděpodobností úspěšného zvládnutí. Pro takového studenta škola snižuje motivaci a časem se může jeho potřeba úspěšného výkonu přestat projevovat. Pro slabší studenty s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu škola nepředstavuje střední úroveň obtížnosti, snížení motivace se u nich neprojevuje tak silně. Pro schopné žáky s převahou potřeby vyhnout se neúspěchu škola představuje ohromnou hrozbu ze selhání, protože se jim jeví jako úkol o obtížnosti s nejméně akceptovatelným rizikem neúspěchu. V tomto případě uvažujeme o tzv. specifických školních výkonových potřebách, které mají základ v obecných výkonových potřebách, avšak svou úrovní s nimi nemusí tolik souviset. Důležité motivační rezervy pak nalezneme spíše v úrovni obecných výkonových potřeb.

Hrabal (1989, s. 65) uvádí dvě základní skupiny studentů s vyhraněnou výkonovou orientací, a to studenty s převažující potřebou úspěšného výkonu a studenty s převažující potřebou vyhnutí se neúspěchu, a jejich typické chování. První skupina studentů se ve škole projevuje tendencí tzv. se nevzdat, vybírají si úkoly střední obtížnosti,

¹⁰ Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytýčuje a jejichž dosažení očekává. Dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch (Hrabal, 1989, s. 60)

jež pro ně mají největší motivační hodnotu. Pracují plánovitě a bez zbytečné úzkostlivosti. U druhé skupiny studentů každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach před selháním, které by eventuálně ukázalo jejich neschopnost. Na takové situace reagují např. tendencí se projevovat pouze v případech, kdy je jejich úspěch jistý, a nebo vyhledávají situace, kdy se úspěch určitě nemůže dostavit, či „utíkají“ z dané situace.

Avšak v obou případech studentů (s potřebou úspěchu, potřebou vyhnout se úspěchu) je společným velmi silným motivačním činitelem úspěch.

V odborné literatuře se můžeme také setkat s dalšími potřebami týkající se výkonové motivace, jako je tzv. potřeba vyhnout se úspěchu, avšak v rámci této práce jim nebude věnována další pozornost. (Hrabal, 1989, s. 64- 66)

2.6.3 Navozování motivace

Jak již bylo řečeno výše, pokud u studenta převládá potřeba úspěšného výkonu oproti potřebě vyhnout se neúspěchu, tak se u studenta vyskytuje vhodné chování při výkonové činnosti, patřičná aspirační úroveň aspirace, jež odpovídá jeho schopnostem. Takoví studenti pracují převážně v rámci svých možností a budou se řadit mezi prospívající.

Výkonová orientace má kladnější vztah ke studijnímu výkonu než-li orientace vyhnout se neúspěchu, avšak není vyloučeno, že se setkáme i se studenty, kteří tento předpoklad vyvracejí, když u nich převládá potřeba úspěšného výkonu, a přesto se řadí mezi neprospívající. Je důležité, aby při vzdělávání měli studenti vhodné podmínky, které by podporovaly jejich výkonovou orientaci a nesetkávali se často s neúspěchem a mohli se tak výkonově i motivačně uplatnit při studiu. Toto se týká zejména slabších studentů, kteří ve srovnání s ostatními nevyužívají dostatečně své schopnosti. (Hrabal, 1989, s. 141-142)

2.7 Úloha motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivace je důležitým předpokladem výchovně vzdělávacího procesu. Je neodlučitelnou složkou učení, potažmo celého studia. Podporuje aktivitu organismu, čímž umožňuje učení. Vede nás dopředu a také nás usměřňuje, přitom nesmí být ani příliš nízká ani příliš vysoká, neboť taková motivace pak snižuje náš výkon. Motivace je tedy nepostradatelnou podmínkou energetizace a regulace průběhu učení, tzn. že stanovuje, jak a čemu se jedinec naučí. Motivaci nelze považovat za jediný faktor, který ovlivňuje učení, je však považována za podstatný a nezbytný faktor. Patří mezi důležité podmínky

upevňování nebo oslabování určitých motivů, kdy cílem je vytvoření motivačních komplexů.

Jedinec je vždy určitým způsobem motivován ke studiu, avšak jeho motivy pro tuto činnost mohou být různé. Může se jednat o snahu dosáhnout souhlasu vrstevníků, kdy u něj převažuje potřeba uznání, dále o tendenci docílit spokojenosti rodičů, kdy převažuje potřeba jistoty, a v neposlední řadě se může jednat o radost z učení (studia), kdy převažuje potřeba zvědavosti.

Motivace se může pohybovat na úrovni mezi nepřiměřenou a ideální motivací. Při nepřiměřené motivaci se jedinec nesoustřeďuje na cíle dané školou a lze ho lehce přivést k úrovni ideální, která nejvíce kladně působí na dosažení cíle. Při výchovně vzdělávacím procesu je důležité udržovat motivaci právě na ideální úrovni a zapojit požadované motivy do motivačního systému jedince. U jedince jde o kvalitativní i kvantitativní hledisko ideální úrovně, o volbu motivů, které jsou pro něj nejideálnější vzhledem k jeho osobitosti i jiným souvislostem.

Učitel nemůže přímo tvořit motivaci jedince, nýbrž na ni působit prostřednictvím nejrůznějších podmínek a pobídek, také organizací a vytvářením různých situací, aby dosáhl uspokojení jedincových potřeb a přitom vytvářel motivy, které jsou důležité k dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

Motivy vzdělávacích činností vytvářejí pokaždé komplex, z kterého se mohou oddělovat specifické skupiny motivů, které poté působí jako hlavní. Stává se to u různých jedinců, v různých věkových obdobích a v různých společenských situacích. Jde například o potřebu aktivity, zvědavosti, zkoumání, řešení problémů apod., některé z těchto motivů a motivačních skupin registrujeme během celého výchovně vzdělávacího procesu.

Nejčastějším rozdělením motivace vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu je na motivaci primární a sekundární. Kdy do primární motivace řadíme ty motivy, které jsou zahrnuté v dané aktivitě, tedy jedinec je činný kvůli aktivitě samotné. Sekundární motivace je poté vnitřně nebo nepřírozně spojená s danou aktivitou. Nemělo by docházet k nepřiměřenému zvýrazňování té či oné motivace, jak tomu bohužel mnohdy u pedagogů bývá. (Homola, 1977, s. 285-290)

2.8 Faktory ovlivňující motivaci ve škole

Když chceme motivovat studenty v procesu vzdělávání, musíme brát v potaz určité faktory, které ji mohou ovlivnit. Mezi tyto faktory můžeme zařadit věk studenta, typ školy, složení konkrétní třídy a pedagogického sboru, motivace ze strany vedení školy.

Prvním faktorem může být věk studenta, neboť jinak bude působit motivace u mladých studentů, kteří pokračují ve studiu a jinak u dospělých studentů, kteří se dále vzdělávají kvůli např. požadavkům nadřízených. Jiná bude i motivace u studentů prvního či závěrečného ročníku.

Druhým faktorem je typ školy, který student navštěvuje, ať už z důvodu svého zájmu nebo z povinnosti danou zaměstnavatelem.

Třetím důležitým faktorem je složení třídy, ve které se mohou vyskytovat studenti, kteří se opravdu chtějí vzdělávat, anebo naopak tací, kteří si chtějí prodloužit studium co nejdéle a tím pádem odložit nástup do zaměstnání či na Úřad práce.

Čtvrtým faktorem je pak složení přímo pedagogického sboru, kdy sami pedagogové musí být motivováni dané studenty naučit dovednostem, které nejlépe použijí jak ve svém dalším vzdělávání, tak i v každodenním praktickém životě.

Posledním neméně důležitým faktorem je motivace ze strany vedení školy, které by mělo motivovat své podřízené, pedagogy ke kvalitní výuce ve třídách, jakožto i samotné studenty ve vzdělávání. (Facová, 2009, s. 13)

2.8.1 Způsoby motivace studentů

Učitelé mohou svým chováním a tím, co říkají ovlivnit motivaci studentů a jejich celkový výkon. Dvořák (2005, str. 51) proto uvádí několik způsobů, jak má učitel studenty motivovat:

- projevovat úctu studentům, že se jim něco podařilo, a vyjadřovat jim za to uznání;
- připisovat studentův výkon jeho vnitřním vlastnostem, nikoliv vnějším faktorům;
- zvyšovat jejich sebedůvěru;
- poskytovat studentům zpětnou vazbu, jaké strategie využívají a jak je zlepšit;
- stanovovat si realistické cíle;
- nepoužívat rozlišování studentů podle jejich schopností;
- podporovat spolupráci;
- předkládat nové, zajímavé, ale také přiměřeně těžké úkoly, jež je povzbuzují k náročnějším myšlenkovým činnostem.

Přitom by měli učitelé využívat výroky, které studenty průběžně povzbuzují a které pravdivě hodnotí jejich výkon.

2.8.2 Motivace studenta z pohledu pedagoga

Při motivaci studenta ke vzdělávání je zároveň pro pedagoga důležité znát svůj vlastní cíl ve výukové hodině, potažmo v daném předmětu, zda jim chce předat pouze informace, nebo je chce naučit určitým vědomostem. Měl by si také stanovit, jaké jsou jeho vlastní motivy pro výuku v daném předmětu či přímo dané hodině, do jaké míry je motivován vnitřně či zvnějšku. Měl by si uvědomit, zda požadavek studenty něčemu naučit je jeho vnitřním motivem, nebo vyučuje jen proto, že je to jeho práce, při které uplatňuje svou odbornost, a za kterou dostává plat. Mnohdy i navzdory silným vnitřním motivům může pedagog narazit při svých cílech na odlišné cíle vedení školy, které ho posunou tam, kam sám nechce. (Facová, 2009, s. 15-16)

2.8.3 Snížení motivace u studentů

Při nesprávném působení pedagoga na studenty může pedagog způsobit snížení jejich motivace. Proto je důležité, aby pedagog neprosazoval pouze své vlastní motivy a pravidla, které by byly jediné správné. Nebo se naopak podřídí naprosto motivům vedení školy a tak přímo opomine své studenty. Pedagog se může stát velice aktivní ve své činnosti, předává pouze informace a tím přestane dávat prostor k vyjádření studentů, což mohou také hodnotit negativně. Při své snaze obohatit výuku o moderní technologie, může své studenty nadměrně zahltit střídáním dostupné techniky a pomůcek, že nejsou schopni pozorovat doprovodné jevy kolem. Často se stává, že pedagog považuje svůj předmět a dovednost za nejdůležitější na škole, kdy má pocit, že důležitější disciplína neexistuje.

Naopak se těmto jevům může vyhnout, pokud bude znát a respektovat potřeby daných studentů, dá jim prostor při tvorbě hodiny, bude je podporovat v aktivitě a poskytne jim pro ni prostor a v neposlední řadě se bude snažit je různým způsobem oceňovat. (Facová, 2009, s. 17-18)

2.9 Motivace vzdělávacích činností studentů

Vzdělávací činnost lze chápat jako jednu z nejvýznamnějších forem poznávacích činností realizovaných ve školním prostředí zejména v sociálním kontextu, jako reakce na požadavky dané školy, přitom uvažujeme o třech možných zdrojích motivace této činnosti. V ideálním případě se pro ně vzdělávací činnost stane komplexním vnějším popudem (incentivou). A to v rámci procesu poznávání a získávání nových poznatků (tzv. poznávací potřeby), dále pak sociálních vztahů v průběhu vzdělávací činnosti a následných výsledků této činnosti (tzv. sociální potřeby), a také z hlediska míry

obtížnosti úkolů, kladených na studenta v rámci požadované vzdělávací činnosti (tzv. výkonové potřeby).

Pokud hledáme způsob, jak optimálně motivovat studenty ke vzdělávání, poté je nutné zjistit, která z uvedených skupin potřeb je v individuální hierarchii daného studenta rozhodující. K motivování studentů při vzdělávání lze přistupovat dvěma různými způsoby. V prvním případě bychom měli navodit takové podmínky, které by obsahovaly silné incentivy pro danou skupinu potřeb, kdy poté vznikne motivace, která bude vycházet z dané aktualizace potřeb studentů (např. soutěžením, problémovým vyučováním). V druhém případě bychom měli, pokud je to možné, respektovat převažující potřeby individuální hierarchie potřeb určitých studentů a některé prvky výuky s ohledem na tyto studenty přizpůsobit či poupravit (např. výběr tématu a obtížnosti úkolů).

Abychom mohli uskutečnit oba způsoby, je nutné bezpečně znát obecný princip fungování těchto potřeb, jejich zvláštnosti projevu ve školních podmínkách a v neposlední řadě pak charakteristiku daných studentů.

Pokud motivace vzdělávací činnosti vzniká na základě poznávacích potřeb, mluvíme o ní jako o motivaci vnitřní, neboť činnost sama uspokojuje danou potřebu. Pokud jsou vzdělávací činnosti uspokojovány jiné potřeby, mluvíme o vnější motivaci. Navzdory tomu, že vnitřní motivace je považována za kvalitnější a stálejší oproti té vnější, snažíme se kvůli možné změně motivace vzdělávacích činností (za optimálních podmínek), dosáhnout právě oné vnější motivace. (Hrabal, 1989, s. 24-26)

2.9.1 Motivování studentů při vzdělávání

Při motivování hraje bezesporu velkou roli učitel, který studenty při vzdělávání motivuje ať už vědomě, pomocí navozování vhodných podmínek s hojným množstvím komplexních incentivů, nebo nevědomě, při vzájemném působení s jednotlivými studenty. Avšak převládající motivace nemusí být nutně pouze pozitivní, může nastat i taková situace, kdy je student motivován naopak negativně a výsledkem může být naprostá nechuť k vzdělávací činnosti či dokonce snaha ukončit samotné studium.

Toto vzájemné působení (interakce) mezi učitelem a studentem je zdrojem kognitivních motivačních procesů, které spočívají na vzájemném očekávání těchto dvou osob a objasnění vzájemného chování. Tohoto může dosáhnout učitel i díky tzv. sociální motivaci, kdy používá váhu své osobnosti, své chování, mimiku. Učitel si může či nemusí být vědom motivačního dopadu svého chování, na výkon studenta, který může být negativní. Tato oblast se označuje jako motivace v interakci učitel – student.

Učitel také může navozovat při vzdělávání záměrně takové podmínky, při kterých se zvyšuje pravděpodobnost aktualizace již zmíněných skupin potřeb studentů. Učitel může řídit vzdělávání z hlediska obsahu, a to s ohledem na zvýšení aktualizace poznávacích potřeb a zájmů studentů (např. problémové a názorné vyučování). Může také značně ovlivnit svým způsobem vedení studentů, zvolenou metodou či formou vzdělávání sociální poměry ve třídě (např. demokratické či naopak autoritativní vedení, frontální či skupinové vyučování). Při aktualizaci potřeb má také učitel možnost volit způsob hodnocení žáků, výběrem vztahového rámce nebo volbou následků činností studentů. V prvním případě učitel buď srovnává výkony studentů v rámci třídy, nebo srovnává současné výkony studenta s jeho předchozími výkony. V druhém případě volí formu, intenzitu a frekvenci následků (př. odměna či trest).

Mohou však existovat i přímé zdroje snižování motivace vzdělávacích činností studentů. Za nejvýznamnější zdroj takové vzniklé negativní motivace ve školním prostředí považujeme především frustraci potřeb studentů. Lze konstatovat, že kolik potřeb student má, tak tolik potřeb může bohužel škola při špatném přístupu ke studentům frustrovat. V mírné formě může být frustrace užitečná, neboť dokáže zvýšit aktivitu, avšak při koncentrované formě může naopak aktivizovat nevhodné chování. Za charakteristické projevy frustrace ve školním prostředí označujeme nudu, kdy se u studenta objevuje nedostatek aktivity a poznání, a dále pak strach, kdy osoba pociťuje ohrožení skoro všech potřeb. Pro učitele je proto nutné znát principy a podmínky vzniku těchto projevů, ale zejména pak možnosti jejich odstranění. (Hrabal, 1989, s. 26-27)

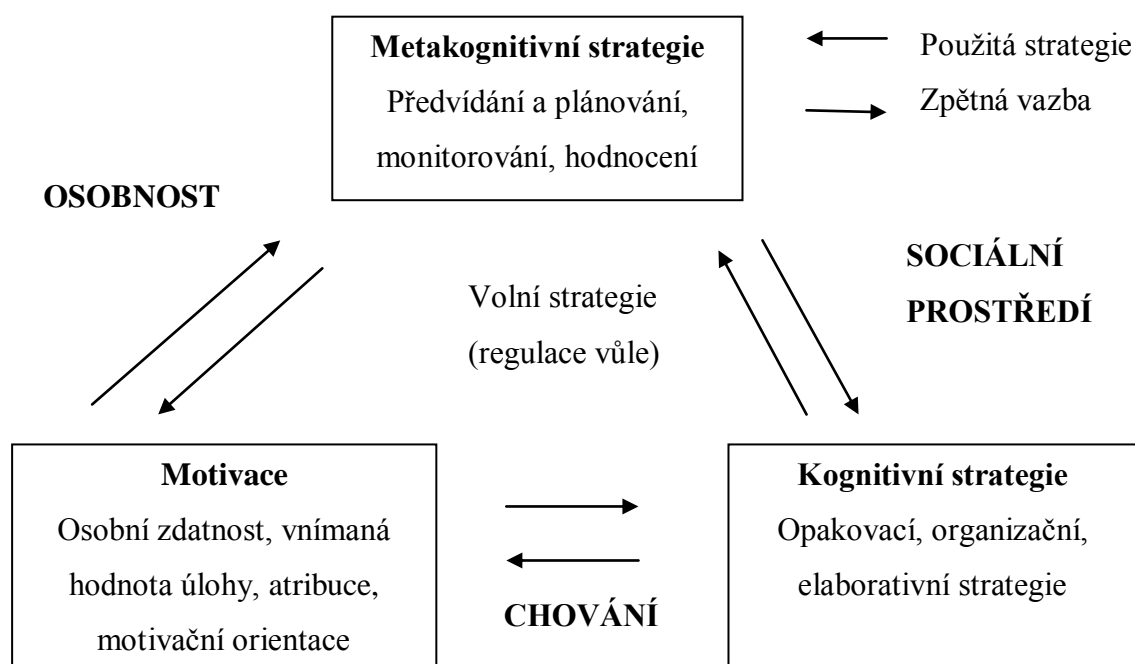
2.9.2 Formování motivace při vzdělávání

Mezi další důležité motivační složky vzdělávací činnosti s širším působením lze zařadit proces přijímání a stanovování cílů. Cíle s odpovídajícím obsahem i úrovní obtížnosti mají širokou motivační působnost. Škola má v tomto případě možnost přispět ať už pozitivně nebo negativně k vytvoření a rozvoji této motivační charakteristiky studentů. Obsah vzdělávání je předáván žákům formou požadavků, a to na jejich vykonávanou činnost, přitom však tyto požadavky získávají motivační hodnotu, až se stanou studentovým individuálním cílem. Úroveň kladených požadavků a práce s těmito požadavky je jednou ze základních možností, jak vytvářet individuální cíle studenta. Vzdělávací cíl a požadavek na studenta je studentem přetvořen v závislosti na předchozích zkušenostech, sebepojetí a úrovni výkonných potřeb do cíle individuálního. Student samozřejmě očekává dosažení cíle a přitom si vykládá příčiny jeho dosažení, či nedosažení. Výsledné prožití

úspěchu či neúspěchu má vliv na pozdější vytváření sebehodnocení studenta, výkonové potřeby a v neposlední řadě i na samotný proces stanovování cílů. Poruchy v tomto procesu vznikají především při nepřiměřeném kladení požadavků na studenta, ale také při nepřiměřeném sebehodnocení studenta v případě mylného vysvětlení svých úspěchů či neúspěchů. (Hrabal, 1989, s. 27-28)

2.10 Motivace a autoregulace učení

O motivaci bylo již mnoho řečeno, ale nyní se na ní podíváme i z jiného úhlu. Je jedním z faktorů (činitelů), které jsou pokaždé přítomny v procesu autoregulace učení (dále jen AU) a hrají v něm důležitou roli (viz. Obr. č. 3 - Faktory autoregulace učení). Kromě námi zkoumané motivace se dále jedná o kognitivní¹¹ strategie, metakognitivní¹² strategie a prostředí. (Hladík, 2011, s. 23) Tyto tři faktory však nebudou dále v textu rozpracovány.



Obr. č. 3 - Faktory autoregulace učení

Zdroj: Hladík, 2011, s. 23

¹¹ Kognitivní – poznávací, vnímající, hodnotící, vztahující se k poznávacím procesům (Harl, Harlová, 2000, s. 261)

¹² Metakognitivní – poznávání na druhou, poznávání toho, jak člověk poznává (Tamtéž, s. 311)

2.10.1 Pojem autoregulace

V odborné literatuře se můžeme setkat s dvěma různými (věcně i terminologicky) postoji k autoregulaci, které jdou vedle sebe a také na sebe navzájem působí. Jedná se o pedagogický resp. andragogický postoj, vzhledem k vzdělávání dospělých a o psychologický postoj. V rámci andragogického postoje označujeme autoregulaci anglickým pojmem *self-direction*, vysvětluje tak vnitřní kontrolu a řízení v protikladu s vnější kontrolou a řízením. Takto pojímaná autoregulace má tři dimenze:

- Sociologickou, kdy student pracuje na zadaných úkolech samostatně bez učitele a spolužáků, přitom dokáže řídit sám sebe (tzv. *self-management*).
- Pedagogickou, kdy student prakticky vyučuje sám sebe (tzv. *self-teaching*).
- Psychologickou, která zahrnuje osobnostní činitele, psychické potřeby, kritické myšlení a odpovědnost studenta.

Druhý postoj (psychologický) zahrnuje výchovu a vzdělávání ve všech životních etapách jedince. Opět označuje autoregulaci anglickým pojmem, nyní jako *self-regulation*, kdy ji chápe jako určitou souvislou charakteristiku, již se student vyznačuje. Pokud se u jedince vyskytuje nízká úroveň autoregulace, tak vykonává pouze takové činnosti, při kterých na něj působí vnější tlaky dospělých osob, a proto je vnímá jako nepříjemné. V opačném případě, kdy se u něj vyskytuje vysoká úroveň autoregulace, tak samostatně vykonává činnosti, které se mu zdají být zajímavé či důležité. [(Deci, Ryan, 1996), dle (Hrbáčková, 2010, s. 16)]

Navzdory faktu, že pojem AU není nový, tak se s ním příliš často v pedagogice nesetkáváme. Lze na něj pohlížet ze dvou různých úhlů pohledu, a to z širšího a užšího. V rámci širšího pohledu na ni pohlížíme jako na osobitý proces, při němž dochází k vzájemnému působení mezi kognitivními a nonkognitivními aktivitami, které působí na jednání jedince. V rámci užšího pohledu se autoregulace pojí s určitými situacemi či jednáními. Na základě toho se můžeme setkat s AU či chování, sebeřízením, sebekontrolou, autoregulací organizace. (Hladík, 2011, s. 7)

Autoregulace představuje rozvoj specifických strategií, jak studenti hodnotí své učení (studium), kontrolují vlastní porozumění, opravují své chyby. Vyžaduje určitou reflexi ve smyslu uvědomění si vlastních přesvědčení, pojetí a strategií. (Dvořák, 2005, s. 45) Jde o postup řízení sebe sama, kdy studenti přetváří své mentální schopnosti do schopností učit se. V případě AU se jedná o takovou úroveň učení, kdy je student sám aktivní při procesu svého vzdělávání po stránce činnostní a motivační. Přitom dosahuje konkrétních cílů, řídí své poznávání, používá určité taktiky a techniky učení, vzhledem

k situacím, ve kterých studium probíhá. [(Zimmerman, 1989, 1998), dle (Hrbáčková, 2010, s. 16)]

2.10.2 Předpoklady a teoretické přístupy autoregulace

V rámci AU vznikly různé teorie, v této podkapitole budou popsány dvě základní skupiny. První z nich se zabývají obecnými předpoklady, které verifikují pomocí empirických výzkumů. Druhé na základě empirických dat se teprve propracovávají k teoretickým předpokladům. Obě tyto skupiny však mají jednotné předpoklady [(Pintrich, 2004),

dle (Hrbáčková, 2010, s. 17)]:

- Student je činná osoba, nenechá se řídit svým okolím (učitelé, rodiče, ...), stanovuje si cíle, hledá smysl učiva, vytváří a přetváří své znalosti.
- Student má v sobě potencial sledovat a vést své poznávání, svou motivaci, své studium a chování. Nelze však tvrdit, že toto dokáže od počátku, a i když se to poté naučí, že tak bude činit pořád a za každé situace.
- Student své činnosti postupně porovnává s určitým cílem. Rozhoduje se, zda v činnosti bude dál pokračovat (spěje k cíli) nebo ji pozmění (odchyluje se od cíle).
- Autoregulační činnosti úzce souvisí se třemi klíčovými proměnnými, jedná se o osobní zvláštnosti studenta, sociální sféra studenta, chování a studium studenta.

Různorodé jsou i představy (stanoviska) jak nejlépe vyjádřit autoregulaci teoreticky. I zde se setkáváme s různými teoriemi, kdy každá z nich lpí na jiném hledisku autoregulace. Problémem autoregulace je, že se nachází na hranici několika psychologických disciplín, jedná se tedy o všestranný pojem. Získává podklady z kognitivní psychologie, psychologie motivace, sociální psychologie, psychologie učení a v neposlední řadě i z psychologie osobnosti. (Hrbáčková, 2010, s. 17)

2.10.3 Vývoj autoregulace

Jedinec se už od mládí do dospělosti učí ovládat své chování, emoce, motivaci, jde tedy o celoživotní proces. Jedinec se tak učí zpočátku od rodičů, posléze od učitelů. Zpočátku vedou rodiče všechny činnosti jedince a poté se snaží, aby se v tomto ohledu osamostatnil. Nejinak je tomu v prostředí školy, avšak je třeba, aby k působení zvnějšku

nedocházelo po celou dobu školní docházky, neboť může dojít k negativnímu ovlivnění rozvoje autoregulace.

Vzhledem k zaměření této práce bude dál pojednáno o vývoji autoregulace pouze v období dospívání a dospělosti.

V období dospívání se studenti učí přicházet s novými podněty, vlastními nápady a hájit si je. Jedinec si stanovuje individuální cíle, které se snaží samozřejmě splnit, vybírá si potřebné zdroje a prostředky a učí se s nimi zacházet. Stanovuje si určitá kritéria, podle kterých dokáže hodnotit výsledek svého postupu, zda byl úspěšný či nikoliv. Uvádí do rovnováhy svoje individuální cíle se školními povinnostmi, stanovuje si přitom určité přednostní cíle a snaží se je dodržovat. Učí se správně si rozvrhnout svůj čas a co nejlépe ho využívat. Učí se, jak mohou zvládat své emoce a zbytečně nejednat náhle. Navazují správné mezilidské vztahy a učí se je udržovat. Učí se více spolupracovat s ostatními, týmové práci, být zodpovědný vůči ostatním i sobě. Hlavním úkolem dospívajících studentů je naučit se správně učit, kdy musí nejprve dobře poznat sami sebe a postupně zlepšovat metody, které využívají při studiu.

Dospělí studenti se většinou potýkají s tím, že musí zharmonizovat pracovní a rodinné povinnosti a studium. Dospělý jedinec žije a pracuje v socio-kulturních podmínkách, jež usnadňují či znesnadňují jeho AU. Hodnotí sám sebe v oblasti osobní zdatnosti, tedy jaké jsou jeho silné a slabé stránky. Hodnotí také své úspěchy a neúspěchy, zkoumá jejich původ. Jestliže se rozhodne dále studovat, tak přesně ví proč, jeho vnitřní motivace je na vysoké úrovni (oproti dospívajícím). Při své práci je více samostatnější a dokáže lépe hospodařit se svým časem. Mnohdy mu dělají problémy různé metody učení, neboť se relativně odvykl intenzivně studovat. Je schopen si říci o pomoc ostatním, pokud danou činnost sám nezvládá. (Hrbáčková, 2010, s. 20-21)

Aby si student sám řídil proces svého učení, zlepšoval se a tím započal proces celoživotního učení, tak je třeba, aby zvládl množství specifických kompetencí, především kompetencí k autoregulaci učení, které jsou složeny ze znalostí a dovedností studenta, který umí [(Hrbáčková, 2010b), dle (Hrbáčková, 2010, s. 49)]:

- určit si cíle vlastního učení (rozhodnout, co se má učit);
- zvážit svoje odborné znalosti a potenciality (vyhodnotit, čeho je schopen dospět);
- soustředit pozornost na studium (pevně ovládat svou vůli a vydržet u učení);
- čerpat z různých zdrojů;
- účinně využívat time – management;
- vyhodnotit pokrok v učení (zda a jak se mu podařilo dosáhnout vytýčených cílů);

- najít a zdolat bloky v učení;
- zhodnotit průběh učení;
- smýšlet o sobě pozitivně;
- přizpůsobovat si prostředí k učení.

Takto autoregulovaný student si řídí své učení sám, uvědomuje si, co nezná, co by chtěl poznat, proč a jakým stylem toho chce docílit.

Řada výzkumných studií, které se zabývají problematikou autoregulace učení, vidí její spojitost s úspěchem ve škole i mimo ni. Studenti, kteří jsou ve škole úspěšní, mají vyšší míru autoregulace než ti, kteří jsou neúspěšní. Pro nadané žáky je typické zaujetí pro činnost, které se věnují. Dávají přednost samostatnému získávání informací, jsou schopni delší pozornosti a zvýšené vytrvalosti při studiu. Převládá u nich vnitřní motivace a zaměřují se k cíli, který má vliv na jejich jednání. Současně potřebují zvýšenou volnost a aktivitu pro svou činnost, dávají přednost individuálnímu učení, mají vlastní rychlost při učení, snaží se o perfektní provedení úkolu. Vědí nejlépe, jak se učit a jsou schopni své studium kontrolovat. (Hrbáčková, 2011, s. 15)

2.10.4 Hlavní faktor ovlivňující autoregulaci učení

Motivace je jednou z klíčových prvků AU, neboť bez vnitřní motivace studenta se nerozvíjí a není dostatečně efektivní. Pokud se budeme zabývat vnější motivací v rámci AU, tak vnější pobídkou (incentivem) by měla být osoba učitele. Jeho klíčový význam jako incentivy klesá postupně se zvyšujícím se věkem studentů. Oproti nenahraditelné a významné roli učitele na základní škole se na vysoké škole mezi incentivy studenta k učení připojují i jiné faktory, jako je např. situace na trhu práce či požadavky zaměstnavatelů. Motivace může znamenat dychtivost po dosažení úspěchu při studiu, kdy do této dychtivosti můžeme zařadit i kognitivní a afektivní aspekty osobnosti. Jedná se o posouzení i důvěru v úkol nebo učební cíl, který by měl mít pro jedince či společnost určitou hodnotu. Patří sem i postoje k úkolu a následná reakce na něj. (Hladík, 2011, s. 24)

Rozvoj AU závisí na přeměně vnější motivace ve vnitřní. Kohn [(Kopřiva, 2005) dle (Hrbáčková, 2011, s. 19)] vyjmenovává podmínky pro udržení vnitřní motivace, jimiž jsou smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Je nezbytné u studenta vyvolat pocit, že přidělený úkol má pro něj smysl. Měli bychom mu také dát možnost poradit se s jeho spolužáky. Měl by mít také právo rozhodovat o způsobu plnění úkolu. Měl by mít také potřebné informace o správnosti metody plnění daného úkolu. Důležité je ovšem i vedení studentů k tomu, aby dovedli hodnotit i sami sebe.

Pro autoregulovaného studenta je typická zejména vnitřní motivace a to, že studuje pro vlastní potěšení, tedy sám pro sebe. Nelze však pokaždé vykonávat činnost z vlastního podnětu. Velké množství činností musíme vykonat proto, že jsou prostředkem k dosažení jiných cílů. Škola by měla studenty podporovat v tom, aby dokázali sami zvnitřnit vnější motivaci do motivace vnitřní nebo do nejvyšší formy vnější motivace (autonomní). (Hrbáčková, 2011, s. 19)

Pokud je student vnitřně motivován, tak přidělený úkol plní s chutí a rád, bez toho aniž by potřeboval vnější opravu (úpravu). Takováto vnitřní motivace však není stálý (neměnný) prvek a v průběhu času se zvyšuje či slabne. Student, který usměrňuje své studium, tak také dostatečně využívá vnitřní cílovou orientaci, takže studuje sám pro sebe a své blaho. (Hladík, 2011, s. 24)

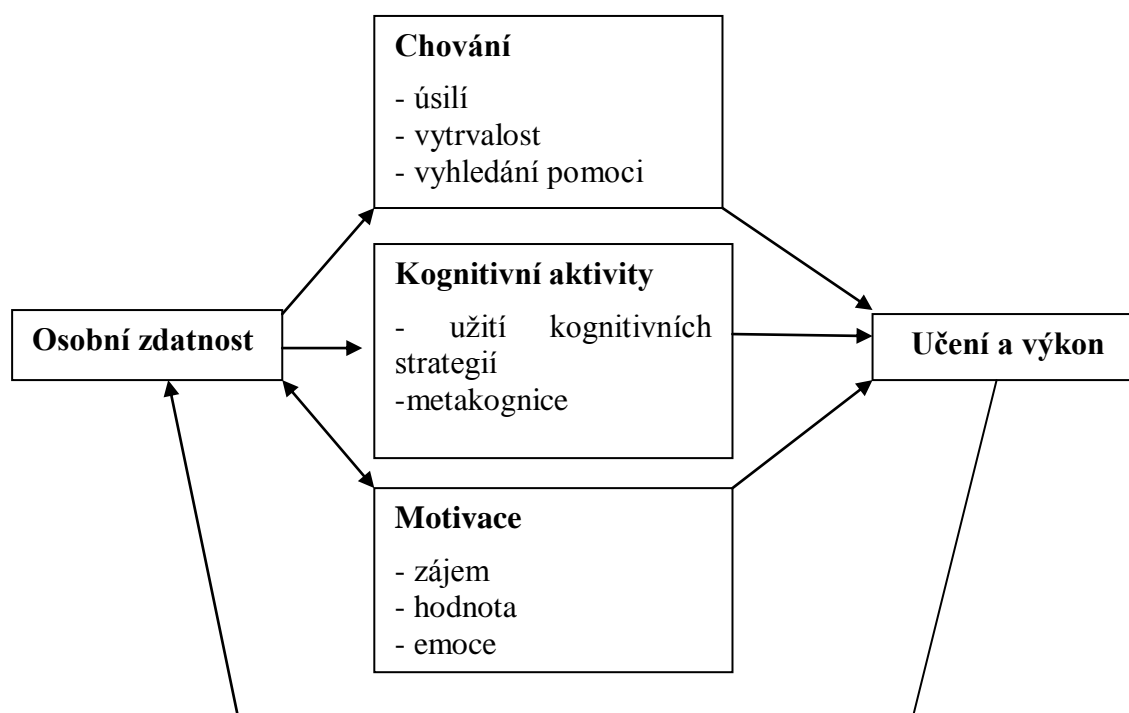
Je samozřejmě velké množství studentů, kteří jsou motivováni naopak z vnějšku a mají málo rozvinutou vnitřní motivaci. Tuto vnitřní motivaci lze postupně ovlivňovat tím, že se učitel orientuje na motivační přesvědčení studentů a dá jim na výběr z aktivit, které souvisí s jejich potřebami. Dle Hrbáčkové [(2010b), dle (Hladík, 2011, s. 25)] lze ovlivňovat vnitřní motivaci takovými aktivitami, které:

- pro studenty znamenají výzvu (v jejich očích nejsou ani jednoduché ani příliš složité);
- vyvolávají u studentů zájem (díky nim si uvědomují mezery ve svých znalostech nebo rozpor s tím, co už z dřívějška znají);
- studentům přináší příležitost svobodného rozhodnutí (sami rozhodují o tom, s kým nebo jakým způsobem daný úkol splní);
- vyvolávají fantazii (smysluplné aktivity ze skutečného prostředí jsou studenty přijímány kladněji než ty, které jsou pouze teoretické a pro ně nepředstavitelné).

Vysoká úroveň motivace studenta však neznámá, že při studiu využívá vhodné autoregulační strategie (kognitivní, metakognitivní, volní). Studenta, který rozumí a úspěšně využívá tyto autoregulační strategie, nemusíme tolik motivovat, aby se sám učil. Avšak student, který je hodně motivován a zná některé kognitivní a metakognitivní strategie, tak nemusí využívat tolik volní strategie. [(Hrbáčková, 2010b), dle (Hladík, 2011, s. 25)]

Motivace prostupuje celým procesem AU. Nemůžeme však na ni dívat jako na samostatnou složku, neboť se právě nachází ve všech fázích AU. V této souvislosti se uvádějí tři složky motivace (viz. Obr.č. 4 - Obecný rámec osobní zdatnosti, aktivit

a učení), které jsou blízce spojeny s AU: osobní zdatnost, atribuční přesvědčení a vnímaná hodnota úkolu. (Hladík, 2011, s. 25)



Obr. č. 4 - Obecný rámec osobní zdatnosti, aktivit a učení

Zdroj: Hladík, 2011, s. 27

2.10.5 Složky motivace v rámci autoregulace učení

Podle Bandury můžeme první složku motivace (osobní zdatnost) popsat jako „přesvědčení o vlastní schopnosti učit se nebo řešit zadané úkoly” (dle Hladík, s. 26) Pokud budeme chtít vysvětlit vzájemnou souvislost osobní zdatnosti, aktivit a učení studentů, využijeme obecný rámec Linnenbrinkové a Pintricha [(2003), dle (Hladíka 2011, s. 26)], kde popsali tři oblasti, které vstupují do vztahu osobní zdatnosti a učení či výkonu studentů. Jedná se o chování, kognitivní aktivity a motivaci.

V rámci první oblasti hovoříme o chování, které je snadno pozorovatelné, kdy učitel může pozorovat, zda se student snaží, je vytrvalý, je schopen si říci o radu, pokud neví, jak vyřešit daný úkol. Jedinci s osobní zdatností na vysoké úrovni jsou právě snaživější, vytrvalejší a nebojí se říci o pomoc při řešení úkolu. Pro studenty s osobní zdatností na nízké úrovni je typická tzv. naučená bezmocnost¹³. Takoví studenti již předem vzdávají

¹³ Podle M.E.P. Seligmána (1975) mají jedinci sklon vysvětlovat vnější situace vnitřními příčinami, tímto si mohou vsugerovat pocit, že se nedá nic dělat (Harl, Hartlová, 2000, s. 73)

daný úkol, bez ohledu na jeho povahu, jsou přesvědčeni, že i když se budou snažit, daný úkol nezvládnou.

Úspěch při studiu je závislý také na kognitivních aktivitách každého jedince, kdy používá různé učební strategie a přitom přemýšlí nad svým studiem a úkoly, které má splnit. Studenti také kriticky klasifikují svou aktivitu. Ti studenti, kteří mají osobní zdatnost na vysoké úrovni, dokážou více používat kognitivní a metakognitivní strategii. Studenti, kteří si také věří, že daný úkol zvládnou, jsou více aktivní při používání kognitivních strategií, oproti těm, kteří si nevěří.

Poslední oblastí související s osobní zdatností je již známá motivace. Přiblížíme si výsledek výzkumu, který popisuje vzájemný kontext motivace s osobní zdatností a učením studentů. I když mezi odbornou veřejností panuje rozpor, zda zájem o úkol či učení způsobuje osobní zdatnost, nebo víra ve vlastní schopnosti vytváří zájem o učení, můžeme si uvést podle většiny výzkumů, že osobní zdatnost:

- je spojena s motivačním přesvědčením, do kterého lze zařadit zájem o úkol, prisuzovanou hodnotu úkolu a emocionální reakce. Čím je vyšší úroveň osobní zdatnosti, tím vyšší je úroveň motivačního přesvědčení studenta.
- je spojena s negativními emocemi. Zde platí nepřímá úměra, čím nižší je úroveň osobní zdatnosti, tím více se u jedince vyskytují negativní emoce spojené se studiem. [(Linnenbrink, Pintrich, 2003), dle (Hladík, 2011, s. 26)]

Druhá složka motivace (atribuční přesvědčení) „*znamená přesvědčení studenta o převládajících příčinách úspěchu a neúspěchu při jeho učení*“. [(Nakonečný, 1996) dle (Hladík, 2011, s. 28)] Autoregulovaný jedinec je schopný posoudit příčiny úspěchu či neúspěchu při studiu. Pokud je při studiu úspěšný, potom tento úspěch připisuje svým schopnostem a úsilí, které při učení na něj vynaložil. Jedinec s nízkou úrovní autoregulace připisuje úspěchy neovlivnitelným důvodům (obtížnost úkolu, zasednutý učitel apod.) [(Hrbáčková, 2010b), dle (Hladík, 2011, s. 28)]

Poslední složka motivace (vnímaná hodnota úkolu) zaručuje, že pokud jsou učební cíle ve shodě s individuálními potřebami a očekáváními studentů, potom se u studentů objevuje vyšší míra motivace k učení. (Hladík, 2011, s. 28) Přehledný souhrn těchto složek vzhledem k motivační orientaci studenta tříděnou podle vnitřní a vnější orientace je znázorněn v příloze č. 1.

3 OSOBNOST JEDINCE

Pojmu osobnost bude v této práci věnována pozornost pouze okrajově, a to ve spojitosti s motivací, neboť je to velmi široké a obsáhlé téma, což dokazuje i fakt, že např. v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 379-383) je mu věnováno několik stránek textu oproti několika řádkům o motivaci. I Macek a Smékal (2002, s. 13) považují za snazší se věnovat daným skutečnostem a faktům, než se věnovat osobnosti, neboť existuje 200 různých představ, pojetí, modelů a teorií osobnosti.

Podle Janouška (1971, s. 80) je osobnost v psychologii nejčastěji chápána jako „*určitá soustava více nebo méně vzájemně spjatých trvalých vlastností různého druhu, o nichž se předpokládá, že podmiňují relativní stálost chování člověka.*” Oproti tomu Vágnerová (2001, s. 5) definuje osobnost jako „*duševní celek, který je charakteristický svou vnitřní jednotou a strukturovaností jeho dílčích složek, individuální specifičností, odlišností od jiných osobností, relativní stálostí psychických vlastností i v průběhu různých vývojových změn.*”

3.1 Osobnost a motivace

Oba tyto pojmy spolu úzce souvisí, neboť studium motivace má zásadní význam pro pochopení osobnosti jedince. Jedinec je aktivní osobností, která se dokáže přizpůsobovat, ale také měnit a vytvářet. Motivy bychom měli chápat vzhledem k celkové osobnosti a k jejím vzájemným vztahům s vnějším prostředím (sociálním). Různí jedinci se mohou chovat odlišně při různých situacích, nebo naopak podobně a tyto podobné motivy mohou způsobit odlišné chování. Lze pozorovat souvislost mezi podmíněností motivační složky a ostatních složek osobnosti, resp. celé osobnosti. Již bylo zmíněno, že se motivy většinou nevyskytují samostatně, nýbrž se shromažďují a vytvářejí soubory, které váží na určitou formu chování či jednání, anebo naopak mají obecný význam a využijí se v rozsáhlejší okruhu chování nebo dokonce ve všech oblastech činnosti osobnosti. (Homola, 1977, s. 20-21)

Hudeček (1986, s. 7-10) pohlíží na osobnost z hlediska celku jako na uzavřený systém, ale z hlediska jejího osobitého vývoje a vnějších účinků i jako na otevřený systém. Taktéž se na ní pohlíží jako na strukturální a funkční jednotu. Strukturální pohled se projevuje v uznávání obecných zákonitostí jednoty vědomí, činnosti a osobnosti, také v dynamicko-funkcionálním přístupu k osobnosti, ale také motivaci. Proto osobnost, činnost, vědomí nelze od sebe oddělit. Osobnost se dostává do určitých společenských vztahů jako jejich

nositel, v rámci společenského systému. Vědomí je výsledkem praktické činnosti člověka, pomocí které jedinec mění předpoklady svého života i sám sebe. Jednotlivé složky osobnosti, které jsou různorodé a proměnlivé, na sebe působí, prolínají se a vytváří tak jednotu.

Každý jedinec má charakteristický soubor motivů, který je poměrně neměnný, označujeme ho jako motivační systém osobnosti. Tento systém má hierarchické uspořádání, kdy dílčí motivy nemají stejnou sílu a některé z nich se dostávají více na přední místo, podle vztahu k centru osobnosti. Systém vzniká v průběhu celého života jedince, není však soudržný a stálý, objevují se v něm i rozpory. Což se může u jedince objevit v chování, které se odchyluje. Soudržnost a sjednocení motivačního systému, pak závisí na soudržnosti a sjednocení celkové osobnosti. V chování se nemusí objevovat celý motivační systém, do popředí se dostává to či ono hledisko a na jeho pozadí pak působí další motivy. Samotný systém je důležitým motivačním činitelem, který silně působí na osobnost a to, jak se projevuje.

Motivační systém se neustále mění, ať už rychleji či pomaleji, přitom působí na psychické pochody osobnosti, které na něj nazpátek působí. Motivační činitelé tvoří neoddělitelnou část osobnosti, neboť jen celkovou osobnost lze motivovat. Motivace jedince je charakteristická tím, že směřuje k určitým konkrétním cílům, které si více či méně uvědomuje. (Homola, 1977, s. 20-21)

3.1.1 Motivační stabilita (pevnost)

Motivační struktura¹⁴ osobnosti se vnitřně a svérázně odlišuje svým obsahem, kvalitou, uspořádáním, silou, pevností a schopností změny jednotlivých motivů. Mezi nejdůležitější charakteristiky motivační oblasti osobnosti patří komplikovanost, soubornost, organizovanost, stupňovanost, pevnost a schopnost změny motivace. Pevnost motivace se ukazuje v dlouhodobém působení a zachování její účinnosti. Motivory jednoduše nezmizí, když je zrealizujeme v některé činnosti. Např. hlubší a trvalejší studijní zájem neskončí okamžikem zvládnutí poznatků, vědomostí a dovedností.

Množství a různorodost vnějších a vnitřních motivů, osobitých zvláštností osobnosti jsou následkem ontogenetického vývoje, rozvojem i dosáhnutím určité úrovně zralosti osobnosti, možnostmi motivování. Motivační procesy jsou velmi složité a pohyblivé, např. potřeby, zájmy, cíle a plány, stejně tak i způsoby jak je utišit, jsou charakteristické

¹⁴ Motivační struktura – jedná se o subsystém motivů, hybných sil, sklonů a zdrojů aktivity, činností, chování a vztahů k předmětům a jevům nestranné reality (Nakonečný, 1997, s. 10)

hojnými odlišnostmi. Každá osobnost je typická svým poměrně stálým souborem motivů, životních hodnot a cílů, které umožňují jedinci přizpůsobit jeho chování. Tento soubor je základem zaměřenosti, hodnotové orientace a způsobu života. To znamená, že osobnost má obecnou i osobnostně zvláštní strukturu motivace, tedy vnitřní uspořádání, stavbu, soustavu motivů. (Hudeček, 1986, s. 11-12)

3.2 Osobnost adolescenta

Na úvod bude věnována pozornost charakteristice tohoto období dospívání – adolescence. G.S.Hall (dle Macek, Smékal, 2002, s. 113) jako nejznámější zakladatel psychologie adolescence označil toto období jako „nový život“, kdy se jedinec v přeneseném smyslu podruhé narodí a touží žít jinak. Je to období plné protikladů, emocí, ideálů a tužeb.

Podle Eriksona (dle Macek, Smékal, 2002, s. 114) je hlavním vývojovým úkolem tohoto období zformování vlastní identity. V sociálněpsychologickém chápání je adolescentní identita vědomí členství v sociálních skupinách a vědomí sociálních rolí. Jde o ujasnění podstatných vztahů – k sobě samému, k důležitým lidem, skupinám a institucím, k vlastní budoucnosti a hodnotám. [(Macek, 1999), dle (Macek, Smékal, 2002, s.118)]

3.2.1 Charakteristika období adolescence

Podle Vágnerové (2005, s. 321) se jedná o přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí, která trvá od 10 do 20 let. V tomto období dochází u jedince k celkové proměně osobnosti, po stránce somatické, psychické i sociální. Velké množství změn je podmíněno biologicky, ale zároveň jsou ovlivňovány psychickými a sociálními faktory, kdy na sebe vzájemně působí. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, kdy jsou na jedince kladeny požadavky a očekávání společnosti. Jedná se o životní etapu, která má svoje charakteristické znaky v rámci životního cyklu a taktéž má svůj objektivní a subjektivní význam. V tomto období jedinec hledá, přehodnocuje, zvládá vlastní proměnu, dosahuje uspokojivého sociálního postavení, vytváří si zralejší formu vlastní identity.

Toto období lze rozdělit do dvou základních fází, a to na ranou adolescenci (11.-15. rok života) a pozdní adolescenci (15.-20. rok života). Právě druhá fáze adolescence bude dále probírána s ohledem na zaměření práce.

V tomto období dochází ke komplexnějším psychosociálním proměnám, změně osobnosti jedince i jeho společenské pozice. Velmi důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy a volba dalšího studia či nástup do pracovního procesu. S tímto mezníkem je spojena ekonomická samostatnost jedince, který se jí snaží dosáhnout nebo oddálit, kdy nejdříve ji dosahují pracující a nejpozději vysokoškoláci. V naší společnosti lidé považují ekonomickou samostatnost za jeden z mnoha důkazů dospělosti a za podmínku přidělení větších práv. Kvůli ekonomické závislosti, způsobené prodloužením období nástupu do pracovního procesu, nejsou vysokoškoláci považováni za rovnocenné dospělým a role vysokoškoláka nemá jednoznačný status dospělého.

Pozdní adolescence se zaměřuje na hledání a rozvoj vlastní identity jedince, která by byla pro něj přijatelná a odpovídala jeho představám. Proto se snaží o sebepoznání, které probíhá v rámci vrstevnické skupiny, která mu poskytuje možnost základního sebeomezení. Jedinci se aktivněji staví k seberealizaci a uvědomují si možnost ovládnutí svého vlastního života. Dospělost pro ně nemusí být mnohdy lákavá, spíše se jeví jako náročná, a proto jedinci preferují si prodloužit toto přechodné období.

Smysl pozdní adolescence vidíme v poskytování času a možností jedinci, aby byl schopen porozumět sám sobě a rozhodl se, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a zejména, aby se osamostatnil ve všech oblastech života. (Vágnerová, 2005, s. 324-326)

3.2.2 Motivace chování jedince (adolescenta)

V období adolescence odmítá jedinec přijímat hodnoty, které mu poskytují dospělí, neboť se snaží získat nezávislé postavení ve svém životě a světě všeobecně. Volí opačné hodnoty z důvodu averze k přizpůsobení, přitom si ani neuvědomí, že jejich volba není příliš svobodná, neboť závisí na určitých situacích a faktorech. Nepřizpůsobené chování je motivováno snahou mladých lidí po jejich samostatnosti a nezávislosti.

V tomto období (oproti dospívání) se ještě více vyvíjí sebepojetí jedince, v souvislosti s úkoly tohoto věku, kdy by se měl stát zcela společenským člověkem plnícím všechny funkce, které od něj společnost očekává, měl by získat osobní zralost, stát se sjednocenou a soudržnou osobností. Hodnotí sebe i druhé podle vztahu k sobě samotnému, ale také vztahu ke společenským hodnotám. Adolescenti více přemýšlí o významu a funkci společenských jevů, které se vyskytují kolem nich a snaží se je lépe pochopit z pohledu jejich místa v nich a svého vlastního bytí. I když je jejich osobnost sjednocená a jsou schopni se více ovládat, tak jsou jejich názory mnohdy ovlivněné jejich citovou nejistotou

a rozvráceností, což se může poté projevit na schopnosti promyšleně, plánovitě a cílevědomě jednat.

Adolescenta uspokojuje formování a zvětšování jeho vnitřních měřítek. Pokouší se zvětšovat pocit vlastní ceny, mnohdy však způsobem nepostihujícím základní znaky osobnosti. Objevuje se u něj touha po vlastních věcech, lepších výkonech, po zvyšování kvality získaných úspěchů, seberegulace, sebeřízení a práce na sobě samém. Mnohdy si neuvědomuje, proč se o to snaží, ale pociťuje přitom snahu o sjednocení a vnitřní soudržnost, pokud jich nedosahuje, nese to velmi obtížně. Sebeřízení a sebesjednocení by mělo proběhnout při vytváření vztahů s okolním světem, při styku s druhými jedinci.

Prostřednictvím svých získaných zkušeností během života, si vytváří zřetelnější vztahovou sféru, kterou využívá při hodnocení zkušeností nových. Klíčové je, jak se přitom dívá na sebe a svou hodnotu, schopnosti a vady, na svět, dobro a zlo celkově. Adolescent má již o sobě jasnou představu, díky jeho sociálním rolím, dívá se na sebe z různých úhlů pohledu. Způsoby, kterými uspokojuje své potřeby, jak zpětně odpovídá na zklamání, jak si stanovuje cíle a jak jich dosahuje, mají vliv na formování jeho poměrně stálý osobnostní motivační systém, který se stává charakteristickým pro jeho budoucí život.

To jak se adolescent cítí, je dáno tím, jak jsou uspokojovány jeho nejdůležitější potřeby, přitom by nemělo docházet k jejich nedosycení či naopak přesycení. Ideální se jeví vyvážené množství motivů, díky nimž dojde k celkovému sjednocení osobnosti. Nevhodné je zdůraznění určitého motivu, zaměření se jen jedním určitým směrem. Adolescentův větší či menší smysl pro skutečnost se ukazuje v úrovni jeho očekávání, kladení si cílů, při reakci na neúspěch. Na základě toho, že si více cení vlastních možností, jsou jeho cíle skutečnější a je schopen je dávat dohromady do určité struktury od nejbližších po nejvzdálenější. U jedinců, kteří jsou správně přizpůsobeni, se objevuje realismus, naopak u jedinců, kteří jsou nevhodně přizpůsobeni, směřuje neúspěch k vynahrazování nebo strachu ze selhání. (Homola, 1977, s. 278-281)

3.2.3 Vztahy k rodičům a k vrstevníkům

Vytváření sociálních a osobních hledisek identity adolescentů těsně souvisí s kvalitou, kvantitou a změnou vztahů v průběhu období dospívání. Vztahy k rodičům, dalším autoritám a k vrstevníkům mají pro dospívající jiný smysl. Ve vztahu k rodičům se snaží o emancipaci své vlastní pozice. Ve vztahu k vrstevníkům se snaží sebe sami ocenit. Z čehož plyne výběrové vyjádření shody (souhlasu), kdy její vysoký stupeň ve vztahu

k vrstevníkům pocit vlastní nezávislosti většinou zvyšuje, vysoká shoda ve vztahu k rodičům pocit nezávislosti naopak omezuje. V dalších stádiích adolescence se obě tyto hlediska identity spojují a nezávisí již tak na konkrétním prostředí. Vliv vrstevníků se během adolescence krok za krokem zvyšuje, avšak významnost vztahu s rodiči se nesnižuje, spíše se více specifikuje. Vrstevníci se stávají klíčovými v oblasti volného času a jeho trávení, rodiče jsou klíčoví pro kladný pocit ze sebe sama a celkovou životní spokojenost. V tomto období je také důležité vhodné citové odloučení od rodičů, v období pozdní adolescence vysoká míra citové nezávislosti podporuje osobní složku identity, přitom stále hraje významnou roli sociální opora ze strany rodičů. (Macek, Smékal, 2002, s. 119-120)

3.3 Osobnost dospělého

V této kapitole bude krátce pojednáno o dalším životním období jedince – dospělosti, resp. období mladé dospělosti.

Začátek dospělosti není v naší společnosti jasně určen nějakým speciálním mezníkem či rituálem, který by tuto změnu nějakým způsobem potvrzoval. Lze ji částečně definovat alespoň pomocí dosažení právní dospělosti (zletilosti), avšak přesto jí nelze považovat za zásadní signál pro změnu statusu mladého člověka.

Dospělost lze biologicky vymezit poměrně snadno, kdy je její dosažení spojováno s úrovní fyzické zralosti, což ovšem nemá společenský význam. Oproti tomu vymezit dospělost psychosociálně je mnohem těžší. Nelze ji přesně časově určit, neboť u každého probíhá v jinou dobu a má různé tempo v jednotlivých složkách. Rozvoj osobnosti probíhá v rámci sebepjetí a ve vztahu k jiným lidem, kdy cílem je dosažení stabilní, skutečné a dostatečně pozitivní identity. Vytváření vztahu k jiným lidem se orientuje na stabilní, trvalé a oboustranně přijatelné mezilidské vztahy. (Vágnerová, 2007b, s. 9)

3.3.1 Charakteristika mladé dospělosti

Jde o období mezi 20-40. rokem života jedince, kdy dochází k dalšímu rozvoji kognitivních kompetencí (způsob jejich užívání), k upevnění emočního prožívání a k dalšímu rozvoji sebepjetí. Mezi změnami v oblasti socializace se objevuje přijetí nových rolí a způsobů chování, vyjasnění vztahu k hodnotám a normám, prostřednictvím různých skupin (vrstevníci, rodina, škola apod.), dokončení vývoje morálního myšlení. V tomto období dochází také k výraznému rozrůznění psychosociálního vývoje,

způsobeným osobní volbou nebo tlakem okolností. Jedinec se dostává do nových sociálních situací, které musí zvládnout.

Kromě biologického zrání je podmínkou uspokojivého rozvoje také učení, resp. nabyté zkušenosti. Tyto zkušenosti působí na kognitivní kompetence, emoční projevy, osobní vlastnosti, komplexní sebepojetí a projeví se při zvládání dospělosti.

V mladé dospělosti dochází k rozvoji a využívání možností jak docílit potřebného uplatnění i emočního přijetí. Dochází ke sladění individuálního prosazení a vytvořením a udržením pevných vztahů s nejbližšími. Je důležité uvést do souladu své vlastní potřeby s potřebami těchto lidí, sladění osobitosti a socializace má pro jedince v tomto období velký význam, neboť může ovlivnit jeho budoucí život a uspokojování jeho potřeb.

Rozhodnutí, která jedinec učiní na začátku dospělosti, mohou ovlivnit jeho budoucí život, neboť způsobí změny, které nejdou vrátit. Mladí dospělí se rozhodují náhle, nejsou rozvázní, často o důsledcích svého rozhodnutí neuvažují. Mladá dospělost je období nadějí, různých možností a jejich naplňování. Je to doba sociálních proměn, pro kterou je charakteristické velké množství nových zážitků a zkušeností. (Vágnerová, 2007b, s. 11-12,13)

3.3.2 Psychosociální znaky dospělosti

Podle Vágnerové (2007b, s. 10) se psychosociální znaky projevují ve třech oblastech: změnou osobnosti, změnou v socializačním rozvoji, sociálním osamostatněním.

V rámci osobnosti dochází k celkovému osamostatnění, kdy má dospělý člověk poměrně velkou svobodu v rozhodování, jeho chování je vedeno schopností a ochotou přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy, které souvisí s ním samotným i ostatními v jeho okolí. Dospělý jedinec je i více sebejistý, osobně vyrovnaný, více si věří, je schopen střizlivě odhadnout vlastní síly a kompetence, které tvoří předpoklad pro soběstačnost. Je schopen lépe ovládat své emoce a jednání, odložit či vzdát se vlastního uspokojení (pokud to vyžaduje situace), své osobní potřeby odsunout kvůli sociálně významnějším hodnotám a ohledům na ostatní ve svém okolí.

Osamostatnění, které přichází spolu s dospělostí, je podmínkou další rozdílnosti v oblasti socializačního vývoje. Komplexní proměna osobnosti dospělého jedince se projevuje ve vztahu k jiným lidem. Již není závislý na své původní rodině a jeho vztahy s rodiči jsou více vyvážené a poklidné, již se neobjevují vývojově podmíněné problémy. Nemá zapotřebí dávat najevo svou rovnocennou pozici a domáhat se nezávislosti, neboť už nezávislý je. Má střizlivý názor na své rodiče, hodnotí je objektivně, uznává

jejich zkušenosti a rady, avšak je přijímá, pokud jsou v souladu s jeho přesvědčeními. Nejvýznamnějšími vztahy v tomto období jsou vyvážené vztahy s vrstevníky, které mnohdy trvají již od adolescence, což neznámá, že není otevřený vztahům novým. Zralost vztahů k ostatním lidem se pak projevuje i v profesní oblasti

Sociální osamostatnění souvisí s ekonomickou nezávislostí. Jedinec prokazuje svou soběstačnost v rámci své profesní role, která působí na jeho identitu. Díky ní není závislý na své původní rodině a je uspokojený v oblasti potřeby seberealizace, která napomáhá k sebepotvrzení. (Vágnerová, 2007b, s. 10-11)

3.4 Osobnost studenta vysoké školy

Osobnost lze podle Pavlase (2011, s. 72) také chápat jako hypotetický konstrukt, který neobsahuje hodnotící složku. Což souvisí se strukturou a dynamikou osobnosti vysokoškolského studenta. Osobností se stává každý jedinec v okamžiku, kdy jeho psychika začne mít určitou formu fungování. Prostřednictvím tohoto pojmu se něco popisuje a vysvětluje, zejména proměnlivost a celistvost jeho duševních procesů.

Podle P. Ondrejkooviče [(1977), dle (Pavlas, 2011, s. 73)] jsou studenti vysokých škol specifickou sociokulturní skupinou, která se v rámci socializace ve vysokoškolském prostředí vyvíjí jako obraz vysoké školy. Důležitou roli přitom hraje vzdělávací koncepce, studijní program, sociální klima a úloha pedagogů.

3.4.1 Role studenta

Na vysokoškolského studenta se v současné době díváme ze třech různých úhlů pohledu a na základě tří rolí (Pavlas, 2011, s. 73):

- Student jako „vyhraněná osobnost“, s určitou psychosomatickou a sociální charakteristikou, s individuálními zájmy a životními potřebami. Osobnost studenta má určitou strukturu postojů a hodnotových orientací, se stabilizujícími se charakterovými vlastnostmi a osobními problémy.
- Student jako „učící se jedinec“, který má určité vzdělávací potřeby a zájmy, motivační strukturu učení, kognitivní styl a inteligenční předpoklady.
- Student jako „klient“, účastník vzdělávacího programu, subjekt výuky, který předpokládá, že mu vysoká škola poskytne odborné znalosti v daném oboru a připraví ho pro úspěšný výkon profese nebo zaměstnání.

I navzdory faktu, že jsou tyto tři role v mnohých dokumentech definované a odkazuje se na ně, tak jsou na vysoké škole pojímány jako zdánlivé (vymyšlené). Jsou následkem

měnicích se souvislostí terciárního vzdělávání, výukových strategií a vztahů mezi učiteli a studenty. Klasicky se studenty na vysoké škole rozdělují na dvě skupiny, a to tradiční (studující prezenční pregraduální studium) a netradiční (studující ostatní formy studia – tzv. adults students). Tyto skupiny se odlišují věkovou strukturou (adolescenti a mladší dospělí oproti středním a starším dospělým), životními rolemi a zkušenostmi, postoji ke studiu, zodpovědností a také překážkami v učení.

Tradiční studenti žijí typicky studentským životem, tvoří typickou subkulturu prostředí vysoké školy. Intelektuální prostředí vysoké školy je dáno vrstevnickou soudržností a stejnorodostí, které působí na jejich postoje hodnotové orientace a studijní výsledky. Pro studenty vysokých škol je typický jejich tzv. habitus, který znamená poměrně stálé postoje a způsoby chování, jenž získaly povahu návyku jedince, ale i dané skupiny. Jeho významnou vlastností je i jeho rozpoznatelnost podle vnějšího zjevu a projevu. (Pavlas, 2011, s. 73)

3.4.2 Kategorie studentů

Motivace ke studiu na vysoké škole je pozorovaným činitelem, který souvisí s kvalitou výuky a studijní úspěšností. Touto problematikou se zabývá mnoho autorů jak zahraničních tak i tuzemských, jejich výzkumy v této oblasti naznačují velký rozdíl mezi jednotlivými úrovněmi motivace.

Na základě výsledků provedeného výzkumu V. Gurovou a G. Dermendjievovou [(1998), dle (Pavlas, 2011, s. 73)] lze současné studenty zařadit do tří různých kategorií, které se rozlišují podle motivačních zdrojů ke studiu na vysoké škole.

Do první kategorie řadíme ty studenty, jejichž motivace ke studiu není ustálená. Tito studenti chtějí na vysokou školu z různých vnějších důvodů. Chtějí například oddálit nástup do pracovního procesu, nebo splnit životní plány rodičů o svých dětech. Velké procento z nich má nízký stupeň sebeúcty či odmítají potřebu formálního vzdělávání. Autorky je ve výzkumu označují jako tzv. studijní playboys.

V druhé kategorii jsou zařazeni mladí lidé, kteří mají praktickou orientaci. Do jejich motivů studovat řadíme např. to, že jim vysokoškolský diplom dopomůže k vyššímu společenskému statusu, nebo díky vysokoškolskému studiu a prostředí, ve kterém se pohybují, získají užitečné kontakty, prožijí příjemně svá mladá léta života.

Do třetí kategorie řadíme studenty, jejichž motivace ke studiu je velmi pozitivní, neboť vědomosti a dovednosti považují za vysokou hodnotu v jejich životě. Zajímají

se také jen o určité obory nebo povolání. Díky studiu na vysoké škole si rozšiřují znalosti, schopnosti a celkovou výkonnost, ale i zvyšují sebevědomí a nezávislost.

A. Kucharská [(2000), dle (Pavlas, 2011, s. 74)] ve svém výzkumu v této oblasti přišla k obdobným výsledkům. Pro současné zájemce o studium na vysoké škole je typické, že se u nich vyskytuje motivace k získání titulu, splnit požadavky svého sociálního okolí a oddálit si studiem nástup do praxe (pracovního procesu).

3.4.3 Zájmy studentů

Podle výzkumného šetření prováděného R. Havlíkem [(1999), dle (Pavlas, 2011, s. 74)] lze zdroje motivace v této oblasti uspořádat sestupně takto:

- Zájem o studovaný obor a touha po vzdělání.
- Zájem o profesi, povolání (učitele, právníka, vědce, ...).
- Zájem o možnosti získání širšího společenského styku.
- Zájem ve smyslu práce a služby společnosti.
- Zájem ve smyslu lepší životní perspektivy.
- Zájem prodloužit si období mládí, užít si dobu studia a oddálit nástup do praxe (pracovního procesu).

Vysokoškolské pedagogové by měli podporovat u studentů zájmy, které se umístily na nejvyšších pozicích. Zájmy, které se pak umístily na třetí, čtvrté a páté pozici by měli pedagogové tolerovat. Naopak odmítat by měli studenty, jejichž zájmy se umístily na nejnižší pozici.

Na studium na vysoké škole lze pohlížet jako na program a úsilí studenta dosáhnout kladných studijních výsledků. Je důležité si uvědomit, že tento druh studia je náročnou životní etapou jedince s množstvím zátěžových situací. Pokud chce být student úspěšný, tak si musí vytvořit studijní strategii a zvládnout techniky efektivního učení. Čehož dosáhne pomocí cílů, motivů, potřeb, zájmů, kognitivních stylů, způsobů učení a zapamatování, sebekontrolou, uspořádáním času a aktivit při výuce. (Pavlas, 2011, s. 74)

3.4.4 Typologie studentů

Studentovo ego je spojeno s jeho očekáváními ve vzdělávacím období. V případě, že student považuje vzdělání za něco, co získá jen ve škole, bude dávat přednost návštěvám přednášek a učení se z odborných textů. Pokud pohlíží na vzdělání jako na zkušenost, která by ovlivnila jeho život, půjde takovým příležitostí vstříc v rámci diskusí, řešení problémů a dalších tvůrčích aktivit.

Intelektuální zralost studentů se projevuje v rámci filosofického smýšlení. Pokud se na svět dívají dualisticky, tak dávají přednost autoritativnímu způsobu výuky, při kterém pedagog poskytuje jasné odpovědi a řešení. Pokud se na svět dívají pluralisticky, tak se snaží získat od pedagoga alternativy a podnětné návrhy, aby si pak mohli sami řešení a odpovědi zvolit. (Pavlas, 2011, s. 74) Faktory, které souvisí s vysokoškolským studiem a vzděláváním v daných společenských podmínkách, jsou znázorněné v příloze č. 2.

Výrazný vliv na vytváření a strategii výuky mají kognitivní styly. Jedna skupina studentů klade důraz při učení na teorie a zaměřují se na vědeckou autoritu. Druhá skupina studentů naopak tyto teorie odmítá a při učení se spíše zaměřují na své vrstevníky. Je prokázána souvislost mezi introverzí a kognitivním stylem, oproti extroverzi, která je typická u jiných stylů. Existují studenti, kteří se učí na základě činností a nebojí se přitom experimentovat. Existují i tací studenti, kteří se zaměřují na abstraktní činnosti a rádi podporují teoretické diskuse a úvahy. Je velké množství variant při porovnání kognitivních stylů, které ve výsledku poskytují různorodé výukové strategie. Při jejich uplatňování je důležité dosáhnout studijní úspěšnosti na základě posuzování pedagogů i samotných studentů. (Pavlas, 2011, s. 74)

3.4.5 Strategie studentů

Srozumitelně a prakticky popsal vysokoškolské studium jako komplexní strategii J. M. Ewing [(1977), dle (Pavlas, 2011, s. 75)], který ji popisuje jako strukturu čtyř vzájemně propojených složek:

- Individuální předpoklady studenta – Potřeba s vůlí studovat, naučit se studovat, používat kognitivní styly, vytvořit si návyky a svoje techniky učení, důležitá je aktivita a vnitřní motivace jedince.
- Zvládání rozmanitých studijních situací – Využívat přednášek a ostatních forem studia, být aktivním účastníkem studijních činností, schopnost samostudia, přiměřeně naslouchat a mluvit, vhodně zpracovávat přidělené úkoly a požadavky.
- Studijní techniky – Patří sem priority, časový rozvrh, doba učení a volna, účelná četba odborné literatury, důležitý je způsob výběru a skladba informací, rychlost při vyhledávání a četbě.
- Učení a zapamatování – Má spojitost s cíli konkrétního učení něčemu se naučit s porozuměním, zpracováním učební látky, nalézáním souvislostí a kladením otázek.

Dále se studijními strategiemi založenými na motivaci a postojích studentů ke studiu a k učení zabýval např. L. Elton [(1988), dle (Pavlas, 2011, s. 75)], podle něhož jádro strategií je složeno z činností, ke kterým je student motivován. Popisuje tyto strategie a druhy činnosti:

- Strategie A – Cílem studenta je učit se pro poznání. Objevuje se u něj nejvíce vnitřní motivace, zajímá se o to, co se učí, což ho uspokojuje, hlavně pokud nové informace souvisí či navazují na již existující znalosti.
- Strategie B – Cílem studenta je učit se jen pro efektivní výsledek. Objevuje se u něj nejvíce vnější motivace, kdy potřebuje např. kvalifikaci nebo snížit neúspěch. Mezi studijní aktivity zařazuje jen ty, které jsou po něm požadované a vyžadují mechanické pamětní učení.
- Strategie C – Cílem je, že se student učí pro úspěch. Objevuje se u něj nejvíce výkonová motivace a potřeba úspěchu. Jeho studijní práce vyžaduje organizovanost, určení termínů. Snaží se dokončit a splnit stanovené cíle.
- Strategie D – Cílem je, že se student učí jakýmkoliv způsobem, hlavně aby dokončil studium. Objevuje se u něj nejvíce sociální motivace. Student používá neorganizované studijní metody a má negativní postoj k práci.

Učitelé by měli u studentů podporovat první strategii, druhou naopak odmítat, třetí strategii a její záměry a důsledky tolerovat. Přičemž poslední strategie by se prakticky neměla na vysoké škole objevovat. Navzdory tomu ji mnohdy používají privilegované typy studentů, pro které bohužel vysoká škola vytváří prostor pro jejich přístup a zásady. Učitelé na vysokých školách si mylně myslí, že jsou studenti účelově motivováni k učení, prostřednictvím požadovaných zkoušek a povinností. K obdržení vysokoškolského diplomu není třeba vnitřní motivace, stačí i vnější. Málo se totiž dbá na vnitřní motivaci v průběhu výuky i samostatného studia. Cílem vysokoškolského vzdělání má však být naplnění významu vnitřní motivace, která u studentů vytváří zájem o poznání a seberozvoj, kladně působí na průběh a výsledky učení i celkového studia. (Pavlas, 2011, s. 75)

3.5 Perspektivní orientace

V předchozích kapitolách bylo pojednáváno o problematice osobnostní sféry potřeb a nyní je na řadě problematika jejího zaměření, tedy perspektivního zaměření (orientace).

Každý člověk přemýšlí o své budoucnosti, stanovuje si určité cíle ve svém životě, které jsou pro něj důležité a značně ovlivňují prožívání i jeho přítomnosti. Tyto tzv. perspektivní cíle ho mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují. K uskutečňování těchto cílů je zapotřebí rozvinout dlouhodobé činnosti a nasazení celé jeho osobnosti. Důležité jsou zejména ty cíle, které rozvíjejí určité schopnosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti jedince. Tímto se dostáváme k nejindividuálnější charakteristice motivace lidského chování, kterou je vědomá autoregulace. Motivace se stává výrazným hybným momentem rozvoje osobnosti, a to v souvislosti s kognitivními a volními procesy.

Samozřejmě existují velké rozdíly mezi různými jedinci v tom, jak přemýšlí o své budoucnosti a snaží se v ní orientovat. Rozdíly spatřujeme ve snížené schopnosti vytvořit si činnorodé plány s určitým časovým předstihem, snížené přizpůsobivosti přijmout cíle připravované jinými. Aby byl jedinec chápavý a činný, co se jeho budoucnosti týče, musí rozvíjet právě svou perspektivní orientaci. (Hrabal, 1989, s. 74) Neboť „*perspektivně orientovaný jedinec projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje si čas a ve jménu toho, co seberozvojově plánuje, vytyčuje, přemáhá sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti.*” (Helus, 1982, s. 153)

U mnohých jedinců může být značnou překážkou pro motivování vzdělávacích činností ta skutečnost, že existuje relativně dlouhý časový úsek mezi jeho studijní přípravou a možností využít získané vědomosti v budoucím životě. Rozvoj perspektivní orientace je správným předpokladem překlenutí tohoto období, neboť posiluje smysl vzdělávání.

Hrabal (1989, s. 79) chápe perspektivní orientaci jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad (dispozici) k aktivní strukturaci budoucnosti.” Oblast problematiky perspektivní orientace (dále jen PO) je tedy velmi široká a zároveň souhrnná, zejména pokud ji chápeme jako záměrné plánování životní trasy jedince, osobitý způsob života či jako jeho smysl života. Perspektivní orientace se netýká již pouze oblasti motivace jedince, nýbrž celé jeho osobnosti, promítají se zde jeho vlastnosti, postoje, schopnosti a zkušenosti z uskutečnění cílů, které jím byly vytyčeny. (Hrabal, 1989, s. 75-79)

3.5.1 Vývoj perspektivní orientace

Aby se PO u jedince rozvinula, musí být vospělý po stránce motivační i kognitivní. První základy jsou položeny již v nejranějším věku jedince, které souvisí s rozvojem vnímání času, jeho uvědoměným umístěním v čase. Vnímání času se postupně vyvíjí na několika úrovních, kdy začínáme na psychofyziologické úrovni, pokračujeme přes vlastní proces vnímání času a končíme na úrovni prožitkové.

Ve sféře kognitivní, musí být rozvinuty specifické kognitivní procesy, které se vztahují k vývoji vnímání, myšlení, pozornosti, paměti a také fantazie. Jedinec se během svého vývoje učí uvést do vzájemného souladu své cíle a určité prostředky, které má, předvídat budoucí události, pracovat s předpoklady týkajícími se budoucnosti apod.

Ve sféře motivační se pak rozvíjí snášenlivost k vzdálenější odměně; ke zvýšení trpělivosti a neústupnosti v činnostech, které vedou k realizaci vzdálenějších cílů a také schopnost dávat přednost většímu a hodnotnějšímu výsledku oproti okamžitému a menšímu výsledku. U jedince se vytváří relativně stálé zájmové zaměření, a to na základě osobnostní hierarchie potřeb, která rozhoduje o významu perspektiv daného jedince. Dále se pak u něj rozvíjí potřeba organizace jeho budoucnosti. Vytváří se u něj potřeba plánovat vlastní budoucnost, kdy vnitřně přijímá výchovně vzdělávací působení v závislosti s pochopením jeho spojení s osobnostní perspektivou. Osobní perspektiva se stává důležitým vnějším podnětem motivace, neboť jedinec si již neuvědomuje pouze věcný význam vzdělávání, ale začíná si uvědomovat zejména jeho smysl pro svůj budoucí život.

Mnohé výzkumy ukázaly, že potřeba strukturalizace cílů v čase se u jedinců vyvíjí nerovnoměrně, v určitém období života zaujímá v hierarchii potřeb důležité místo. Největší rozvoj potřeby strukturalizace budoucnosti je pozorovatelný v období konce školní docházky, kdy studenti díky svému psychickému vývoji, ale i tlaku rodičů, začínají více přemýšlet o své budoucnosti. Dochází u většiny z nich k přechodu od krátkodobé orientace k orientaci dlouhodobé. Proto patří perspektivní cíle mezi silné motivační činitele ke vzdělávání. (Hrabal, 1989, s. 79-81)

3.5.2 Problémy perspektivní orientace

Jelikož přechod od krátkodobé orientace k orientaci perspektivní (dlouhodobé) mnohdy neprobíhá automaticky, může později u studentů dojít ke stagnaci na nižším stadiu rozvoje oblasti motivace, které se stane problémem ve všestranném harmonickém rozvoji. Tento přechod je jednou z důležitých motivačních oblastí rozvoje osobnosti jedince, které zaměřují a pohánějí jeho činnosti ve prospěch jeho dlouhodobých cílů.

Největší problémy s PO nastávají na konci školní docházky, kdy okolí zvyšuje tlak na daného jedince, aby myslel na svou budoucnost (volba povolání, další studium). Jedná se o první krizové období života jedince, které většinou předchází určitému životnímu přelomu. Úroveň PO studentů má výrazný podíl na jejich studijním výkonu, u studentů, u kterých nedojde ke zmíněnému přechodu, může dojít i kvůli této skutečnosti k selhání

při studiu (nižší výsledky). Pokud nadále přetrvává krátkodobá orientace a student nemá jinou motivační „zásobárnu“, neudržíme studenta u náročnějšího studia, které vyžaduje sebezapření a dobré uspořádání práce.

Jelikož PO předchází krátkodobé orientaci, tak ji lze chápat jako vývojově vyšší stadium, kdy se stává u perspektivně zaměřených studentů důležitým činitelem pro jejich aktivity a činnosti v rámci dlouhodobých cílů.

Motivační základ PO tvoří potřeba strukturalizace budoucnosti, kdy jedinec chce více plánovat svou budoucnost a mít ji časově rozvrhnutou. Jeho představy nabývají podob přání, cílů a úkolů, kterých chce jedinec dosáhnout (splnit si je) či je teprve očekává. To jak jsou tyto cíle po sobě zařazeny, mu pomáhá časově rozvrhnout jeho budoucnost, jde tu zejména o časový rozsah a úroveň, kterým si jedinec určuje, jak daleko pro něj budou tyto cíle. Na výběru konkrétních přání a cílů, jež si jedinec určuje, závisí osobnostně odlišná struktura ostatních potřeb jedince. Pokud např. u jedince budou převládat potřeby prestiže, tak bude pravděpodobně usilovat o povolání s vyšším společenským postavením. Dále PO ovlivňují i např. výkonové potřeby.

Určování perspektivních cílů je velmi složitý postup, o kterém kromě potřeb jedince mimo jiné rozhodují i jiné motivační proměnné jako jsou i jeho zájmy, hodnoty, postoje, přesvědčení, ideály apod. V rámci perspektivních cílů je důležité si vytvořit také projekt činností v podobě plánu či určité představy postupu směřujícího k dosažení těchto cílů. Tento projekt se sestává z hledaných prostředků a stanovených dílčích cílů, kdy jeho kvalita závisí na stupni vývoje kognitivních procesů jedince. Až v konkrétní činnosti jedinec pomalu dosahuje perspektivního cíle, který poté přispívá k rozvoji potřeby strukturalizace budoucnosti a vytváření kognitivních procesů, které se podílejí na stanovování a posléze dosažení vzdálených cílů. (Hrabal, 1989, s. 81-84)

3.5.3 Školní prostředí a perspektivní orientace

K přechodu od krátkodobé orientace k PO by mělo dojít již ve školním věku, kdy kromě rodičů má právě škola velký vliv na vznik kvalitní orientace na budoucnost. Škola má totiž vhodné prostředky, jak napomoci k vytvoření pozitivní vztahu studentů k jejich budoucnosti, avšak mnohdy jich nevyužívá, jak by mohla. Podle učitelů je mnohdy těžké studenty přimět k trvalejší a samostatnější práci, neboť většinou nemají žádný zájem na svém seberozvoji a další vzdělávání pro ně nemá z osobního hlediska smysl, což jim komplikuje jejich práci. Takto popsaná problematika u studentů souvisí zejména s jejich nerozvinutou PO a působením krátkodobé orientace. Jedince s rozvinutou PO

lze považovat za zralou osobnost, neboť má vhodnou úroveň motivace, více se zapojuje do vzdělávání, chápe úkoly spojené se vzděláváním a to vše v kontextu jeho osobního rozvoje.

Při vzdělávání tedy hraje PO důležitou roli, a to seberozvojovou a motivačně strukturalizační. V rámci seberozvojové role pomáhá studentům si uvědomit svou vlastní osobnost a její možnosti. V rámci strukturalizační role pomáhá studentům překonat vzdálenost mezi přítomností a vzdálenějším cílem, zvyšuje smysl vzdálených cílů na současnou vzdělávací činnost. Strukturalizační role pomáhá v řešení problémů souvisejících se vzděláváním, hledáním inovativních způsobů jak dosáhnout stanoveného cíle.

Problematika PO velmi úzce souvisí s obecným zdokonalováním osobnosti a jejím rozvojem. Perspektivně orientovaný jedinec je pak schopen pružně reagovat na svou budoucnost vzhledem ke svým aktuálním možnostem, potřebám a možnostem okolního prostředí. (Hrabal, 1989, s. 84-86)

3.5.4 Studenti a perspektivní orientace

Učitelé se mohou při své praxi setkat s různými skupinami studentů, kteří jsou krátkodobě či dlouhodobě (perspektivně) orientováni, obě tyto skupiny můžeme ještě dále členit.

Krátkodobě orientované studenty můžeme dále rozčlenit do dvou základních typů, kdy u prvního typu studenta je již vytvořena podmínka k perspektivnímu vztahu k budoucnosti, avšak pociťuje svou perspektivu jako blokovanou a tudíž s ní dostatečně nepracuje. Nejčastějšími důvody jsou např. snížené schopnosti, zdravotní potíže, studijní neúspěch. Takoví studenti pohlíží na perspektivu jako na něco, co je ohrožuje, protože si neumí představit svou budoucnost jako kladnou, která by jim dávala smysl, byla pro ně zajímavá. Orientují se spíše na přítomnost a o budoucnosti tolik nepřemýšlí.

Druhým typem krátkodobě orientovaných studentů jsou ti, u kterých zatím nevznikly předpoklady PO a o svou budoucnost se prozatím nezajímají. V tomto případě jsou bohužel viní rodiče, jako neúspěšní zprostředkovatelé požadovaných cílů, zájmů a ideálů.

I perspektivně orientované studenty můžeme rozdělit do několika skupin. Kdy první skupinu tvoří ti, u nichž perspektivní cíle motivují jejich studijní činnost (vzdělávání). Jsou schopni si představit různou podobu své budoucnosti, své dlouhodobé cíle si stanovují vzhledem k svým schopnostem a možnostem, jsou schopni je provázat s cíli střednědobými a krátkodobými.

Druhým typem jsou studenti, kteří mají již vytvořený základ PO, avšak není propojen se studijní přípravou. Tento student nedokáže pochopit propojenost se specifickými cíli, orientuje se pouze na určitou část budoucnosti, nedůležitou přímo pro vzdělání (např. zájmy). Škola pro něj znamená překážku a ztrátu času.

Pokud je student schopen se přizpůsobovat skutečným, se kterými se setká v životě a dokáže sám sebe v nich vidět i v budoucnosti, tak se stává zralou samostatnou osobností. Důležité přitom je, jakou roli přitom přisuzuje sobě a naopak škole. Při zjišťování, jaký mají studenti vztah ke své budoucnosti je potřeba zjistit kvalitu cílů a jejich realizaci. (Hrabal, 1989, s. 86-87)

3.5.5 Rozvíjení perspektivní orientace

Student se při vzdělávání a obzvláště při vzájemném působení s učitelem dostává do různých situací, které ho potom připravují či nepřipravují pro jeho budoucí život. Na školu můžeme pohlížet jako na určitou předlohu budoucích životních situací. Při rozvoji PO se můžeme v procesu vzdělávání setkat s různými obtížemi, neboť škola mnohdy požaduje po studentech spíše krátkodobou orientaci na okamžité plnění zadaných úkolů, rozděluje učivo na menší části bez možnosti je logicky uspořádat do větších celků, neposkytuje dostatečný čas a prostor pro samostatné rozhodování, tak aby si byli studenti schopni uvědomit si vlastní cíle.

Studentům by měly být předkládány cíle a požadavky, které mají stupnicový charakter, z kterých se dále dají vytvořit určité souvislé cesty. Při jejich splnění a osvojení si jedinec může vytvořit určitý model vytváření svých cílů. Studenti také musí dostat odpovídající prostor k řešení úkolů, který by odpovídal stupni jejich PO.

Při rozvoji PO jde zejména o celkový kvalitní způsob práce při vzdělávání; obsah učiva; práci se vzdělávacími cíli, vnímavé vedení, které postupně vede ke zvyšování snášenlivosti vzdálenější odměny. Při takovém vhodném vedení bychom měli dosáhnout u studentů vhodného pohledu na sebe sama, potřeby strukturalizace budoucnosti a plánování vlastní budoucnosti. Cíle (krátkodobé i dlouhodobé) by měly být určeny tak, aby mohl být jejich výsledek přisouzen vnitřním činitelům.

Navzdory tomu, že má student vytvořený základ PO, nemusí se tato potřeba strukturalizace budoucnosti shodovat se vzdělávacími činnostmi a student nedokáže určité vzdělávací cíle pochopit a zařadit je ke svým vlastním cílům. Nebo u studentů, kteří mají úzce specializovaný zájem, může být jejich budoucnost strukturovaná mnoha postupnými cíli, k nimž teprve směřuje. U takových studentů je škola chápána jako překážka

a zbytečná ztráta času, proto jim učitel musí vysvětlovat a zejména prokazovat smysl a účel vzdělávacích činností a jejich vztah k osobnostním perspektivním cílům.

I u studentů perspektivně orientovaných, jejichž cíle jsou propojeny se vzdělávacími procesy a jejich výsledky, se můžeme setkat s PO, která není dostatečně podstatnou motivační silou. V tomto případě hovoříme o plánech, které si student vytváří k dosažení vlastních vzdálených cílů. Měl by se naučit jaký druh perspektivních cílů si zvolit a jak se k nim nejúčinněji dopracovat. Všechny cíle nemusí být realizovatelné, mohou být jen určitou fantazií a poukazovat na tvořivost vyšších kognitivních funkcí jedince. Tím pádem můžeme na perspektivní cíle pohlížet jako na možnost uspokojení fantazie či motivační stimul chování. (Hrabal, 1989, s. 90-92)

4 CHARAKTERISTIKA OBORU PEDAGOGIKA - VEŘEJNÁ SPRÁVA

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého (dále jen PdF UP) v Olomouci poskytuje vysokoškolské vzdělání nejenom budoucím učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, ale také se zaměřuje na přípravu pracovníků z oblasti státní správy a samosprávy. (www.pdf.upol.cz/menu/o-fakultě) Po roce 1990 se PdF UP právě nově zaměřila i na odborná studia pedagogiky, sociální práce a v kombinaci s pedagogikou na správní činnost (především v kombinovaném – dříve dálkovém studiu). (www.pdf.upol.cz/menu/o-fakultě/historie-fakulty)

Obor Pedagogika - veřejná správa (dále jen PED-VS) garantuje Ústav pedagogiky a sociálních studií (dále jen ÚPSS), který vznikl na PdF UP v Olomouci 4. března 2009.¹⁵ Pracovníci oddělení sociálních studií poskytují studentům neučitelských oborů garantovaných ústavem (pedagogika – sociální práce, pedagogika – veřejná správa, resp. správní činnost, vychovatelství a pedagogické asistentství, atd.) vstupní teoretické a metodologické znalosti a dovednosti ze sociologie, antropologie, práva a sociální práce. Studentům je poskytována široká nabídka výše uvedených oborových disciplín sociálních věd a práva s důrazem na praktické aplikace v různých oblastech pedagogiky, veřejné správy a sociální práce, což potvrzuje i vedení Vysokoškolské sociálně-právní poradny.

Na ÚPSS jsou v současné době akreditovány obory bakalářské i magisterské formy studia, které jsou prezenční¹⁶ i kombinované, což platí i pro obor PED-VS. (www.upss.cz/o-nas)

4.1 Přijímací řízení

Všichni uchazeči o studium bakalářského oboru PED-VS v prezenční i kombinované formě doloží v rámci přijímacího řízení osvědčení o svém předchozím studiu, tedy úředně ověřenou kopii maturitního vysvědčení. Uchazeč, který nedoloží osvědčení o svém předchozím studiu, nemůže být přijat ke studiu na PdF UP v Olomouci. Způsob doložení

¹⁵ Vzniku UPSS předcházela dlouholetá působnost Katedry pedagogiky s celoškolskou působností, která byla na PdF UP v Olomouci vytvořena v roce 1990 sloučením kateder pedagogiky všech ostatních fakult UP připravujících učitele. Ústav vznikl z potřeby vytvořit i neučitelské obory garantované katedrou odborníky, kteří působili na různých pracovištích fakulty a soustředit je za účelem lepší spolupráce. Zařazení neučitelských oborů PdF reaguje na potřeby praxe a vychází z příbuznosti studijních a vědních oborů. (www.upss.cz/o-nas)

¹⁶ Od akademického roku 2008/2009 (Tamtéž)

maturitního vysvědčení se zveřejňuje na webu fakulty (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-2)

Všichni uchazeči o studium navazujícího magisterského studia oboru PED-VS v prezenční i kombinované formě doloží v rámci přijímacího řízení osvědčení o svém předchozím studiu, tedy úředně ověřenou kopii vysokoškolského diplomu absolventa bakalářského studia. Dále platí stejné podmínky jako u přijímacího řízení k bakalářskému studiu. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-3)

Součástí přijímací zkoušky k bakalářskému studiu je test studijních předpokladů, který je složen z 60 otázek, ze čtyř nabídnutých odpovědí je vždy jedna správná. Za každou správnou odpověď získá uchazeč jeden bod, za nesprávné odpovědi či nezodpovězené otázky se body neodečítají. Délka trvání testu je 60 minut.

Uchazeč testem prokazuje své kompetence a předpoklady pro vysokoškolské studium na PdF UP: úroveň myšlení a usuzování, základní orientaci ve všeobecných znalostech ze společenskovední tematiky a kulturní přehled, kompetence komunikativní (v českém jazyce) a základy počítačové gramotnosti. K vyhodnocení TSP (testy studijních předpokladů) je použit odpovědní formulář, který je strojově snímán a anonymně elektronicky zpracován. (www.pdf.upol.cz/menu/prijimaci-rizeni/bakalarske-a-magisterske-studium)

Podmínkou přijetí uchazeče ke studiu navazujícího magisterského studia je úspěšné absolvování přijímacích testů (testů prostupnosti), které se skládají z testu pedagogicko-psychologických disciplín a profilových disciplín.

Otázky v testu pedagogicko-psychologických disciplín vychází z okruhů ke státní závěrečné zkoušce z Pedagogiky a základů psychologie bakalářského oboru PED-VS garantovaného ÚPSS.

Otázky v testu profilových disciplín vychází z okruhů ke státní závěrečné zkoušce z Právních a správních aspektů veřejné správy bakalářského oboru PED-VS garantovaného ÚPSS. Oba testy jsou koncipovány na základě okruhů platných v daném akademickém roce. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-3)

4.2 Bakalářské studium

Je jednooborové studium se standardní délkou studia 3 roky, které je ukončeno závěrečnou bakalářskou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce. Absolventům bakalářského studia se poté uděluje diplom, osvědčení o bakalářské zkoušce a je jim přiznáván akademický titul „bakalář,, (ve zkratce Bc.). (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium)

4.2.1 Charakteristika oboru

Obor PED-VS v rámci bakalářského studia v prezenční i kombinované formě se zaměřuje na přípravu odborných pracovníků pro oblast výkonu veřejné správy a oblast výchovy a vzdělávání. Cílem studia je zvládnutí kompetencí v oblasti veřejné správy (český politický systém, základy účetnictví, daňové systémy, rozhodovací procesy ve veřejné správě, občanskoprávní vztahy, etika ve veřejné správě, komunikativní dovednosti ve veřejné správě, aplikace psychologických disciplin a práva a právních disciplin v oblasti veřejné správy) a oblasti výchovy a vzdělávání (obecná pedagogika, didaktika, sociální pedagogika, andragogika, teorie výchovy, aplikace psychologických disciplin a práva ve výchově a vzdělávání). Absolvent může po ukončení bakalářského studia nastoupit do praxe, lze také dále pokračovat v procesu celoživotního vzdělávání v rámci navazujícího magisterského studia. Učební plán oboru obsahuje také všeobecný základ (filosofie, sociologie, didaktika, psychologie, právo atd.), který hraje důležitou roli při rozvoji obecných kompetencí absolventa a je společný také jiným studijním oborům. Specifické disciplíny učebního plánu tvoří podmínky a předpoklady pro přípravu vysoce kvalifikovaných odborných pracovníků, připravených pro práci v širokém spektru profesí v oblasti výchovy a vzdělávání a výkonu veřejné správy. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-2)

4.2.2 Profil absolventa

Absolvent tohoto oboru bude způsobilý pro výkon funkce pracovníka v široké škále orgánů veřejné správy na pozici řadového zaměstnance, a to v rámci následujících institucí: školské, krajské, městské úřady, úřady práce, organizace sociální správy, policie ČR, bezpečnostní sbory, administrativní pracovníci soudů. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-2)

4.3 Navazující magisterské studium

Je jednooborové studium se standardní délkou studia 2 let. Magisterské studium, resp. navazující magisterské studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce. Absolventům magisterského navazujícího studia se vydává diplom a dodatek k diplomu, tzv. Diploma supplement (v anglickém jazyce) a je jim přiznáván akademický titul „magistr“ (ve zkratce Mgr.). (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium)

4.3.1 Charakteristika oboru

Obor PED-VS v rámci navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě se zaměřuje na přípravu odborných pracovníků pro oblast výkonu veřejné správy a oblast výchovy a vzdělávání. Svým zaměřením navazuje na bakalářský studijní obor PED-VS. Během studia navazujícího magisterského studia oboru PED-VS dochází ke zdokonalení teoretických znalostí absolventa z oblasti výchovy a vzdělávání a veřejné správy, zároveň však zdokonaluje i jeho odborné kompetence v oblasti zvláštních postupů v rámci výkonu veřejné správy, jejího řízení, organizace a plánování. Učební plán oboru se opět skládá ze všeobecného základu a speciálních disciplín. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-3)

4.3.2 Profil absolventa

Absolvent bude způsobilý pro výkon funkce pracovníka v široké škále orgánů veřejné správy s předpoklady působení na pozici řídicího pracovníka, a to v rámci následujících institucí: školské, krajské, městské úřady, úřady práce, organizace sociální správy, policie ČR, bezpečnostní sbory, administrativní pracovníci soudů. (www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-3)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 ZÁKLADNÍ INFORMACE O PRŮZKUMU

Účelem tohoto průzkumu bylo zjistit, co motivovalo studenty oboru PED-VS ke studiu tohoto oboru a jak je toto studium oboru motivuje k dalšímu studiu. Dále pak tento průzkum podává zpětnou vazbu garantce oboru, prostřednictvím informací o studentech a jejich názorech o studiu. Tento průzkum probíhal na PdF UP v Olomouci, mezi studenty již zmíněného oboru 1. a 3. ročníku bakalářské studia v prezenční i kombinované formě, studenty 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě.

5.1 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky

Mnoho zahraničních i tuzemských publikací se věnuje tématu motivace, resp. tématu motivace ve školním prostředí. Ze zahraničních autorů se zabýval motivací a postoji studentů ke studiu na VŠ zabýval např. L. Elton (1988), J. M. Ewing (1977) a další.

Již v teoretické části práce byl zmiňován výzkum A. Kucharské z roku 2000, která navazovala na výsledky výzkumu V. Gurové a G. Dermendjievové z roku 1998. Z těchto výzkumů vyšlo najevo, že současní zájemci o studium na vysoké škole chtějí nejčastěji získat titul, splnit požadavky svého okolí či oddálit nástup do praxe. Mezi další tuzemské autory, kteří se zabývají motivací, můžeme zařadit již několikrát citovaného I. Pavlase, který se zabýval zejména oblastí výkonové motivace ve školním prostředí, uskutečnil např. výzkum v akademickém roce 2008-2009 na Ostravské univerzitě (pedagogická, filosofická a právnická fakulta), kdy porovnával výkonovou motivaci studentů a studentek a nedošel ke statisticky významným rozdílům.

I mnoho absolventských prací se věnuje tématu motivace studentů ke studiu. Např. diplomová práce Bc. Evy Barvířové z roku 2013, která se zabývá motivací dospělých ke studiu na vysoké škole. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že motivace dospělého ke vzdělávání na vysoké škole vyplývá z pracovních důvodů. U těchto studentů se vyskytovala zejména vnitřní motivace, kdy důležitou vnitřní motivací ke vzdělávání na vysoké škole byla pro studenty snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění a získání vyššího stupně vzdělání. Dále pak např. bakalářská práce Terezy Pospíšilové z roku 2010, která se zabývala motivací studentů ke studiu oboru sociální politika a sociální práce na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Z daného výzkumu vyplynulo, že studenti byli při výběru oboru ovlivňováni rodinou a svými vrstevníky. Důvody

pro volbu studia tohoto oboru byly spjaty s městem Brnem, ve kterém se tato fakulta nachází, dále pak s kvalitou a prestiží fakulty i vysoké školy a s povahou studijního programu oboru sociální práce a politika.

V rámci zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky budou srovnány právě tuzemské publikace a výzkumy v kapitole diskuze.

5.2 Otázky a cíle průzkumu

5.2.1 Výzkumná otázka

Na základě prostudování odborné literatury a vypracování teoretické části diplomové práce byla formulována hlavní výzkumná otázka: Co motivovalo studenty bakalářského a magisterského studia oboru Pedagogika – Veřejná správa v prezenční i kombinované formě ke studiu tohoto oboru? a výzkumná podotázka: Mají studenti potřebu pokračovat dál ve studiu a více se vzdělávat?

5.2.2 Dílčí výzkumné otázky

Na základě formulování hlavní výzkumné otázky a podotázky byly zformulovány následující dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou důvody studentů prezenčního a kombinovaného studia ke studiu na VŠ?
2. Z jakého důvodu se rozhodli studovat právě tento obor?
3. Byli studenti motivováni vnitřně nebo z vnějšku při výběru oboru?
4. Mají studenti tohoto oboru potřebu rozšiřovat si své vědomosti nad rámec studia?
5. Chtějí studenti tohoto oboru pokračovat dál ve studiu popřípadě dalším vzdělávání?

5.2.3 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit a analyzovat, co motivovalo studenty 1. a 3. ročníku bakalářského studia v prezenční i kombinované formě, studenty 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu tohoto oboru a jak je toto studium oboru motivuje dál studovat.

5.3 Metody výzkumu

V rámci mého průzkumu byla zvolena technika dotazníku, která patří mezi explorativní metody výzkumu.

Dotazník byl anonymní, studenti uvedli ročník a formu studia. Dotazník byl sestaven z 19 otázek (viz. příloha č. 3), které se zaměřovaly na informace o studentech, jejich názorech o studiu a zejména na oblast jejich motivace ke studiu. Tento dotazník byl

sestaven z uzavřených otázek, kdy studenti vybírali vždy jednu odpověď z daných možných odpovědí, u 4 otázek měli studenti možnost se sami vyjádřit k dané otázce, pokud se jim daná odpověď nehodila.

5.3.1 Výběr výzkumného vzorku

Studenti 1. a 3. ročníku bakalářské studia v prezenční i kombinované formě, studenti 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě oboru Pedagogika – Veřejná správa, byli vybráni záměrně, avšak rozsahem respondentů jsme se přiblížili exhaustivnímu (vyčerpávajícímu) výběru. V tomto výzkumu nezohledňujeme pohlaví respondentů, neboť pro účely této práce to není důležité.

- **Základní soubor:** studenti oboru Pedagogika – Veřejná správa
- **Dílčí soubory:**
 - studenti 1. a 3. ročníku bakalářské studia v prezenční i kombinované formě
 - studenti 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě
- **Rozsah vzorku:** 137 respondentů

5.4 Podmínky pro průzkum

Jak již bylo zmíněno výše, průzkum pro diplomovou práci byl uskutečněn na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, se sídlem na Žižkově náměstí 5, mezi vybranými studenty oboru Pedagogika – Veřejná správa.

Před samotným průzkumem byl proveden předvýzkum mezi 5 vybranými studenty 2. ročníku prezenčního magisterského studia. Na základě následných rozhovorů, jak chápou položené otázky, byl dotazník upraven a byla vyloučena jedna z otázek.

5.5 Harmonogram průzkumu

Předpokládaný počet respondentů byl 158 studentů, na základě školní databáze Stag pro akademický rok 2013/2014, kde je zapsán tento počet studentů oboru PED-VS (1. a 3. ročník prezenčního i kombinovaného bakalářského studia, 1. a 2. ročník prezenčního i kombinovaného magisterského studia), průzkumu se však zúčastnilo 137 respondentů (studentů).

Dotazníkové šetření jsem provedla v květnu tohoto roku u vybraných studentů, prostřednictvím osobní či e-mailové komunikace. Před vyplněním dotazníku byli studenti informováni, jak mají daný dotazník vyplnit a jak budou výsledky využity.

5.6 Vyhodnocení průzkumu

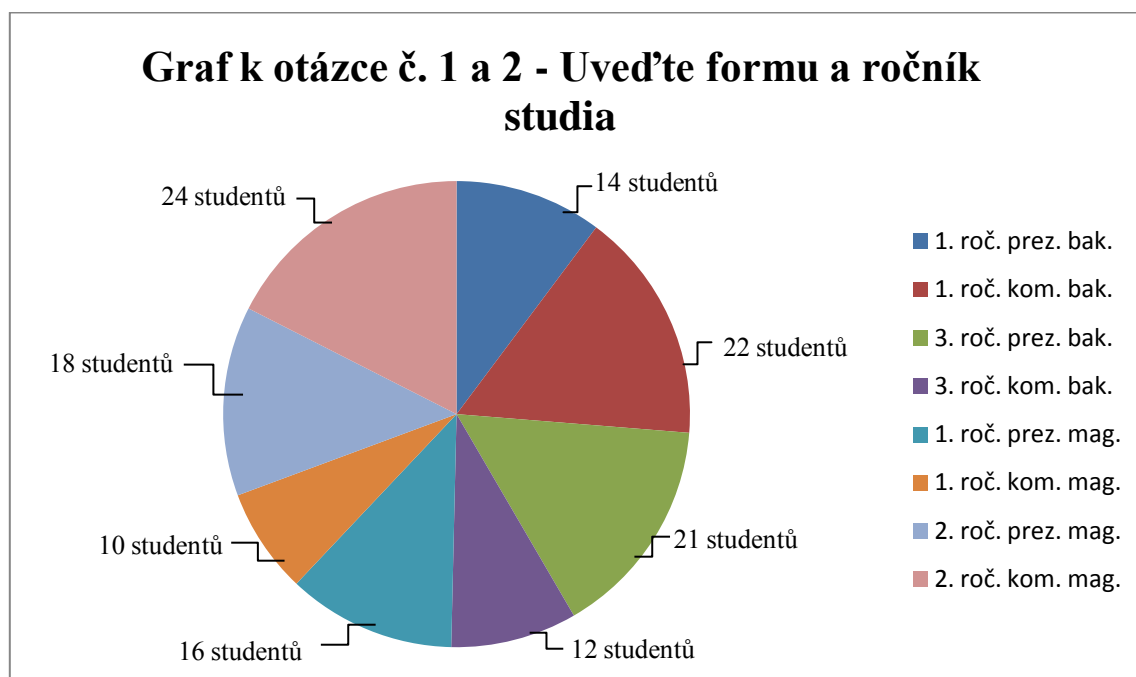
V této kapitole se budeme věnovat již zjištěným datům. Tato data byla zpracována po uplynutí dvou týdnů, po nashromáždění potřebného množství dotazníků.

Pro lepší přehlednost jsem výsledky výzkumu znázornila pomocí tabulek, ve kterých jsem uváděla jak samotný počet odpovědí jednotlivých respondentů dané skupiny na danou odpověď, tak i procentuální vyjádření podílu vůči dané skupině i celkový podíl vůči všem respondentům.

U každé tabulky pak zvlášť osvětlím zjištěná data k jednotlivým otázkám a jejich odpovědi. U otázek, které se vztahují k výzkumným otázkám, jsem výsledky znázornila i pomocí grafů.

Tabulka č. 1 k otázkám č. 1 a 2 – Uved'te formu a ročník studia.

Bakalářské studium	prezenční	kombinované
První ročník	14 studentů	22 studentů
Třetí ročník	21 studentů	12 studentů
Magisterské studium	prezenční	kombinované
První ročník	16 studentů	10 studentů
Druhý ročník	18 studentů	24 studentů



Graf č. 1 – Výšeč studentů

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumu se zúčastnilo 137 respondentů (studentů), z toho bylo 14 studentů 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 22 studentů 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 21 studentů 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 16 studentů 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 10 studentů 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 18 studentů 2. ročníku prezenčního magisterského studia, 24 studentů 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tabulka č. 2 k otázce č. 3 – Z jaké střední školy jste se hlásili na tento obor?

Studenti	Gymnázium		Střední odborná škola		Střední odborné učiliště s maturitou		Konzervatoř	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
1. roč. prez. bak.	10; 71,4 %		4; 28,6%		0		0	
1. roč. kom. bak.	11; 50 %		9; 40,9 %		2; 9,1 %		0	
3. roč. prez. bak.	14; 66,6 %		6; 28,6 %		1; 4,8 %		0	
3. roč. kom. bak.	6; 50 %		4; 33,33 %		2; 16,67 %		0	
1. roč. prez. mag.	9; 56,25%		6; 37,5 %		1; 6,25 %		0	
1. roč. kom. mag.	2; 20 %		7; 70 %		1; 10 %		0	
2. roč. prez. mag.	12; 66,67 %		6; 33,33 %		0		0	
2. roč. kom. mag.	12; 50 %		10; 41,66 %		1; 4,17 %		1; 4,17 %	
Celkově	76; 56 %		52; 38 %		8; 6 %		1; 0,7 %	

Z výše uvedené tabulky celkově vyplývá, že nejvíce studentů se hlásí na tento obor z gymnázií, tedy 76 studentů ze 137, což je 56 % z celkového počtu respondentů.

Z toho 10 studentů (71,4%) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia bylo z gymnázií. Nejvíce studentů 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 11 studentů (50%).

Nejvíce studentů 3. ročníku prezenčního bakalářského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 14 studentů (66,6 %). Nejvíce studentů 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 6 studentů (50 %).

Nejvíce studentů 1. ročníku prezenčního magisterského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 9 studentů (56,25 %). Nejvíce studentů 1. ročníku kombinovaného magisterského studia se tentokrát hlásilo ze středních odborných škol, tedy 7 studentů (70 %).

Nejvíce studentů 2. ročníku prezenčního magisterského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 12 studentů (66,67 %). Nejvíce studentů 2. ročníku kombinovaného magisterského studia se hlásilo z gymnázií, tedy 12 studentů (50 %).

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru jako zpětná vazba, jaký typ studentů se hlásí na tento obor, tedy z jakého typu střední školy se na obor hlásí.

Tabulka č. 3 k otázce č. 4 – Jaký byl Váš studijní průměr v posledním ročníku SŠ?

Studenti	1 – 1,4		1,5 - 2		2,1 – 2,5		2,6 - 3		horší	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	4;	28,6 %	6;	42,9 %	3;	21,4 %	1;	7,1 %	0	
1. roč. kom. bak.	4;	18,2 %	10;	45,5 %	5;	22,7 %	2;	9,1 %	1; 4,5 %	
3. roč. prez. bak.	6;	28,6 %	12;	57,1 %	2;	9,5 %	1;	4,8 %	0	
3. roč. kom. bak.	4;	33,34 %	6;	50 %	1;	8,33 %	1;	8,33 %	0	
1. roč. prez. mag.	5;	31,25 %	8;	50 %	3;	18,75 %	0		0	
1. roč. kom. mag.	2;	20 %	4;	40 %	3;	30 %	1;	10 %	0	
2. roč. prez. mag.	6;	33,34 %	8;	44,44 %	4;	22,22 %	0		0	
2. roč. kom. mag.	10;	41,67 %	11;	45,83 %	2;	8,33 %	1;	4,17 %	0	
Celkově	41;	30 %	65;	47 %	23;	17 %	7;	5 %	1; 0,7 %	

Ve všech skupinách respondentů mělo nejvíce studentů studijní průměr 1,5 – 2 v posledním ročníku SŠ, celkově tedy 65 studentů ze 137, což je 47 % z celkového počtu respondentů.

Z toho 6 studentů (42,9 %) 1 ročníku prezenčního bakalářského studia, 10 studentů (45,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 12 studentů (57,1 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 6 studentů (50 %) 3. ročníku kombinovaného

bakalářského studia, 8 studentů (50 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 4 studenti (40 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 8 studentů (44,44 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 11 studentů (45,83 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru jako zpětná vazba, jaký typ studentů se hlásí na tento obor, tedy jaký studijní průměr měli ke konci studia na střední škole.

Tabulka č. 4 k otázce č. 5 – Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?

Studenti	Dále se vzdělávat		Oddálit nástup do zaměstnání		Získat titul, lepší uplatnění		Přání rodičů		Požadavek zaměstnavatele		Jiný důvod	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	6; 42,86 %		0		7; 50 %		1; 7,14 %		0		0	
1. roč. kom. bak.	10; 45,45 %		4; 18,18 %		5; 22,73 %		2; 9,1 %		1; 4,55 %		0	
3. roč. prez. bak.	6; 28,6 %		12; 57,1 %		2; 9,5 %		1; 4,8 %		0		0	
3. roč. kom. bak.	8; 66,67 %		2; 16,67 %		1; 8,33 %		1; 8,33 %		0		0	
1. roč. prez. mag.	4; 25 %		1; 6,25 %		11; 68,75 %		0		0		0	
1. roč. kom. mag.	5; 50 %		0		3; 30 %		2; 20 %		0		0	
2. roč. prez. mag.	7; 38,89 %		2; 11,11 %		8; 44,44 %		0		0		1; 5,56 %	
2. roč. kom. mag.	6; 25 %		3; 12,5 %		11; 45,83 %		1; 4,17 %		2; 8,33 %		1; 4,17 %	
Celkově	52; 38 %		24; 18 %		48; 35 %		8; 6 %		3; 2 %		2; 1,5 %	

Z uvedené tabulky vyplývá, že nejčastějším důvodem studentů, proč chtěli studovat na této VŠ, byla potřeba dále se vzdělávat, odpovědělo tak 52 studentů ze 137, což je 38 % z celkového počtu respondentů.

Mezi další nejčastější důvody proč chtěli studenti studovat na VŠ se objevovala oddálit nástup do zaměstnání, získání titulu a lepšího uplatnění.

U studentů 1. ročníku prezenčního bakalářského studia se nejčastěji objevovala odpověď získání titulu a lepšího uplatnění, odpovědělo tak 7 studentů (50 %). U studentů 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia se nejčastěji objevovala odpověď dále se vzdělávat, odpovědělo tak 10 studentů (45,45 %).

U studentů 3. ročníku prezenčního bakalářského studia se nejčastěji objevovala odpověď oddálit nástup do zaměstnání, odpovědělo tak 12 studentů (57,1 %). U studentů 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia se nejčastěji objevovala odpověď dále se vzdělávat, odpovědělo tak 8 studentů (66,67 %).

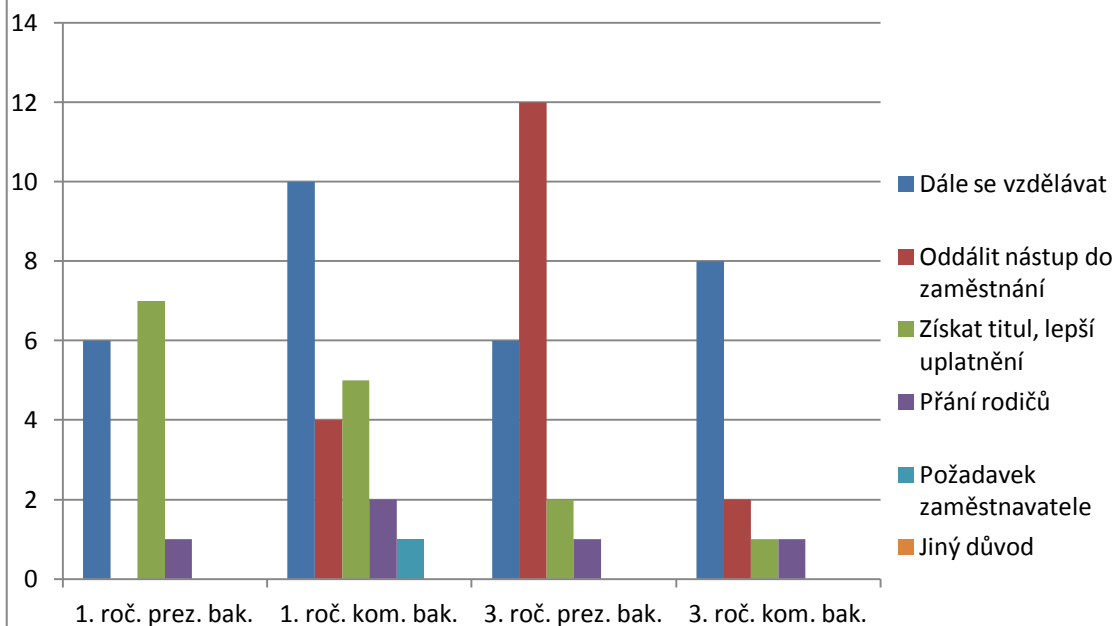
U studentů 1. ročníku prezenčního magisterského studia se nejčastěji objevovala odpověď získání titulu a lepšího uplatnění, odpovědělo tak 11 studentů (68,75 %). U studentů 1. ročníku kombinovaného magisterského studia se nejčastěji objevovala odpověď dále se vzdělávat, odpovědělo tak 5 studentů (50 %).

U studentů 2. ročníku prezenčního magisterského studia se nejčastěji objevovala odpověď získání titulu a lepšího uplatnění, odpovědělo tak 8 studentů (44,44 %). U studentů 2. ročníku kombinovaného magisterského studia se nejčastěji objevovala odpověď získání titulu a lepšího uplatnění, odpovědělo tak 11 studentů (45,83 %).

Objevily se i odpovědi, kde respondenti vypisovali sami dané důvody. Student 2. ročníku prezenčního magisterského studia odpověděl, že: „nevěděl co dál dělat s gymnáziem“. Dále pak studentka 2. ročníku kombinovaného magisterského studia odpověděla, že: „je na mateřské dovolené a bere toto studium jako příležitost k osobnímu rozvoji“.

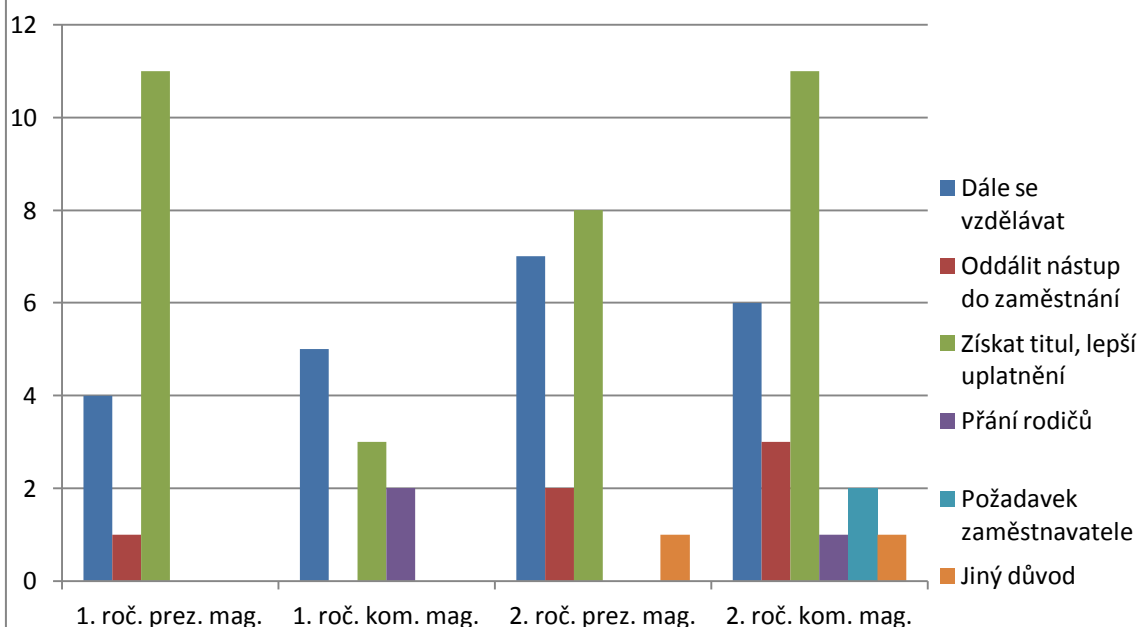
Jelikož jsme pro tuto otázku stanovili dílčí výzkumnou otázku č. 1 (Jaké jsou důvody studentů prezenčního a kombinovaného studia ke studiu na VŠ?), tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků pro bakalářské a magisterské studium zvlášť i v celkovém porovnání.

Graf k otázce č. 5 - Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?



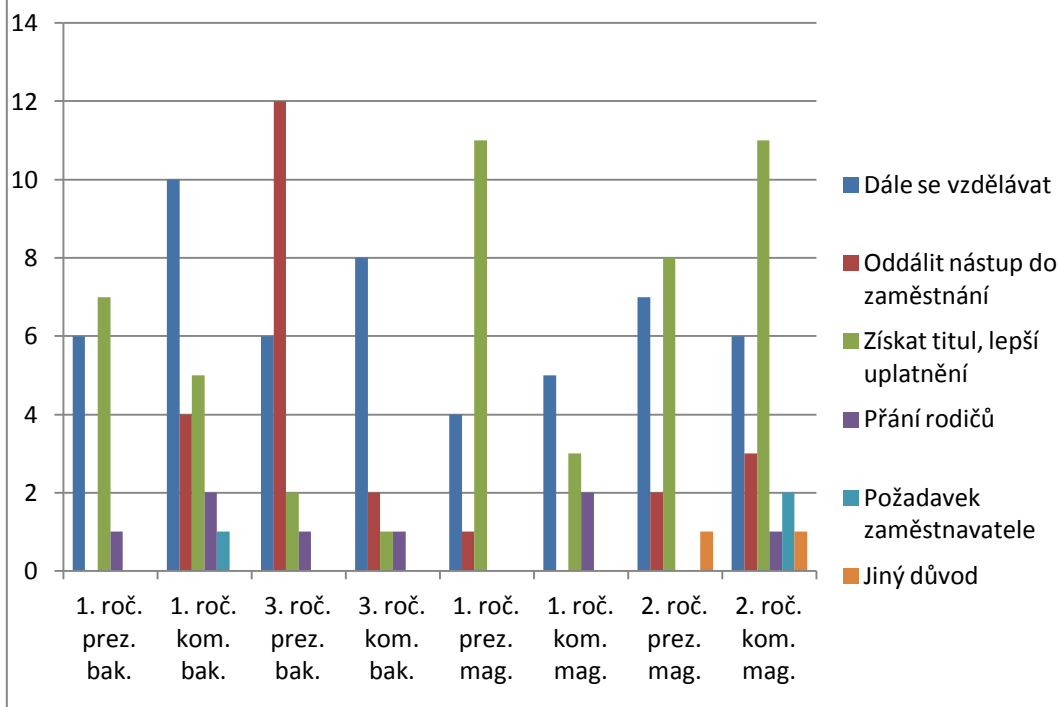
Graf č. 2 – Důvod studia na VŠ – studenti bakalářského studia

Graf k otázce č. 5 - Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?



Graf č. 3 – Důvod studia na VŠ – studenti magisterského studia

Graf k otázce č. 5 - Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?



Graf č. 4 – Důvod studia na VŠ – všichni studenti

Tabulka č. 5 k otázce č. 6 – Jak jste se dozvěděli o tomto oboru?

Studenti	Prezentace oboru fakultou		Veletřh VŠ		Od blízkých		Sami si vyhledali informace		Jiná možnost	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	1	7,1 %	1	7,1 %	1	7,1 %	11	78,6 %	0	
1. roč. kom. bak.	2	9,1 %	1	4,5 %	7	31,8 %	12	54,5 %	0	
3. roč. prez. bak.	4	19 %	3	14,3 %	6	28,6 %	8	38,1 %	0	
3. roč. kom. bak.	0		0		3	25 %	8	66,67 %	1	8,33 %
1. roč. prez. mag.	1	6,25 %	1	6,25 %	5	31,25 %	8	50 %	1	6,25 %
1. roč. kom. mag.	0		0		3	30%	7	70%	0	
2. roč. prez. mag.	0		2	11,11 %	6	33,33 %	10	55,56 %	0	
2. roč. kom. mag.	1	4,17 %	0		3	12,5 %	20	83,33 %	0	
Celkově	9	7 %	8	6 %	34	25 %	84	61 %	2	1,5 %

Všechny skupiny respondentů nejčastěji odpověděly, že si samy vyhledaly potřebné informace o oboru. Celkově tak odpovědělo 84 studentů ze 137, což je 61 % z celkového počtu respondentů.

Odpovědělo tak 11 studentů (78,6 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů (54,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 8 studentů (38,1 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 8 studentů (66,67 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 8 studentů (50 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 7 studentů (70 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 10 studentů (55,56 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 20 studentů (83,33 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Objevily se i odpovědi, kde respondenti vypisovali sami jiné možnosti, jak se o daném oboru dozvěděli. Student 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia uvedl, že: „se o tomto oboru dozvěděl od kolegů v zaměstnání“ a studentka 1. ročníku prezenčního magisterského studia uvedla, že: „již studovala na bakalářském stupni“.

Tyto výsledky slouží garantce oboru, jako zpětná vazba, kde nejčastěji studenti shání potřebné informace o oboru. Z výsledků plyne, že studenti si raději informace vyhledají sami, než aby získali tyto informace např. přímo z fakulty při dnech otevřených dveří.

Tabulka č. 6 k otázce č. 7 – Věděli jste, že i na dalších VŠ (Praha, Brno, Ostrava, Opava, Zlín) se vyučují obory podobného zaměření?

Studenti	Ano, o všech		Ano, avšak ne o všech		Ne, věděl/a jsem jen o tomto	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	2;	14,3 %	9;	64,3 %	3;	21,4 %
1. roč. kom. bak.	3;	13,6 %	15;	68,2 %	4;	18,2 %
3. roč. prez. bak.	1;	4,77 %	13;	61,9 %	7;	33,33 %
3. roč. kom. bak.	2;	16,67 %	6;	50 %	4;	33,33 %
1. roč. prez. mag.	4;	25 %	11;	68,75 %	1;	6,25 %
1. roč. kom. mag.	2;	20 %	6;	60 %	2;	20 %
2. roč. prez. mag.	4;	22,2 %	10;	55, 56 %	4;	22,22 %
2. roč. kom. mag.	8;	33,33 %	13;	54,17 %	3;	12,5 %
Celkově	26;	19 %	83;	61 %	28;	20 %

Všechny skupiny respondentů nejčastěji odpověděly, že věděly i o ostatních VŠ, kde se vyučují obory podobného zaměření, ale ne však o všech. Odpovědělo tak celkově 83 studentů ze 137, což je 61 % z celkového počtu respondentů.

Odpovědělo tak 9 studentů (64,3 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 15 studentů (68,2 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 13 studentů (61,9 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 6 studentů (50 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 11 studentů (68,75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 6 studentů (60 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 10 studentů (55,56 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 13 studentů (54,17 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky poslouží garantce oboru jako zpětná vazba, zda mají studenti povědomí i o jiných podobných oborech, které se vyučují na jiných VŠ.

Tabulka č. 7 k otázce č. 8 – Při podávání přihlášek na VŠ jste se rozhodovali i mezi jinými VŠ?

	Ano, měl/a jsem několik přihlášek na jiné VŠ		Ne, byla to pro mne jediná volba	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	12;	85,7 %	2;	14,3 %
1. roč. kom. bak.	16;	72,7 %	6;	27,3 %
3. roč. prez. bak.	12;	57,1 %	9;	42,9 %
3. roč. kom. bak.	3;	25 %	9;	75 %
1. roč. prez. mag.	12;	75 %	4;	25 %
1. roč. kom. mag.	3;	30 %	7;	70 %
2. roč. prez. mag.	13;	72,22 %	5;	27,78 %
2. roč. kom. mag.	6;	25 %	18;	75 %
Celkově	77;	56 %	60;	44 %

U této otázky odpovědělo 77 studentů ze 137, což je 56 % z celkového počtu respondentů, že měli i jiné přihlášky na vysoké školy.

Odpovědělo tak 12 studentů (85,7 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, stejně tak 16 studentů (72,7 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 12 studentů (57,1 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů (75 %)

1. ročníku prezenčního magisterského studia a 13 studentů (72,22 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia.

Naopak nejčastěji odpovědělo 9 studentů (75 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, že to byla pro ně jediná volba, stejně tak jako pro 7 studentů (70 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia a 18 studentů (75 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda se studenti hlásí pouze na tuto VŠ, nebo zda si vybírají z více VŠ.

Tabulka č. 8 k otázce č. 9 – Při podávání přihlášek jste se rozhodovali i mezi jinými obory?

	Ano, měl/a jsem několik přihlášek na jiné obory		Ne, byla to pro mne jediná volba	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	12; 85,7%		2; 14,3%	
1. roč. kom. bak.	18; 81,8 %		4; 18,2 %	
3. roč. prez. bak.	15; 71,4 %		6; 28,6 %	
3. roč. kom. bak.	3; 25 %		9; 75 %	
1. roč. prez. mag.	11; 68,75 %		5; 31,25 %	
1. roč. kom. mag.	3; 30 %		7; 70 %	
2. roč. prez. mag.	14; 77, 78 %		4; 22,22 %	
2. roč. kom. mag.	9; 37,5 %		15; 62,5 %	
Celkově	85; 62 %		52; 38 %	

U této otázky odpovědělo 85 studentů ze 137, což je 62 % z celkového počtu respondentů, že měli několik přihlášek na jiné obory.

Odpovědělo tak 12 studentů (85,7 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, že mělo několik přihlášek i na jiné obory, stejně tak 18 studentů (81,8 %) 2. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 15 studentů (71,4 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 11 studentů (68,75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia a 14 studentů (72,22 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia.

Naopak nejčastěji odpovědělo 9 studentů (75 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, že to byla pro ně jediná volba, stejně tak jako pro 7 studentů (70 %)

1. ročníku kombinovaného magisterského studia a 15 studentů (62,5 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda se studenti hlásí pouze na tento obor, nebo zda si vybírají z více možných oborů.

Tabulka č. 9 k otázce č. 10 – Z jakého důvodu jste si vybrali obor veřejná správa?

Studenti	Možnost pracovat s lidmi a pomáhat jim		Široké spektrum uplatnění ve VS		Zájem o obor samotný		Jiné důvody	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	2;	14,3 %	8;	57,1 %	4;	28,6 %	0	
1. roč. kom. bak.	4;	18,2 %	13;	59,1 %	5;	22,7 %	0	
3. roč. prez. bak.	2;	9,5 %	10;	47,6 %	9;	42,9 %	0	
3. roč. kom. bak.	4;	33,33 %	5;	41,67 %	3;	25 %	0	
1. roč. prez. mag.	2;	12,5 %	11;	68,75 %	3;	18,75 %	0	
1. roč. kom. mag.	0		5;	50 %	4;	40 %	1; 10 %	
2. roč. prez. mag.	3;	16,67 %	8;	44,44 %	5;	27,78 %	2; 11,11 %	
2. roč. kom. mag.	2;	8,33 %	17;	70,8 %	4;	16,67 %	1; 4,17 %	
Celkově	19;	14 %	77;	56 %	37;	27 %	4; 3 %	

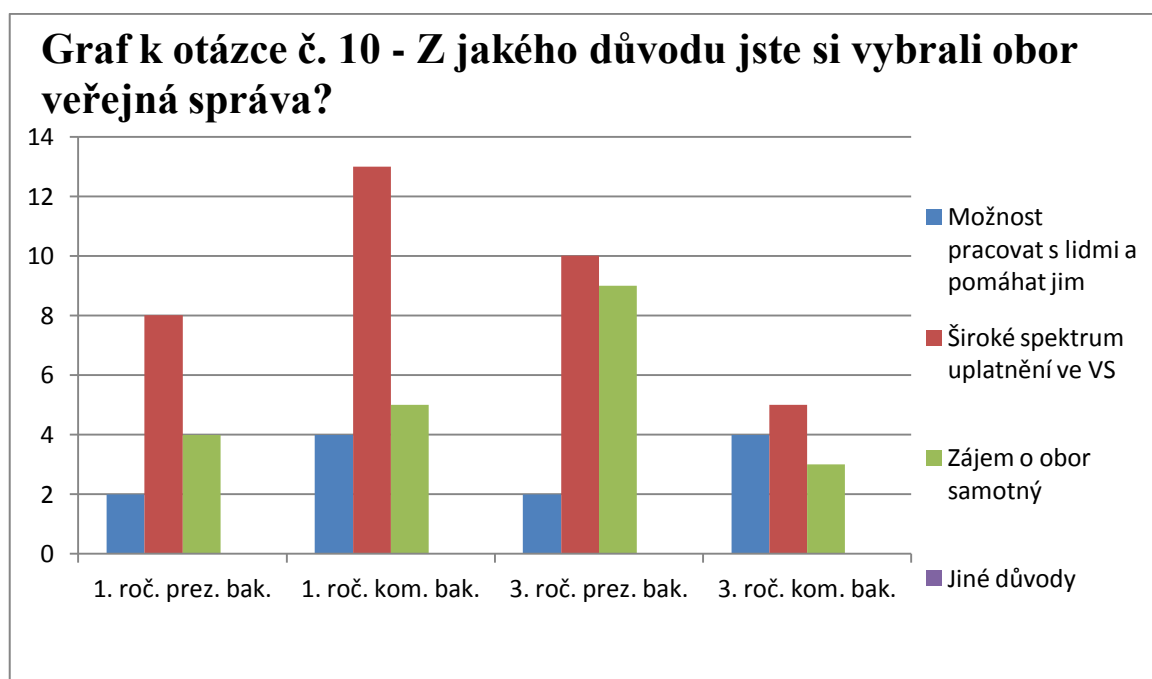
Všechny skupiny respondentů nejčastěji uvedly, že důvod, proč si vybraly obor veřejná správa je široké spektrum oblastí veřejné správy, kde mohou najít uplatnění. Odpovědělo tak celkově 77 studentů ze 137, což je 56 % z celkového počtu respondentů.

Odpovědělo tak 8 studentů (57,1 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 13 studentů (59,1 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 10 studentů (47,6 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 5 studentů (41,67 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 11 studentů (68,75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 5 studentů (50 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 8 studentů (44,44 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 17 studentů (70,8 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

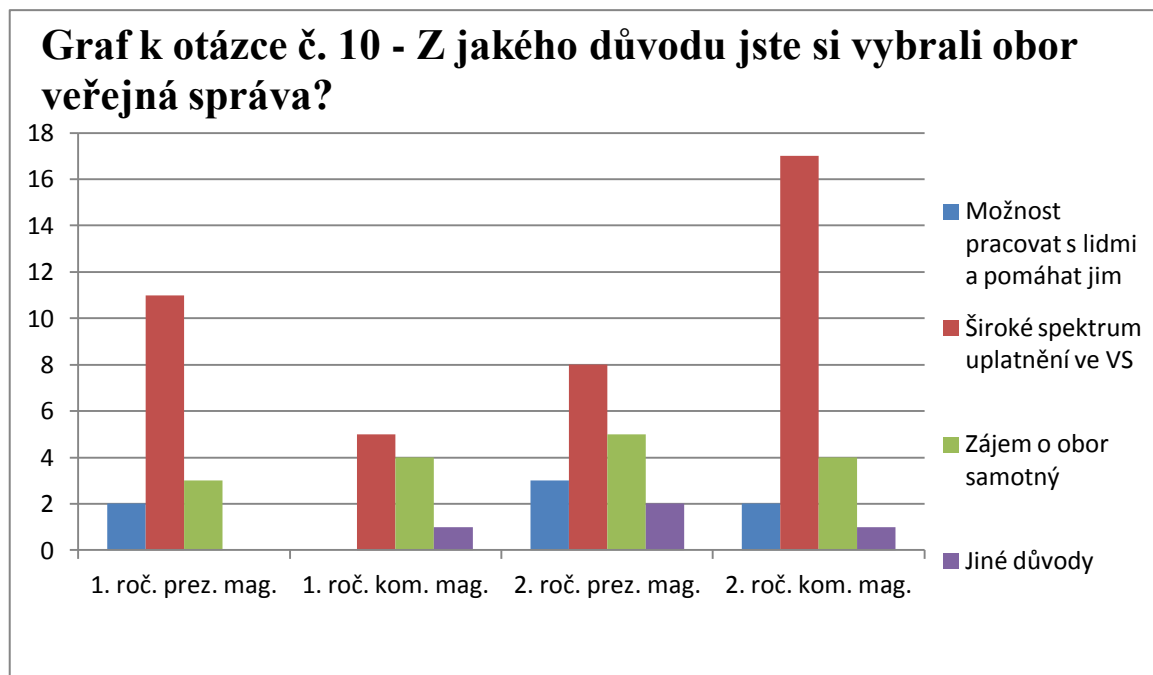
Objevily se i odpovědi, kde respondenti vypisovali sami jiné důvody, proč si vybrali tento obor. Studentka 1. ročníku kombinovaného magisterského studia odpověděla, že: „pracuje ve veřejné správě, na Magistrátu Statutárního města Olomouce“. Studentka

2. ročníku prezenčního magisterského studia odpověděla, že: „již studovala veřejnoprávní činnost na střední škole“. Druhá studentka z této skupiny odpověděla, že: „chce pracovat v kanceláři“. Studentka 2. ročníku kombinovaného magisterského studia odpověděla, že: „již měla vystudovanou Vyšší odbornou školu tohoto zaměření a tento obor ji zaujal“.

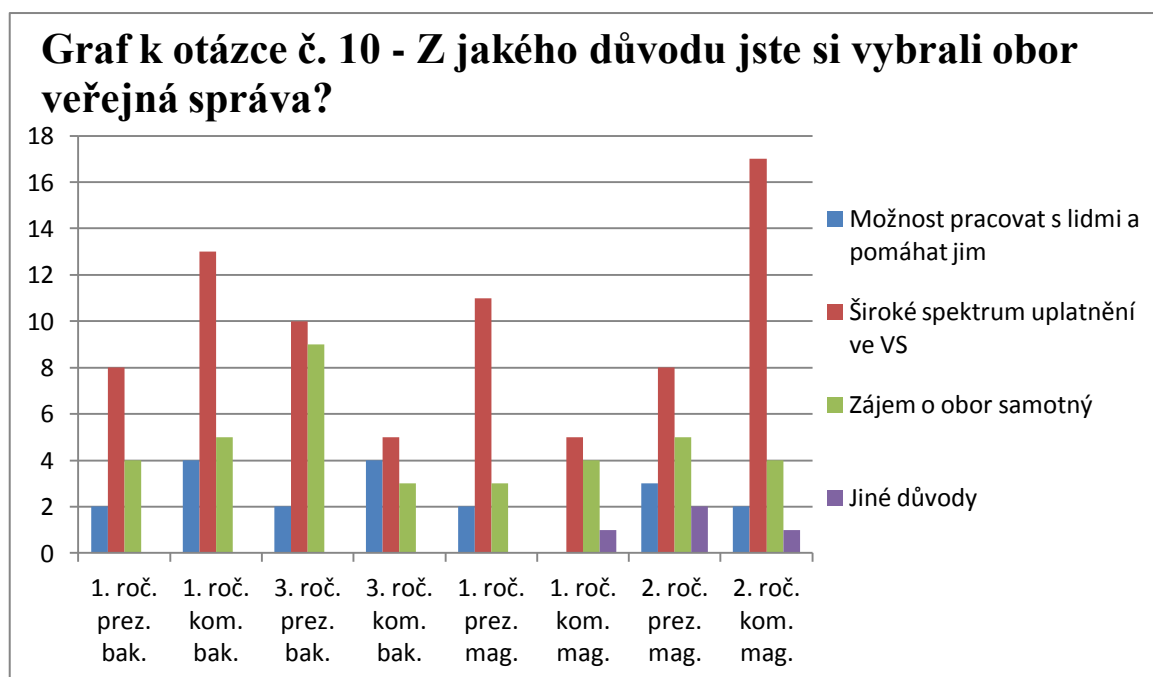
Jelikož jsme pro tuto otázku stanovili dílčí výzkumnou otázku č. 2 (Z jakého důvodu se rozhodli studovat právě tento obor?), tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků pro bakalářské a magisterské studium zvlášť i v celkovém porovnání.



Graf č. 5 – Výběr oboru – studenti bakalářského studia



Graf č. 6 – Výběr oboru – studenti magisterského studia



Graf č. 7 – Výběr oboru – všichni studenti

Tabulka č. 10 k otázce č. 11 – Z jakého hlavního důvodu jste si vybrali studium tohoto oboru právě na této fakultě?

Studenti	Na jiný obor jsem nebyl/a přijat/a		Blízkost bydliště		Prestiž školy a oboru		Předměty a studijní plán		Profil absolventa		Jiné důvody	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	3;	21,4 %	4;	28,6 %	1;	7,1 %	3;	21,4 %	3;	21,4 %	0	
1. roč. kom. bak.	3;	13,6 %	5;	22,7 %	2;	9,1 %	2;	9,1 %	10;	45,5 %	0	
3. roč. prez. bak.	4;	19 %	2;	9,5 %	3;	14,3 %	4;	19 %	8;	38,1 %	0	
3. roč. kom. bak.	1;	8,33 %	1;	8,33 %	5;	41,67 %	1;	8,33 %	3;	25 %	1; 8,33 %	
1. roč. prez. mag.	3;	18,75 %	6;	37,5 %	1;	6,25 %	1;	6,25 %	2;	12,5 %	3; 18,75 %	
1. roč. kom. mag.	0		4;	40 %	1;	10 %	3;	30 %	2;	20 %	0	
2. roč. prez. mag.	2;	11,11 %	2;	11,11 %	1;	5,56 %	3;	16,67 %	9;	50 %	1; 5,56 %	
2. roč. kom. mag.	3;	12,5 %	8;	33,33 %	3;	12,5 %	3;	12,5 %	7;	29,17 %	0	
Celkově	19;	14 %	32;	23 %	17;	12 %	20;	15 %	44;	32 %	5; 4 %	

Nejčastějším důvodem, proč si studenti vybrali právě tento obor na této fakultě, byl profil absolventa, odpovědělo tak 44 studentů ze 137, což je 32 % z celkového počtu respondentů. Mezi další časté důvody označovali blízkost bydliště, prestiž školy a oboru.

Blízkost bydliště, jako hlavní důvod výběru tohoto oboru na této fakultě, uvedly 4 skupiny respondentů, z toho jsou 4 studenti (28,6 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 6 studentů (37,5 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 4 studenti (40 %) 1. ročníku kombinovaného studia a 8 studentů (33,33 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

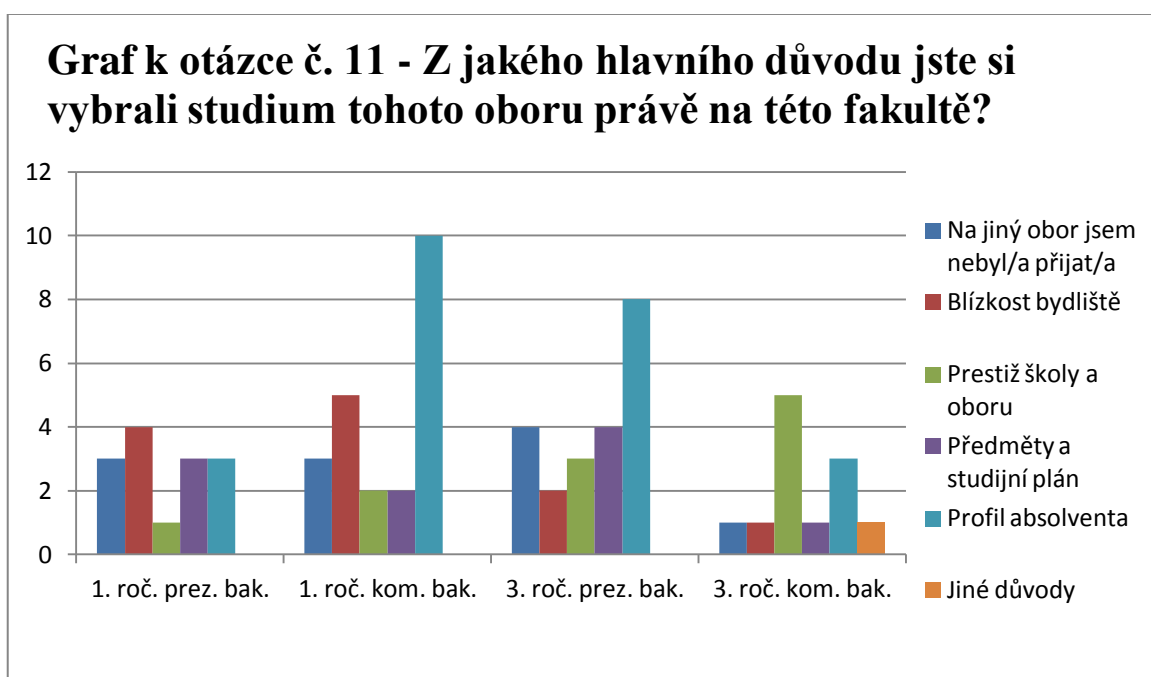
Prestiž školy a oboru, jako hlavní důvod výběru tohoto oboru na této fakultě, uvedla 1 skupina respondentů, a to 5 studentů (41,67 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia.

Profil absolventa, jako hlavní důvod výběru tohoto oboru na této fakultě, uvedly 3 skupiny respondentů, z toho je 10 studentů (45,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského

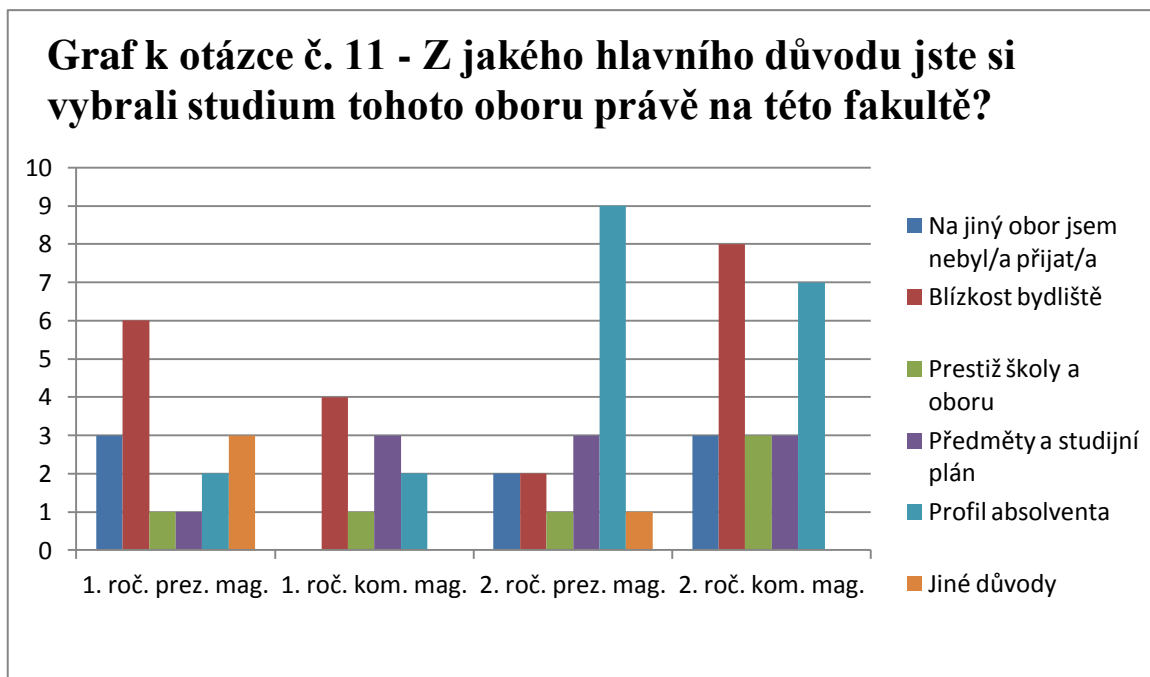
studia, 8 studentů (38,1 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia a 9 studentů (50 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia.

Objevily se i odpovědi, kde respondenti vypisovali sami jiné důvody, proč si vybrali studium tohoto oboru na této fakultě. Student 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia uvedl, že: „díky tomuto studiu se uplatní u zaměstnavatele na vyšší pozici“. Tři studenti 1. ročníku prezenčního magisterského studia uvedli, že: „pokračují ve studiu již z bakalářského studia“. Studentka 2. ročníku prezenčního magisterského studia uvedla, že: „důvodem je osobní rozvoj a nové podněty“.

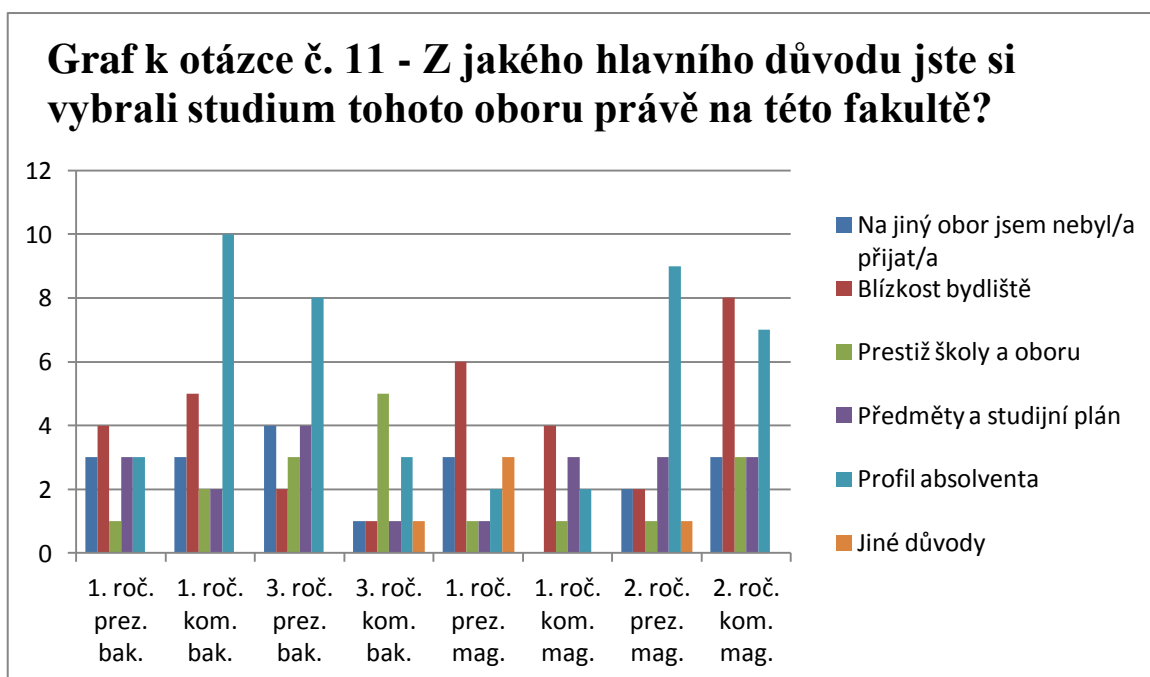
Jelikož na základě odpovědí na tuto otázku můžeme zjistit stanovenou hlavní výzkumnou otázku (Co motivovalo studenty bakalářského a magisterského studia oboru Pedagogika – Veřejná správa v prezenční i kombinované formě ke studiu tohoto oboru?), tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků pro bakalářské a magisterské studium zvlášť i v celkovém porovnání.



Graf č. 8 – Důvod studia oboru – studenti bakalářského studia



Graf č. 9 – Důvod studia oboru – studenti magisterského studia



Graf č. 10 – Důvod studia oboru – všichni studenti

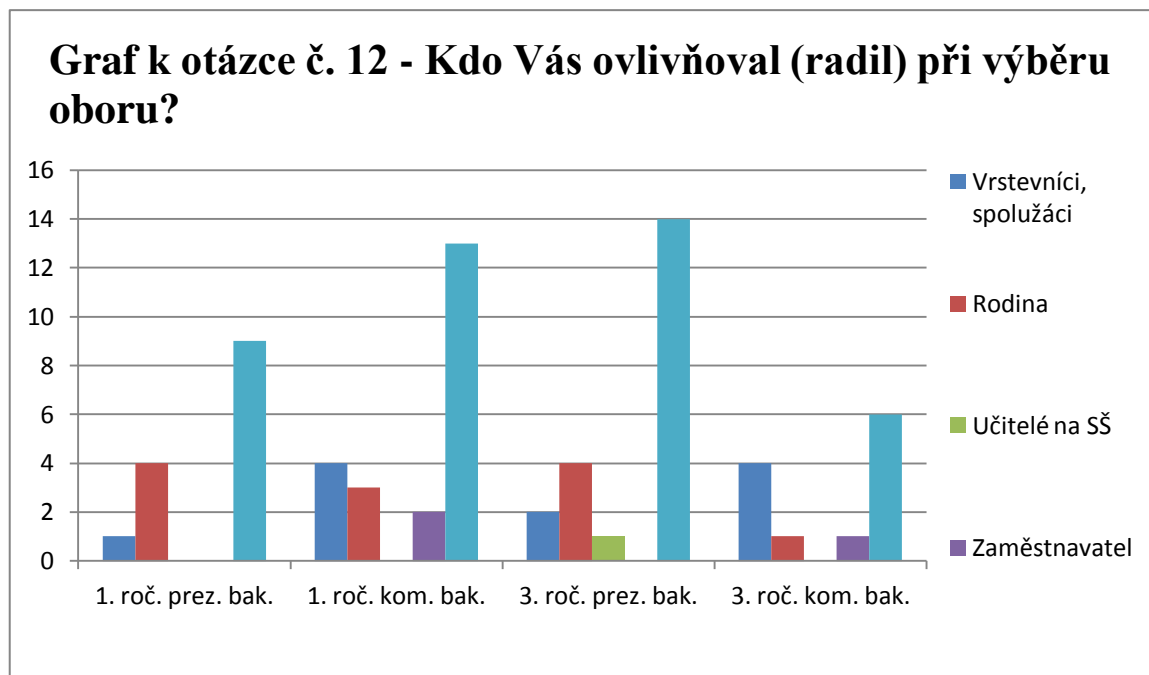
Tabulka č. 11 k otázce č. 12 – Kdo Vás ovlivňoval (radil) při výběru oboru?

Studenti	Vrstevníci, spolužáci		Rodina		Učitelé na SŠ		Zaměstnavatel		Nikdo, rozhodoval/a jsem se sám/sama	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	1;	7,1 %	4;	28,6 %	0		0		9;	64,3 %
1. roč. kom. bak.	4;	18,2 %	3;	13,6 %	0		2;	9,1 %	13;	59,1 %
3. roč. prez. bak.	2;	9,5 %	4;	19 %	1;	4,8 %	0		14;	66,67 %
3. roč. kom. bak.	4;	33,33 %	1;	8,33 %	0		1;	8,33 %	6;	50 %
1. roč. prez. mag.	3;	18,75 %	5;	31,25 %	0		0		8;	50 %
1. roč. kom. mag.	1;	10 %	1;	10 %	0		0		8;	80 %
2. roč. prez. mag.	5;	27,78 %	3;	16,67 %	0		0		10;	55,56 %
2. roč. kom. mag.	5;	20,8 %	2;	8,3 %	0		1;	4,2 %	16;	66,67 %
Celkově	25;	18 %	23;	17 %	1;	0,7 %	4;	3 %	84;	61 %

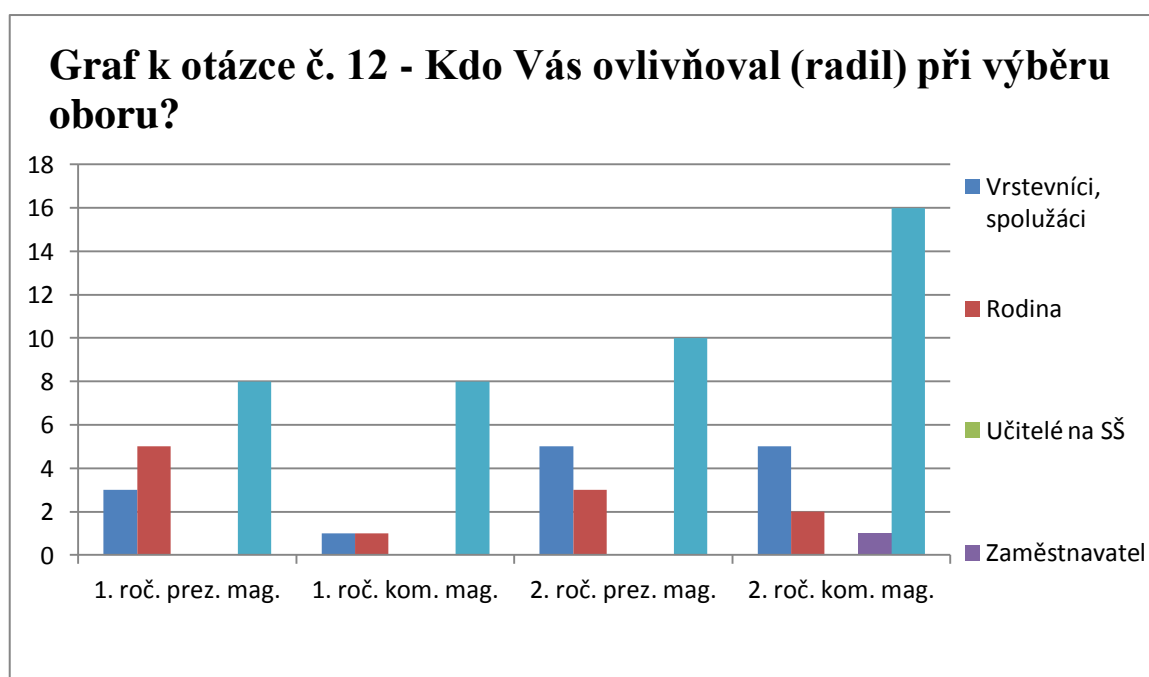
Nejvíce respondentů ze všech skupin odpovědělo, že je nikdo neovlivňoval (neradil) při výběru oboru, že se rozhodovali úplně sami. Odpovědělo tak 84 studentů ze 137, což je 61 % z celkového počtu respondentů.

Z toho 9 studentů (64,3 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 13 studentů (59,1 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 14 studentů (66,67 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 6 studentů (50 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 8 studentů (50 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 8 studentů (80 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 10 studentů (55,56 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 16 studentů (66,67 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

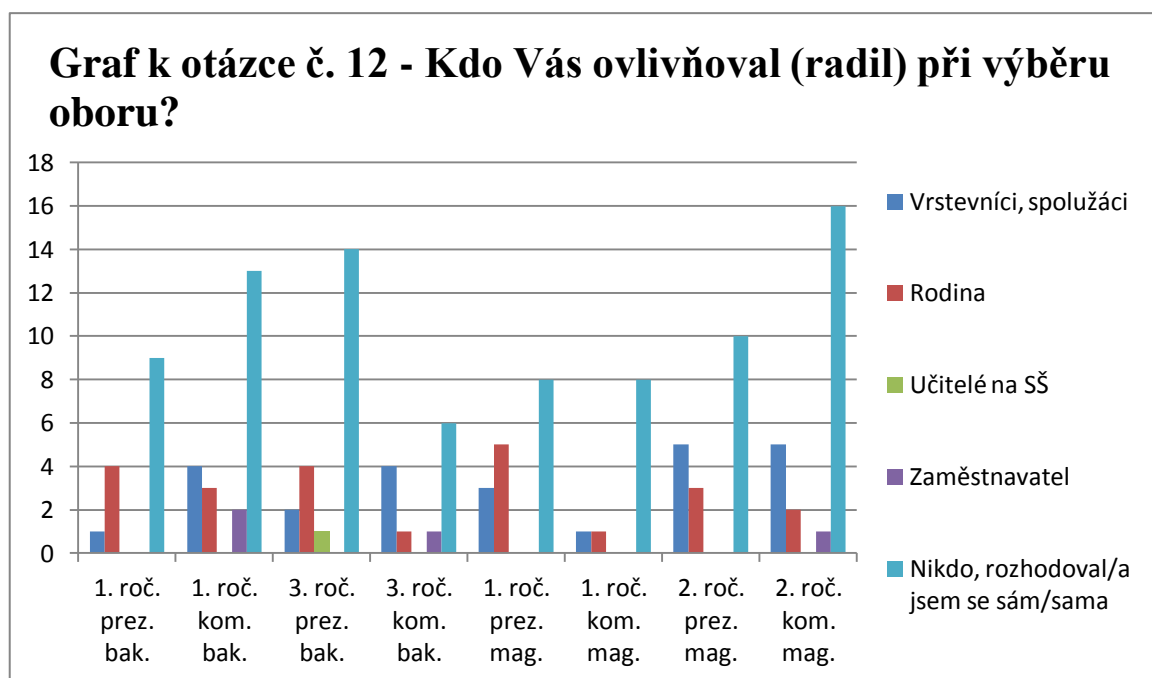
Jelikož jsme pro tuto otázku stanovili dílčí výzkumnou otázku č. 3 (Byli studenti motivováni vnitřně nebo z vnějšku při výběru oboru?), tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků pro bakalářské a magisterské studium zvlášť i v celkovém porovnání.



Graf č. 11 - Pomoc při výběru oboru – studenti bakalářského studia



Graf č. 12 – Pomoc při výběru oboru – studenti magisterského studia



Graf č. 13 – Pomoc při výběru oboru – všichni studenti

Tabulka č. 12 k otázce č. 13 – Rozšiřujete si své vědomosti nad rámec daného studia?

Studenti	Ano, rozhodně chci vědět víc		Rozhodně ne, nepotřebuji to	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	4	28,6 %	10	71,4 %
1. roč. kom. bak.	6	27,3 %	16	72,7 %
3. roč. prez. bak.	8	38,1 %	13	61,9 %
3. roč. kom. bak.	7	58,33 %	5	41,67 %
1. roč. prez. mag.	5	31,25 %	11	68,75 %
1. roč. kom. mag.	9	90 %	1	10 %
2. roč. prez. mag.	7	38,9 %	11	61,1 %
2. roč. kom. mag.	13	54,2%	11	45,8 %
Celkově	59	43 %	78	57 %

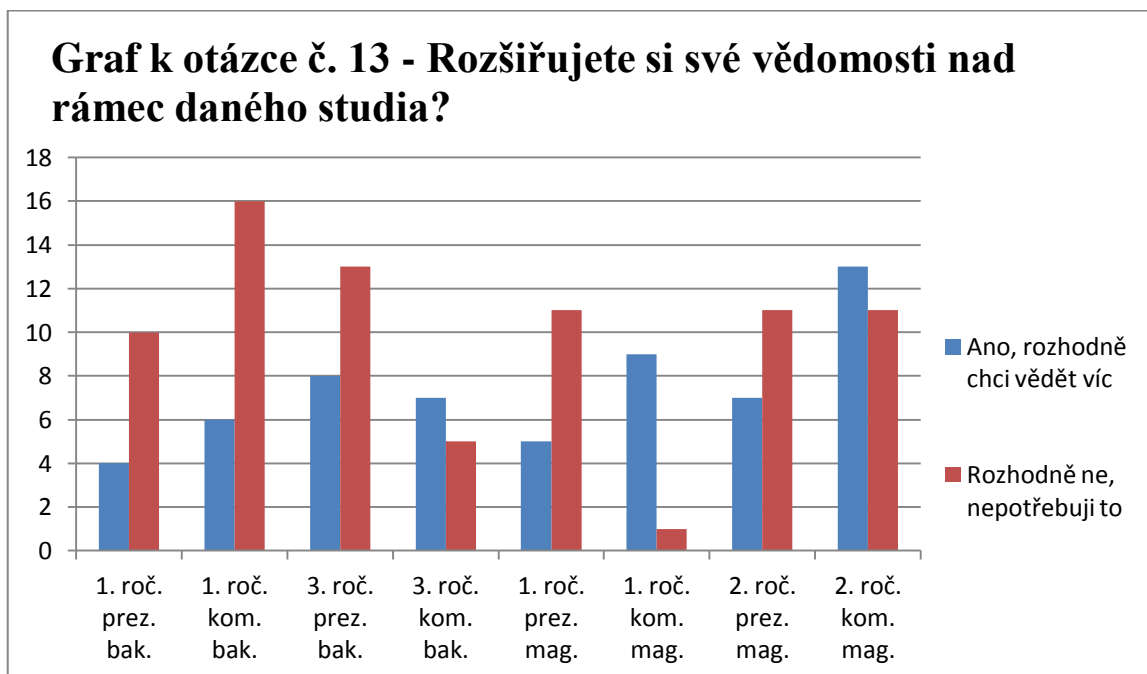
Z výše uvedeného vyplývá, že 78 studentů ze 137, což je 57 % z celkového počtu respondentů nemá potřebu si dále nerozšiřovat vědomosti nad rámec daného studia.

Z toho tři skupiny respondentů nejčastěji odpověděly, že si rozhodně rozšiřují své vědomosti nad rámec daného studia, že chtějí vědět víc. Odpovědělo tak 7 studentů (58,33 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 9 studentů (90 %) 1. ročníku

prezenčního magisterského studia a 13 studentů (54,2 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Pět skupin respondentů nejčastěji odpovědělo, že si rozhodně nerozšiřuje své vědomosti nad rámec daného studia, že to nepotřebují. Odpovědělo tak 10 studentů (71,4 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 16 studentů (72,7 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 13 studentů (61,9 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 11 studentů (68,75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia a 11 studentů (61,1 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia.

Jelikož jsme pro tuto otázku stanovili dílčí výzkumnou otázku č. 4 (Mají studenti tohoto oboru potřebu rozšiřovat si své vědomosti nad rámec studia?), tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků.



Graf č. 14 – Rozšiřování vědomostí

Tabulka č. 13 k otázce č. 14 – Budete chtít po ukončení studia pokračovat dál v procesu celoživotního vzdělávání?

Studenti	Ano, rozhodně		Rozhodně ne		Prozatím nedokážu odpovědět	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	9; 64,3 %		0		5; 35,7 %	
1. roč. kom. bak.	12; 54,5 %		1; 4,5 %		9; 41 %	
3. roč. prez. bak.	14; 66,67 %		3; 14,3 %		4; 19 %	
3. roč. kom. bak.	8; 66,67 %		2; 16,67 %		2; 16,67 %	
1. roč. prez. mag.	1; 6,25 %		6; 37,5 %		9; 56,25 %	
1. roč. kom. mag.	0		1; 10 %		9; 90 %	
2. roč. prez. mag.	3; 16,67 %		10; 55,56 %		5; 27,78 %	
2. roč. kom. mag.	3; 12,5 %		16; 66,67 %		5; 20,8 %	
Celkově	50; 36,5 %		39; 28,5 %		48; 35 %	

Z výše uvedeného vyplývá, že 50 studentů ze 137, což je 36,5 % z celkového počtu respondentů bude rozhodně chtít po ukončení studia dál studovat.

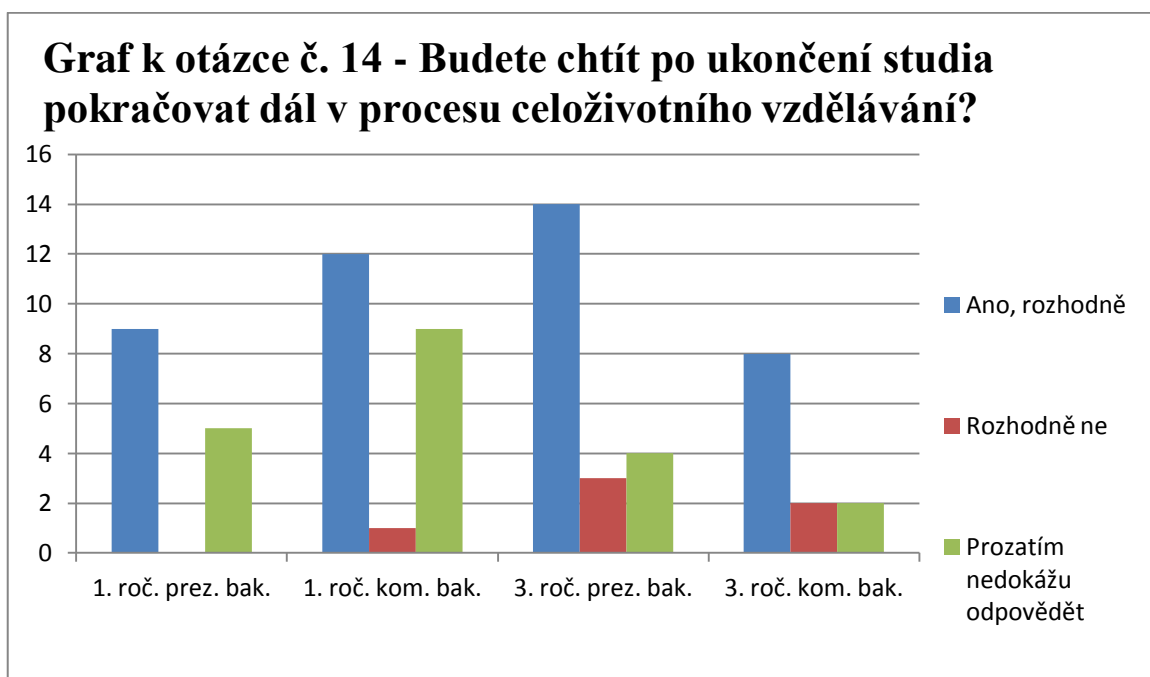
Většina studentů 1. i 3. ročníku v prezenční i kombinované formě bakalářského studia bude chtít rozhodně dál pokračovat v procesu celoživotního vzdělávání. Odpovědělo tak 9 studentů (64,3 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů (54,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 14 studentů (66,67 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 8 studentů (66,67 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia.

Většina studentů 1. ročníku v prezenční i kombinované formě magisterského studia prozatím nedokáže na tuto otázku odpovědět. Odpovědělo tak 9 studentů (56,25 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia a 9 studentů (90 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia.

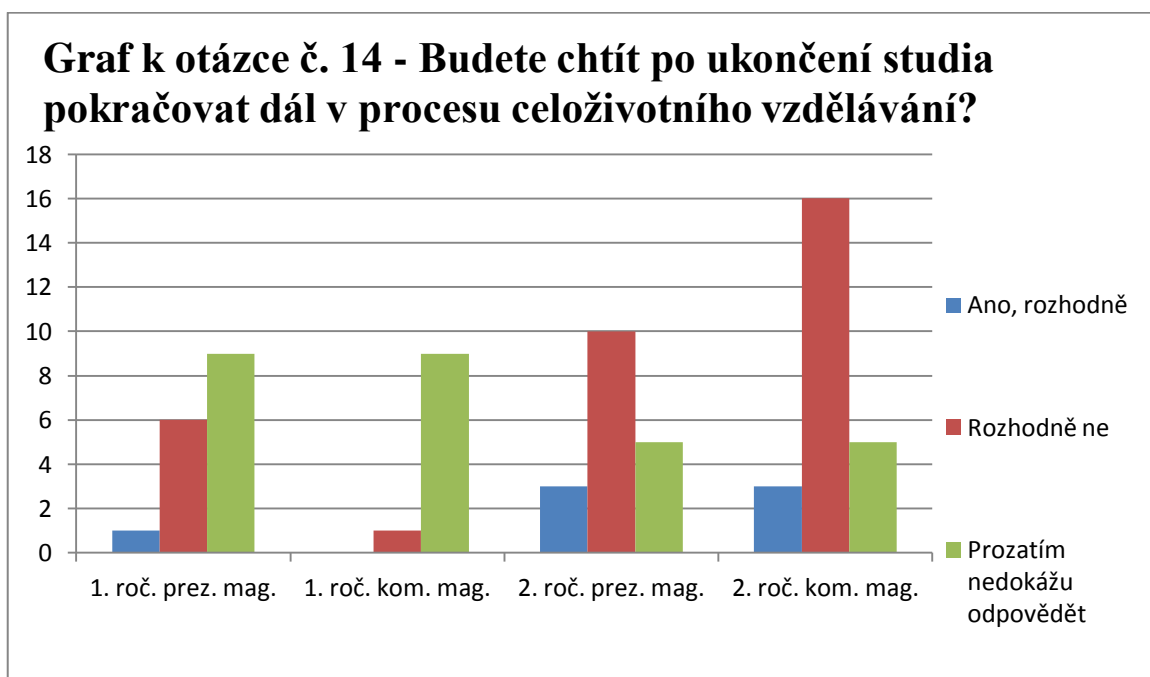
Většina studentů 2. ročníku v prezenční i kombinované formě magisterského studia rozhodně nechce pokračovat dál v procesu celoživotního vzdělávání. Odpovědělo tak 10 studentů (55,56 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 16 studentů (66,67 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Jelikož jsme pro tuto otázku stanovili dílčí výzkumnou otázku č. 5 (Chtějí studenti tohoto oboru pokračovat dál ve studiu popřípadě dalším vzdělávání?),

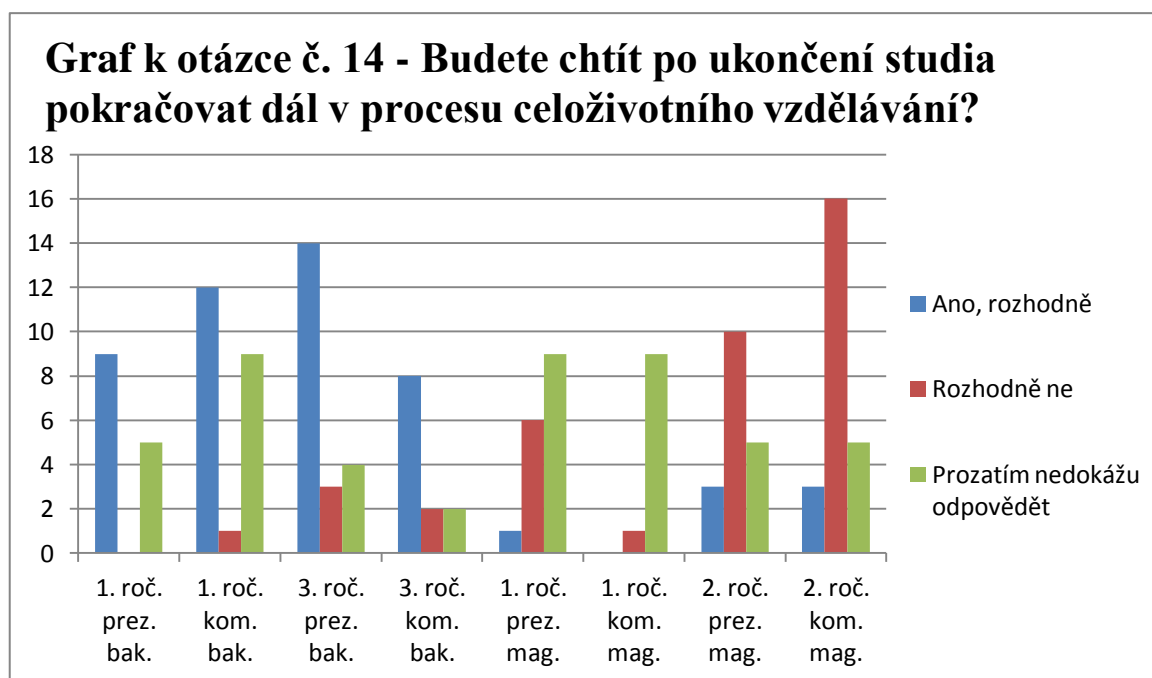
tak kvůli přehlednosti uvádíme grafické znázornění výsledků pro bakalářské a magisterské studium zvlášť i v celkovém porovnání.



Graf č. 15 – Další studium – studenti bakalářského studia



Graf č. 16 – Další studium – studenti magisterského studia



Graf č. 17 – Další studium – všichni studenti

Tabulka č. 14 k otázce č. 15 – Došlo během studia tohoto oboru k Vašemu rozvoji v oblasti vědomostí?

Studenti	Ano, rozhodně, získal/a jsem velké množství vědomostí		Rozhodně ne, více jsem se dozvěděl/a mimo studium	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	13	92,9 %	1	7,1 %
1. roč. kom. bak.	16	72,7 %	6	27,3 %
3. roč. prez. bak.	11	52,4 %	10	47,6 %
3. roč. kom. bak.	7	58,3 %	5	41,7 %
1. roč. prez. mag.	12	75 %	4	25 %
1. roč. kom. mag.	9	90 %	1	10 %
2. roč. prez. mag.	15	83,3 %	3	16,7 %
2. roč. kom. mag.	20	83,3 %	4	16,7 %
Celkově	103	75 %	34	25 %

Většina respondentů se shodla, že během studia tohoto oboru rozhodně došlo k jejich rozvoji v oblasti vědomostí (získali velké množství vědomostí). Odpovědělo tak 103 studentů ze 137, což je 75 % z celkového počtu respondentů.

Odpovědělo tak 13 studentů (92,9 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 16 studentů (72,7 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 11 studentů (52,4 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 7 studentů (58,3 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 12 studentů (75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 9 studentů (90%) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia, 15 studentů (83,3 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 20 studentů (83,3 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda podle studentů získávají díky studiu tohoto oboru dostatek nových vědomostí.

Tabulka č. 15 k otázce č. 16 - Došlo během studia tohoto oboru k Vašemu rozvoji v oblasti dovedností?

Studenti	Ano, rozhodně, získal/a jsem velké množství dovedností		Rozhodně ne, více jsem se naučil/a mimo studium	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	8; 57,1 %		6; 42,9 %	
1. roč. kom. bak.	12; 54,5 %		10; 45,5 %	
3. roč. prez. bak.	10; 47,6 %		11; 52,4 %	
3. roč. kom. bak.	5; 41,7 %		7; 58,3 %	
1. roč. prez. mag.	2; 12,5 %		14; 87,5 %	
1. roč. kom. mag.	8; 80 %		2; 20 %	
2. roč. prez. mag.	6; 33,3 %		12; 66,7 %	
2. roč. kom. mag.	9; 37,5 %		15; 62,5 %	
Celkově	60; 44 %		77; 56 %	

Z výše uvedeného vyplývá, že 77 studentů, což je 56 % z celkového počtu respondentů má za to, že u nich během studia rozhodně nedošlo k rozvoji dovedností a naučili se toho více mimo studium.

Z toho tři skupiny respondentů nejčastěji odpověděly, že rozhodně získaly velké množství dovedností během studia tohoto oboru. Odpovědělo tak 8 studentů (57,1 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů (54,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia a 8 studentů (80 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Pět skupin respondentů nejčastěji odpovědělo, že rozhodně u nich nedošlo k rozvoji dovedností a více se naučili mimo studium. Odpovědělo tak 11 studentů (52,4 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 7 studentů (58,3 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 14 studentů (87,5 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 12 studentů (66,7 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 15 studentů (62,5 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda podle studentů získávají díky studiu tohoto oboru dostatek nových dovedností do života i praxe.

Tabulka č. 16 k otázce č. 17 – Jste podle Vás díky studiu tohoto oboru dostatečně připraveni do praxe?

Studenti	Ano, rozhodně, získal/a jsem potřebné předpoklady		Rozhodně nejsem připraven/a do praxe	
	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	6; 42,9 %		8; 57,1 %	
1. roč. kom. bak.	10; 45,5 %		12; 54,5 %	
3. roč. prez. bak.	4; 19 %		17; 81 %	
3. roč. kom. bak.	8; 66,7 %		4; 33,3 %	
1. roč. prez. mag.	3; 18,75 %		13; 81,25 %	
1. roč. kom. mag.	9; 90 %		1; 10 %	
2. roč. prez. mag.	4; 22,2 %		14; 77,8 %	
2. roč. kom. mag.	14; 58,3 %		10; 41,7 %	
Celkově	58; 42 %		79; 58 %	

Z výše uvedeného vyplývá, že 79 studentů ze 137, což je 58 %, má za to, že nejsou rozhodně připraveni do praxe díky studiu tohoto oboru.

Z toho tři skupiny respondentů nejčastěji odpověděly, že jsou rozhodně připraveny do praxe a během studia získaly potřebné předpoklady. Odpovědělo tak 8 studentů (66,7 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 9 studentů (90 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia a 14 studentů (58,3 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Pět skupin respondentů nejčastěji odpovědělo, že rozhodně nejsou připraveny do praxe. Odpovědělo tak 8 studentů (57,1 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia,

12 studentů (54,5%) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 17 studentů (81%) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 13 studentů (81,25 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia a 14 studentů (77,8 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda jsou podle studentů díky studiu tohoto oboru dostatečně připraveni do praxe po ukončení studia.

Tabulka č. 17 k otázce č. 18 – Je podle Vás studium tohoto oboru náročné?

Studenti	Spíše ano		Rozhodně ano		Spíše ne		Rozhodně ne	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	3;	21,4 %	2;	14,3 %	7;	50 %	2;	14,3 %
1. roč. kom. bak.	10;	45,5 %	4;	18,2 %	5;	22,7 %	3;	13,6 %
3. roč. prez. bak.	3;	14,3 %	2;	9,5 %	12;	57,1 %	4;	19,1 %
3. roč. kom. bak.	6;	50 %	2;	16,7 %	3;	25 %	1;	8,3 %
1. roč. prez. mag.	2;	12,5 %	2;	12,5 %	11;	68,75 %	1;	6,25 %
1. roč. kom. mag.	5;	50 %	4;	40 %	1;	10 %	0	
2. roč. prez. mag.	3;	16,7 %	0		8;	44,4 %	7;	38,9 %
2. roč. kom. mag.	8;	33,33 %	4;	16,67 %	10;	41,67 %	2;	8,33 %
Celkově	40;	29 %	20;	15 %	57;	42 %	20;	15 %

Z výše uvedeného vyplývá, že 57 studentů ze 137, což je 42 %, považuje studium tohoto oboru spíše za nenáročné.

Z toho tři skupiny respondentů považují studium oboru za spíše náročné. Odpovědělo tak 10 studentů (45,5 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 6 studentů (50 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia a 5 studentů (50 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Pět skupin respondentů považuje studium oboru spíše za nenáročné. Odpovědělo tak 7 studentů (50 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 12 studentů (57,1 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 11 studentů (68,75 %) 1. ročníku prezenčního magisterského studia, 8 studentů (44,4 %) 2. ročníku prezenčního magisterského studia a 10 studentů (41,67 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda je podle studentů studiu tohoto oboru náročné, což může mít spojitost i s jejich studijním průměrem ze střední školy.

Tabulka č. 18 k otázce č. 19 – Splňuje studium tohoto oboru Vaše očekávání, které jste měli před vstupem na tuto fakultu?

Studenti	Ano splňuje		Ano splňuje nad míru		Ne nesplňuje		Ne nesplňuje, čekal/ a jsem od něj něco víc	
	č.	p.	č.	p.	č.	p.	č.	p.
1. roč. prez. bak.	11; 78,6 %		1; 7,1 %		1; 7,1 %		1; 7,1 %	
1. roč. kom. bak.	9; 40,9 %		5; 22,7 %		4; 18,2 %		4; 18,2 %	
3. roč. prez. bak.	10; 47,6 %		3; 14,3 %		6; 28,6 %		2; 9,5 %	
3. roč. kom. bak.	5; 41,66 %		2; 16,67 %		3; 25 %		2; 16,67 %	
1. roč. prez. mag.	3; 18,75 %		2; 12,5 %		3; 18,75 %		8; 50 %	
1. roč. kom. mag.	8; 80 %		0		0		2; 20 %	
2. roč. prez. mag.	5; 27,78 %		2; 11,11 %		7; 38,89 %		4; 22,22 %	
2. roč. kom. mag.	16; 66,66 %		6; 25 %		1; 4,17 %		1; 4,17 %	
Celkově	67; 49 %		21; 15 %		25; 18 %		24; 17,5 %	

Z výše uvedeného vyplývá, že pro 67 studentů ze 137, což je 49 % z celkového počtu respondentů, splňuje studium toho oboru jejich očekávání.

Studium tohoto oboru tedy splňuje očekávání, které mělo před vstupem na tuto fakultu šest skupin respondentů. Odpovědělo tak 11 studentů (78,6 %) 1. ročníku prezenčního bakalářského studia, 9 studentů (40,9 %) 1. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 10 studentů (47,6 %) 3. ročníku prezenčního bakalářského studia, 5 studentů (41,66 %) 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia, 8 studentů (80 %) 1. ročníku kombinovaného magisterského studia a 16 studentů (66,66 %) 2. ročníku kombinovaného magisterského studia.

Studium tohoto oboru nesplňuje očekávání, které měli studenti 2. ročníku prezenčního magisterského studia před vstupem na tuto fakultu. Odpovědělo tak 7 studentů (38,89 %).

Studium tohoto oboru nesplňuje očekávání, které měli studenti 1. ročníku prezenčního magisterského studia před vstupem na tuto fakultu, neboť od něj čekali něco jiného. Odpovědělo tak 8 studentů (50 %).

Tyto výsledky budou sloužit garantce oboru, jako zpětná vazba, zda studiu tohoto oboru splňuje očekávání studentů, tedy jak jsou s tímto studiem spokojeni.

5.7 Závěry průzkumu

Na začátku empirické části jsme si stanovili výzkumnou otázku: Co motivovalo studenty bakalářského a magisterského studia oboru Pedagogika – Veřejná správa v prezenční i kombinované formě ke studiu tohoto oboru? a podotázku: Mají studenti potřebu pokračovat ve studiu a více se vzdělávat?

Abychom mohli na tuto výzkumnou otázku a podotázku odpovědět, musíme nejdříve odpovědět na její dílčí výzkumné otázky, které byly stanoveny takto:

1. Jaké jsou důvody studentů prezenčního a kombinovaného studia ke studiu na VŠ?
2. Z jakého důvodu se rozhodli studovat právě tento obor?
3. Byli studenti motivováni vnitřně nebo z vnějšku při výběru oboru?
4. Mají studenti tohoto oboru potřebu rozšiřovat si své vědomosti nad rámec studia?
5. Chtějí studenti tohoto oboru pokračovat dál ve studiu popřípadě dalším vzdělávání?

Dílčí výzkumná otázka č. 1

S první dílčí výzkumnou otázkou je spojena otázka č. 5 z dotazníkového šetření: Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?

Můžeme pozorovat rozdílné důvody ke studiu, jsou mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia 1. ročníku bakalářského studia, 3. ročníku bakalářského studia i 1. ročníku magisterského studia.

Neboť studenti 1. ročníku bakalářského studia v prezenční formě nejčastěji uváděli potřebu získat titul a lepší uplatnění, naproti tomu studenti v kombinované formě pak potřebu dále se vzdělávat.

Studenti 3. ročníku bakalářského studia v prezenční formě uváděli nejčastěji jako důvod studia potřebu oddálit nástup do zaměstnání, naproti tomu studenti v kombinované formě pak potřebu dále se vzdělávat.

Důvody studentů 1. ročníku magisterského studia v prezenční i kombinované formě se shodují s důvody studentů 1. ročníku bakalářského studia v prezenční i kombinované formě.

Naproti tomu studenti 2. ročníku magisterského studia v prezenční i kombinované formě se v odpovědích shodují, neboť nejčastěji uváděli potřebu získat titul a lepší uplatnění.

Dílčí výzkumná otázka č. 2

S druhou dílčí výzkumnou otázkou je spojena otázka č. 10 z dotazníkového šetření: Z jakého důvodu jste si vybrali obor veřejná správa.

Více než polovina studentů (77; 56%) označila jako důvod výběru tohoto oboru kvůli jejich budoucímu širokému uplatnění ve veřejné správě. V dnešní době je velmi důležité být flexibilním člověkem na trhu práce, což tento obor jistě pro studenty zajišťuje, díky rozsáhlému uplatnění ve veřejné správě.

Dílčí výzkumná otázka č. 3

Třetí dílčí výzkumná otázka se týká otázky č. 12 z dotazníkového šetření: Kdo Vás ovlivňoval (radil) při výběru oboru?

Více než polovina studentů (84; 61%) označila odpověď, že je nikdo neovlivňoval ani jim neradil při výběru oboru, který chtěli studovat. Jedná se tedy o vnitřní motivaci nikoliv vnější, kdy by studenti byli ovlivňováni například rodinou, vrstevníky či jinou sociální skupinou.

Dílčí výzkumná otázka č. 4

Se čtvrtou dílčí otázkou je spojena otázka č. 13 z dotazníkového šetření: Rozšiřujete si své vědomosti nad rámec daného studia?

I zde více než polovina studentů (78; 57%) shodně odpověděla, že nemají potřebu si své vědomosti nad rámec daného studia rozšiřovat například vyhledáváním dalších zdrojů k probíranému učivu, četbou doporučené literatury, studiem nad rámec daných okruhů apod. Což může být způsobeno nedostatečnou motivací ke studiu ze strany vyučujících.

Dílčí výzkumná otázka č. 5

Poslední dílčí výzkumná otázka souvisí s otázkou č. 14 z dotazníkového šetření: Budete chtít po ukončení studia pokračovat dál v procesu celoživotního vzdělávání?

Nejvíce studentů (50; 36,5%) sice označilo odpověď, že chtějí rozhodně dál pokračovat dál v procesu celoživotního vzdělávání, tedy ve studiu magisterského či doktorandského programu, ale výsledky výzkumu nejsou jednoznačné, neboť mezi nimi nejsou velké početní rozdíly.

Lze však pozorovat zajímavé výsledky výzkumu, kdy studenti bakalářského studia v prezenční i kombinované formě chtějí rozhodně pokračovat ve studiu, studenti 1. ročníku

magisterského studia v prezenční i kombinované formě na tuto otázku prozatím nedokážou odpovědět a studenti 2. ročníku magisterského studia v prezenční i kombinované formě rozhodně nechtějí pokračovat dál ve studiu.

Hlavní výzkumná otázka

Po vyhodnocení dílčích výzkumných otázek, nyní můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Co motivovalo studenty bakalářského a magisterského studia oboru Pedagogika – Veřejná správa v prezenční i kombinované formě ke studiu tohoto oboru?

U této otázky je ještě stěžejní otázka č. 11 z dotazníkového šetření: Z jakého hlavního důvodu jste si vybrali studium tohoto oboru právě na této fakultě? Většina respondentů (44; 32%) označila jako důvod výběru profil absolventa.

Pokud shrneme všechny dostupné výsledky, můžeme říci, že studenty oboru Pedagogika – Veřejná správa motivovalo ke studiu tohoto oboru široké uplatnění ve veřejné správě, které fakulta předkládá v profilu absolventa na svých webových stránkách. Ke studiu byli motivováni vnitřně, což dokládá jejich psychickou dojrállost (období adolescence a dospělosti).

Výzkumná podotázka

Po vyhodnocení dílčích výzkumných otázek, nyní můžeme odpovědět výzkumnou podotázkou: Mají studenti potřebu pokračovat ve studiu a více se vzdělávat?

Negativně můžeme hodnotit fakt, že studenti nemají rozšiřovat si své vědomosti nad rámec daného studia.

Kladně můžeme hodnotit fakt, že většina studentů bakalářského studia chce pokračovat v procesu celoživotního vzdělávání.

DISKUZE

Pokud bychom měli provést srovnání výsledků našeho průzkumu s již uskutečněnými výzkumy v minulosti, došli bychom k závěru, že v porovnání s výzkumem A. Kucharské chtěli studenti oboru PED-VS studovat na vysoké škole zejména z důvodu potřeby dále se vzdělávat, důvod získání titulu a lepšího uplatnění ve společnosti uvedli jako druhý nejčastější a oddálení nástupu do zaměstnání jako třetí nejčastější.

U výsledků výzkumu E. Barvířové bychom se shodli pouze v oblasti výskytu vnitřní motivace studentů ke studiu, neboť opět se liší důvody ke studiu na vysoké škole. Z výzkumu Barvířové vyšlo najevo, že se studenti tamější vysoké školy chtěli studovat na této škole z pracovních důvodů. Tento důvod studenti oboru PED-VS uváděli až na předposledním místě.

U výsledků výzkumu T. Pospíšilové bychom opět nenašli mnoho společných výsledků. Zdejší studenti oboru Sociální práce byli oproti studentům oboru PED-VS motivováni ke studiu zvnějšku, prostřednictvím rodiny či vrstevníků. Důvody studia jako je kvalita a prestiž fakulty a povaha studijního programu, uváděli studenti oboru PED-VS až na pátém a třetím místě.

Z tohoto srovnání můžeme usuzovat na určitou podobnost s výzkumy jiných autorů, avšak rozdílnou mentalitu studentů daných vysokých škol, kteří mají rozdílné důvody ke studiu, vzhledem k druhu oboru.

ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno na úplném začátku práce, je obor Pedagogika – Veřejná správa jedním z „nejoblíbenějších“ oborů na Pedagogické fakultě v Olomouci, rok od roku se na něj hlásí více a více studentů, letos do bakalářského studia více než 600 studentů a do magisterského studia více než 200 studentů, přitom uspěje jen zlomek uchazečů a stanou se studenty tohoto učitelského oboru. Co motivuje tyto studenty studovat tento obor a jak jsou poté motivováni ke studiu? Na tyto otázky jsme hledali odpověď.

Zjistili jsme, že se liší důvody ke studiu na této vysoké škole mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia na bakalářském stupni, může to být důsledkem různorodosti studentů tohoto oboru, neboť někteří jdou studovat ihned po střední škole a někteří studují třeba při práci či mateřské dovolené. Pouze studenti magisterského studia se shodli v tom, že chtějí získat tímto studiem titul a tím i v budoucnu lepší uplatnění ve společnosti, což určitě titul Mgr. může poskytnout. Celkově však nejvíce studentů označilo jako důvod studia na vysoké škole, potřebu dále se vzdělávat, čímž jsme i potvrdili fakta z teoretické části práce.

Průzkumem se potvrdily i jiná fakta z teoretické práce, neboť studenti v drtivé většině uváděli, že se při výběru tohoto oboru rozhodovali sami, byli tedy vnitřně motivováni ke studiu, což také prokazuje jejich osamostatnění v sociální oblasti, které je typické pro období pozdní adolescence a mladé dospělosti. Tímto prokazují i orientovanost na svou budoucnost, která jim není lhostejná.

Co můžeme hodnotit jako negativní zjištění, je skutečnost, že drtivá většina studentů tohoto oboru není motivována studovat nad rámec daného studia, neboť dle jejich názorů to nepotřebují. Na druhou stranu to může být způsobeno vyčerpávajícím výkladem při studiu prostřednictvím vyučujících, proto by bylo zajímavé tuto oblast ještě více prozkoumat, např. prostřednictvím rozhovoru přímo se studenty v jiné práci, či prostřednictvím cíleného evaluačního dotazníku.

Došli jsme také k zajímavému zjištění, že studenti bakalářského studia uvažují o studiu v magisterském programu, mají tedy potřebu dál studovat a pokračovat v procesu celoživotního vzdělávání. Studenti 1. ročníku magisterského studia zatím nejsou pevně rozhodnuti dál studovat, oproti studentům v 2. ročníku, kteří nechtějí pokračovat dál ve studiu v doktorandském programu. Může to být způsobeno potřebou se zapojit již do pracovního procesu, nebo jako v mém osobním případě nedostatečnou motivací ze strany fakulty a také nedostatečnou informovaností o této možnosti, kdy by studenti

možná uvítali v rámci některého předmětu besedu o doktorandském programu a co takové studium skýtá za možnosti.

Na závěr v této práci můžeme konstatovat, že většina studentů oboru Pedagogika – Veřejná správa, začala studovat tento obor z důvodu jejich širokého uplatnění ve veřejné správě. S tímto souvisí i další označený důvod studentů, neboť je zaujal právě profil absolventa tohoto oboru, kde jim fakulta slibuje, že absolvent tohoto oboru bude způsobilý pro výkon řadového zaměstnance (v případě bakalářského studia) či vedoucího pracovníka (v případě navazujícího magisterského studia) v široké škále orgánů veřejné správy. Což jsou určitě pádné důvody ke studiu. Všichni dobře víme, jak široká oblast to je, neboť v sobě zahrnuje státní správu a samosprávu i ostatní veřejnou správu. V dnešní době vysoké nezaměstnanosti je potřeba mít možnost se uplatnit na více místech na trhu práce, což dle mého názoru tento obor umožňuje.

Stanovené cíle pro teoretickou (podat souhrnné informace o daném tématu) i empirickou část (zjistit a analyzovat motivaci studentů) práce na samotném začátku práce byly splněny. Tato práce je určena jak pro odbornou i laickou veřejnost, která se zabývá problematikou motivace studentů, či obecně motivací ve školním prostředí. Zejména pak její výzkumná část má sloužit jako určitá reflexe garantce oboru, ale i vedení fakulty, jak lépe motivovat své studenty k dalšímu studiu. Určitý návod jsme nastínili v určitých částech 2. kapitoly teoretické části práce. V neposlední řadě může tato práce sloužit i pro ostatní studenty, kteří mohou rozpracovat blíže zjištěná fakta, které jsem již neměla možnost více zkoumat, např. v oblasti rozdílných důvodů ke studiu mezi studenty bakalářského a magisterského studia.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné, a jiný
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
tj.	to je
tzn.	takzvaný, takzvaně
např.	například
resp.	respektive
ev.	eventuálně
s.	strana
obr.	obrázek
č.	číslo
PO	Perspektivní orientace
AU	Autoregulace učení
PdF UP	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
PED – VS	Pedagogika – veřejná správa
ÚPSS	Ústav pedagogiky a sociálních studií
VŠ	vysoká škola
SŠ	střední škola
č.	četnost
p.	procenta
et al.	a další, a kolektiv
vyd.	vydání

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

I. Monografie

BOGGIANO, Ann K. a PITTMAN, Thane S.. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. 2. series. Canada: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-32220-0.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 142 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

FACOVÁ, Věra. *Motivace a sociální potřeby v praxi*. 1. vyd. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009. 39 s. ISBN 978-80-254-4205-0.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha, 1982.

HLADÍK, Jakub a VÁVROVÁ, Soňa. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. 72 s. ISBN 978-80-86798-17-2.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 359, [1] s. Knižnice psychologické lit.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nekognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky. 2010b

HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.

HUDEČEK, Jaroslav. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha, 1986. ISSN 0069-2298.

HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan. *Malá encyklopedie současné psychologie*. 2., dopln. vyd. Praha: SPN, 1977. 338, [1] s. Knižnice psychologické lit.

JANOUSEK, Jaromír. *Motivace a civilizační proměny*. 1. vyd. Praha, 1971.

JELÍNEK, Marian a KUCHAR, Jiří. *Motivace: mýtus dnešní doby*. Praha: Eminent, 2013. 70 s. ISBN 978-80-7281-458-9.

- KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. 282 s. ISBN 80-901873-6-6.
- KOLMAN, Luděk et al. *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde Praha, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7201-892-5.
- MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, Petr, ed. a SMÉKAL, Vladimír, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. Psychologie. ISBN 80-85947-83-8.
- MADSEN, Kaj Berg. *Teorie motivace: (Srovnávací studie moderních teorií motivace)*. Vyd. 1. Praha, 1972.
- MADSEN, Kaj Berg. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1979. 468 s.
- MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and Personality*. New York: Harper, 1954. 14, 411 s.
- MAYEROVÁ, Marie. *Stres, motivace a výkonnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. 132 s. ISBN 80-7169-425-8.
- MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: Motivace lidského jednání*. Vyd. 1. Praha, 1971.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVLAS, Ivan. *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 132 s. ISBN 978-80-7464-021-6.
- PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. 2., přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. 128 s. ISBN 80-245-0703-X.
- RŮŽIČKA, Jiří. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Vys. šk. ekon., 1992. 170 s. ISBN 80-7079-626-X.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. Studium. ISBN 80-85947-81-1.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. 3., dopln. vyd. Praha: SPN, 1979. 193 s.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy: studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2003. 140 s. ISBN 80-86633-11-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2001 dotisk. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy obecné psychologie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007a. 91 s. ISBN 978-80-7372-283-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007b. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

II. Odborné články

BERLYNE, Daniel E. *Notes on Intrinsic Motivation and Intrinsic Reward in Relation to Instruction*. Contemporary Issues in Educational Psychology. London 1977.

DECI, Edward L. a RYAN, Richard M. *Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning*. Learning and Individual Differences. 1996. vol. 8. n. 3. p.165-184.

HRABAL, Vladimír, KRYKORKOVÁ, Hana, PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního*. Pedagogika, 1981, č. 4, s. 443-462.

HECKHAUSEN, Heinz. *Achievement Motivation and its Constructs (A cognitive Model)*. Motivation and Emotion, 1977. č. 4. s. 283-329.

MAREŠ, Jiří et al. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. Pedagogika. 46. 1996. s. 5-17.

LINNENBRINK, Elizabeth A. a PINTRICH, Paul R. *The Role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. In Reading and Writing Quarterly. 2003. vol. 19. n. 2, p. 119-137. ISSN 1057-3569.

PINTRICH, Paul R. *A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulation Learning in College Students*. Educational Psychology Review. 2004. vol.16. no.4. p. 385-407. ISSN 1040-726X.

ZIMMERMAN, Barry J. a SCHUNK, Dále H. (Eds.) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. New York. Springer. 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. a SCHUNK, Dále H. (Eds.) *Self Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective*. New York. Guilford. 1998.

III. Elektronické prameny

POSPÍŠILOVÁ, Tereza. *Motivace studentů ke studiu oboru sociální politika a sociální práce na FSS MU* [online]. Brno, 2010 [cit. 2014-06-23]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.

BARVÍŘOVÁ, Eva. *Motivace dospělých ke studiu na vysoké škole* [online]. Brno, 2013 [cit. 2014-06-23]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

HOMOECONOMICUS, MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

http://homoeconomicus.cz/Podnik/Management/Motivace/Clanky/Clanky.php?clanek=Maslowova_pyramida_potreb

UNIVERZITA PALACKÉHO, PEDAGOGICKÁ FAKULTA – O FAKULTĚ, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

www.pdf.upol.cz/menu/o-fakulte

UNIVERZITA PALACKÉHO, PEDAGOGICKÁ FAKULTA – HISTORIE FAKULTY, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

www.pdf.upol.cz/menu/o-fakulte/historie-fakulty

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ - O NÁS, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

www.upss.cz/o-nas

PEDAGOGICKÁ FAKULTA - ZÁJEMCŮM O STUDIUM, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium

PEDAGOGICKÁ FAKULTA - STUDIJNÍ OBORY, [cit. 2014-5-14].

Dostupné na:

www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-2

www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/pedagogika-verejna-sprava-3

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 – Hierarchická struktura potřeb podle teorie Abrahama Maslowa

Obr. č. 2 – Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole

Obr. č. 3 – Faktory autoregulace učení

Obr. č. 4 – Obecný rámec osobní zdatnosti, aktivit a učení

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – k otázkám č. 1 a 2

Tabulka č. 2 – k otázce č. 3

Tabulka č. 3 – k otázce č. 4

Tabulka č. 4 – k otázce č. 5

Tabulka č. 5 – k otázce č. 6

Tabulka č. 6 – k otázce č. 7

Tabulka č. 7 – k otázce č. 8

Tabulka č. 8 – k otázce č. 9

Tabulka č. 9 – k otázce č. 10

Tabulka č. 10 – k otázce č. 11

Tabulka č. 11 – k otázce č. 12

Tabulka č. 12 – k otázce č. 11

Tabulka č. 13 – k otázce č. 12

Tabulka č. 14 – k otázce č. 13

Tabulka č. 15 – k otázce č. 14

Tabulka č. 16 – k otázce č. 15

Tabulka č. 17 – k otázce č. 16

Tabulka č. 18 – k otázce č. 17

Tabulka č. 19 – k otázce č. 18

Tabulka č. 20 – k otázce č. 19

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Výseč studentů

Graf č. 2 - Důvod studia – studenti bakalářského studia

Graf č. 3 - Důvod studia – studenti magisterského studia

Graf č. 4 - Důvod studia – všichni studenti

Graf č. 5 - Výběr oboru - studenti bakalářského studia

Graf č. 6 - Výběr oboru - studenti magisterského studia

Graf č. 7 - Výběr oboru – všichni studenti

Graf č. 8 - Důvod studia oboru – studenti bakalářského studia

Graf č. 9 - Důvod studia oboru – studenti magisterského studia

Graf č. 10 - Důvod studia oboru – všichni studenti

Graf č. 11 - Pomoc při výběru oboru - studenti bakalářského studia

Graf č. 12 - Pomoc při výběru oboru - studenti magisterského studia

Graf č. 13 - Pomoc při výběru oboru – všichni studenti

Graf č. 14 – Rozšiřování vědomostí

Graf č. 15 - Další studium – studenti bakalářského studia

Graf č. 16 - Další studium – studenti magisterského studia

Graf č. 17 - Další studium – všichni studenti bakalářského

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Motivační orientace studenta

Příloha č. 2 - Typologie studentů podle důvodů pro volbu studia na vysoké škole

Příloha č. 3 - Dotazník

Příloha č. 1 – Motivační orientace studenta

	Vnitřní orientace	Vnější orientace
	Student se učí (plní úkol) z vnitřního přesvědčení, pro vlastní potěšení.	Student se učí (plní úkol) z vnějších příčin, aby se vyhnul trestu nebo získal odměnu.
Osobní zdatnost	Student se považuje za kompetentního, při řešení úkolu si věří a nebojí se pustit do náročnějších úkolů, které považuje za výzvu. Chybu vnímá jako možnost se zlepšit.	Student se považuje za nekompetentního, nevěří si a pouští se pouze do jednoduchých úloh, které mu zaručí úspěch.
Vnímaná hodnota úlohy	Student vnímá učení (plnění daného úkolu) jako smysluplné, přikládá mu velký význam.	Student nepovažuje učení (plnění daného úkolu) za smysluplné, nepřikládá mu příliš velký význam, raději se věnuje (vynakládá úsilí) jiným činnostem.
Atribuční přesvědčení	Student je přesvědčen, že úspěch a neúspěch při učení závisí na něm a jeho úsilí a že úspěšnost nezávisí na vnějších (náhodných) vlivech.	Student je přesvědčen, že jeho úspěchy a neúspěchy ve studiu jsou způsobeny neovlivitelnými příčinami a že on sám nemá na výsledky učení velký vliv.

Zdroj: Hrbáčková, 2010, s. 55

Příloha č. 2 – Typologie studentů podle důvodů pro volbu studia na vysoké škole

Student →	Důvod studia		Doba studia		Výstup ze studia	
	typ 1	typ 2	typ 3	typ 4	typ 5	typ 6
Fenotyp	orientovaný na obor	orientovaný na povolání	student přelétavý	student nepravý	vyniknout přes status	vyniknout přes kompetence
Orientace	věda	studijní aktivity	studijní přítomnost	nová sociální příslušnost	vyšší status	expertní vědění
Vysoká škola	tradiční univerzita	vysoká škola	kulturní instituce	postsekundární „zaopatřovací instituce“	elitní vysoká škola	odborná vysoká škola
Obraz společnosti	republika vědců	demokracie	liberální trh	sociální síť	meritokracie	expertokracie

Zdroj: Vašutová, 2002, s. 161-162 In. Pavlas, 2011, s. 123

Uvedená kategorizace je prezentována na základě tří kritérií: důvodu volby studia, doby studia a výstupu ze studia. Každé kritérium má pro určitý typ studenta rozhodující váhu. Následkem toho bylo vytvořeno šest typů studentů

Studenti se tak rozlišují na typ orientovaný na vědní obor (studují pro vědu), typ orientovaný na profesi (studuje pro vlastní studijní aktivity), typ přelétavý student (studuje pro přítomnost), typ nepravý student (studuje pro novou sociální příslušnost). Typ, který chce vyniknout přes status (studuje pro budoucí vysoké společenské postavení). Typ, který chce vyniknout přes kompetence (studuje pro expertní vědění).

Uvedená typologie naznačuje globální souvislosti, které jsou spojeny s fenoménem vysokoškolského studia a vzděláním jako výsledku v daném typu instituce, a to nejen z hlediska jednotlivého subjektu, ale i v důsledcích dovedených k projekci konceptu vysokoškolské instituce a anticipace sociálního a ekonomického uspořádání společnosti.

Příloha č. 3 – Dotazník

Vážení studenti,

jmenuji se Markéta Psotová a studuji obor Pedagogika – Veřejná správa na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci ukončení studia právě zpracovávám diplomovou práci na téma „Motivace studentů oboru Pedagogika – Veřejná správa ke studiu“. Součástí mé práce je také výzkum. Ten provádím za pomoci dotazníku, a proto se na Vás obracím s žádostí o pomoc při jeho vyplňování. Dotazník je složen z 19 otázek, máte na výběr několik možností, prosím vyberte si vždy jen jednu, popřípadě odpověď vyplňte sami. Doba vyplnění Vám zabere několik minut a informace získané dotazníkem budou využity pro výzkumné účely a také jako zpětná vazba garantce oboru. Dotazník je zcela anonymní.

Mnohokrát děkuji za Váš čas a spolupráci.

1. Uveďte formu studia
 - a) Prezenční bakalářské
 - b) Kombinované bakalářské
 - c) Prezenční magisterské
 - d) Kombinované magisterské
2. Uveďte ročník studia
 - a) první
 - b) druhý
 - c) třetí
3. Z jaké střední školy jste se hlásili na tento obor?
 - a) Gymnázium
 - b) Střední odborná škola
 - c) Střední odborné učiliště s maturitou
 - d) Konzervatoř
4. Jaký byl Váš studijní průměr v posledním ročníku SŠ?
 - a) 1 – 1,4
 - b) 1,5 – 2
 - c) 2,1 – 2,5
 - d) 2,6 – 3
 - e) horší

5. Z jakého důvodu jste chtěli studovat na této VŠ?
 - a) Chtěl/a jsem se dále vzdělávat
 - b) Chtěl/a jsem oddálit nástup do zaměstnání
 - c) Chtěl/a jsem získat titul a tím získat lepší uplatnění ve společnosti
 - d) Přáli si to rodiče
 - e) Byl to požadavek zaměstnavatele
 - f) Jiný důvod, uveďte jaký....
6. Jak jste se dozvěděli o tomto oboru?
 - a) Prostřednictvím prezentace oboru na veřejnosti fakultou samotnou (např. dny otevřených dveří)
 - b) Na veletrhu VŠ (např. Gaudeamus v Brně)
 - c) Od mých blízkých (např. spolužáků, kamarádů, rodiny)
 - d) Sám/Sama jsem si vyhledala informace
 - e) Jiná možnost, uveďte jaká...
7. Věděli jste, že i na dalších VŠ (Praha, Brno, Ostrava, Opava, Zlín) se vyučují obory podobného zaměření?
 - a) Ano, samozřejmě, věděl/a jsem o všech
 - b) Ano, avšak ne o všech (např. o dvou či třech...)
 - c) Ne, věděl/a jsem jen o tomto oboru
8. Při podávání přihlášek na VŠ jste se rozhodovali i mezi jinými VŠ (např. ekonomického, technického zaměření apod.)?
 - a) Ano, měl/a jsem několik přihlášek i na jiné VŠ
 - b) Ne, toto byla pro mne jediná volba
9. Při podávání přihlášek jste se rozhodovali i mezi jinými obory?
 - a) Ano, měl/a jsem několik přihlášek i na jiné obory
 - b) Ne, toto byla pro mne jediná volba
10. Z jakého důvodu jste si vybrali obor veřejná správa?
 - a) Budoucí uplatnění mi nabízí možnost pracovat s lidmi/pomáhat klientům vyřizovat jejich žádosti apod.
 - b) Široké spektrum oblastí veřejné správy, kde mohu najít uplatnění
 - c) Zájem o obor samotný na základě dostupných informací (např. dle profilu absolventa, vyučované předměty apod.)
 - d) Jiné důvody, uveďte jaké...

11. Z jakého hlavního důvodu jste si vybrali studium tohoto oboru právě na této fakultě?
- a) Na jiný obor jsem nebyl/a přijat/a
 - b) Blízkost bydliště
 - c) Prestiž školy a oboru
 - d) Předměty a studijní plán
 - e) Profil absolventa
 - f) Jiné důvody, uveďte jaké...
12. Kdo Vás ovlivňoval (radil) při výběru oboru?
- a) Vrstevníci, spolužáci
 - b) Rodina
 - c) Učitelé na SŠ
 - d) Zaměstnavatel
 - e) Nikdo, rozhodoval/a jsem se úplně sám/sama
13. Rozšiřujete si své vědomosti nad rámec daného studia? (např. vyhledávání dalších zdrojů k probíranému učivu, četba doporučené literatury, studium nad rámec okruhů apod.)?
- a) Ano rozhodně, chci vědět víc
 - b) Rozhodně ne, nepotřebuji to
14. Budete chtít po ukončení studia pokračovat dál v procesu celoživotního vzdělávání (studium magisterského nebo doktorandského programu)?
- a) Ano rozhodně
 - b) Rozhodně ne
 - c) Prozatím nedokážu odpovědět
15. Došlo během studia tohoto oboru k Vašemu rozvoji v oblasti vědomostí?
- a) Ano rozhodně, získal/a jsem velké množství vědomostí
 - b) Rozhodně ne, více jsem se dozvěděl/a mimo studium
16. Došlo během studia tohoto oboru k Vašemu rozvoji v oblasti dovedností?
- a) Ano rozhodně, získal/a jsem velké množství dovedností
 - b) Rozhodně ne, více jsem se naučil/a mimo studium
17. Jste podle Vás díky studiu tohoto oboru dostatečně připraveni do praxe (díky studijnímu plánu, předmětům, praxím apod.)?
- a) Ano rozhodně, během studia jsem získal/a potřebné předpoklady
 - b) Rozhodně nejsem připraven/a do praxe

18. Je podle Vás studium tohoto oboru náročné (např. s ohledem na čas, náročnost zkoušek, vědomostí apod.)?

- a) Spíše ano
- b) Rozhodně ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

19. Splňuje studium tohoto oboru Vaše očekávání, které jste měli před vstupem na tuto fakultu?

- a) Ano splňuje
- b) Ano splňuje nad míru
- c) Ne nesplňuje
- d) Ne nesplňuje, čekal/a jsem od něj něco jiného