

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Úloha motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Bakalářská práce

Autor: Renata Dudlová

Vedoucí práce: PhDr. Monika Dobiášová, Ph.D.

2023

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Úloha motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Zde bych chtěla poděkovat PhDr. Monice Dobiášové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, přívětivý přístup a čas, který mi věnovala při psaní této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou práce s motivací ve školním kontextu, konkrétně žáky SOU a SŠ. Práce byla rozdělena do dvou částí, obsahuje část teoretickou a praktickou. Zahrnuje vymezení definice motivace, její rozdělení a různé faktory. Vymezuje motivaci vnitřní vůči motivaci vnější a motivační zaměření žáka (poznávací, sociální, výkonové potřeby), dále problematikou odměn a trestů. Objasňuje vlastnosti osobnosti žáka střední odborné školy a jeho sociálního prostředí. Vysvětluje důležitost motivačního působení prostřednictvím osobnosti učitele jako takového. Zmiňuji se v této práci o škole, jako specifické sociální instituci a vlivu úzké rodiny i širšího rodinného prostředí na motivaci žáků k učení. V praktické části bylo hlavní metodou dotazníkové šetření. Byly provedeny dodatečné skupinové rozhovory, které mi přinesly porozumění v nejednoznačných výsledcích. Cílem mého šetření bylo zjistit, čím a jakým způsobem jsou žáci na SOU a SŠ motivováni k učení. Zda jsou dostatečně motivováni osobním vnitřním i vnějším školním prostředím. Dotazníkovým šetřením byly zjišťovány motivační prostředky, které mohou mnohdy někteří učitelé používat v praxi.

Klíčová slova

motivace, učení, odměna a trest, poznávací potřeby, vůle, frustrace, postoje k učení, žák a učitel, klima třídy

Abstract

This bachelor's thesis deals with the issue of work with motivation in the school context, specifically with SOU and SŠ pupils. The work is divided into two parts, it contains a theoretical and a practical part. It includes defining the definition of motivation, its distribution and various factors. It defines internal motivation versus internal motivation and motivational orientation of the pupil (cognitive, social, performance needs), the issue of rewards and punishments. It clarifies the characteristics of the personality of the secondary vocational school student and his social environment. It explains the importance of motivating action through the personality of the teacher as such. In this work, I mention the school as a specific social institution and the influence of the close family and wider family environment on the motivation to learn. In the practical part, the main method was a questionnaire survey. Additional focus group interviews were conducted to provide insight into the ambiguous results. The goal of my investigation was to find out what and how pupils at SOU and SŠ are motivated to learn. Whether they are sufficiently motivated by the personal internal and external school environment. The motivational means that some teachers can often use in practice were determined by means of a questionnaire survey.

Keywords

Motivation, learning, reward and punishment, cognitive needs, will, frustration, attitudes to learning, student and teacher, classroom climate

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	
1 Cíl a metodika.....	11
2 Definice motivace.....	12
2.1 Druhy motivace.....	14
2.1.1 Poznávací, sociální, výkonové potřeby.....	18
2.1.2 Vnější motivace.....	20
2.1.3 Vnitřní motivace.....	22
3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu.....	23
3.1 Vnější a vnitřní faktor motivace ke vzdělání – rodina.....	24
3.2 Vrstevníci, spolužáci a škola.....	25
3.3 Škola jako specifická sociální instituce.....	25
4 Osobnost žáka střední školy.....	27
4.1 Problémy s žákovskou motivací.....	28
5 Klima třídy.....	30
6 Osobnost učitele.....	32
7 Organizační formy vyučování.....	34
7.1 Kooperativní učení.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	
8 Vlastní šetření.....	36
8.1 Charakteristika místa šetření.....	36
8.2 Dotazníkové šetření a skupinový rozhovor s respondenty.....	37
8.3 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření.....	37
9 Vlastní doporučení.....	47

ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách něměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“ J.A.Komenský

Úlohou školní motivace je ovlivnit žáky k jejich úspěšnosti ve škole a dostatečnému osobnostnímu rozvoji. Školní motivace je důležitá pro žákovu schopnost využít a dále rozvíjet svůj vnitřní potenciál. Učitel žáky motivuje výběrem učiva, vyučovacích metod, způsobem prezentace a organizačními formami. Všemi těmito činiteli směřuje a podněcuje chování žáka. Například význam prvotního setkání nového pedagoga s žáky ve školním prostředí určuje, jakým dojmem a způsobem se pedagog uvede. Jedná se o faktory chování, které budou v pozdější výuce určovat jejich vzájemné vztahy. Jedním z počátečních faktorů je např. vzájemné lidské hodnocení, jak vizuální, tak i emocionální. Každý pedagog je ze strany žáků většinou bedlivě pozorován a následně hodnocen. Mohou zde vznikat nové budoucí vztahy, které mohou podpořit vzájemné porozumění. Žáci na začátku školního roku vyvíjejí úsilí podávat pedagogem očekávané výkony ve vyučování. Jejich motivací jsou různá pozitivní vzdělávací předsevzetí. Učitel hodnotí žáky pozitivně a motivuje je k výkonům, které podporují jejich výchovně vzdělávací proces. Řetězec vzájemných interakcí mezi žákem a učitelem by měl utvářet zdravé prostředí ve výuce a pozitivní klima. Pro každé školní zařízení je rozvoj motivačních dispozic žáků jedním z důležitých vzdělávacích cílů. Žáci vstupují do různých výchovně vzdělávacích oborů z mnoha důvodů a příčin. Z hlavních aspektů volby určitého typu vzdělávacího oboru je jeho odborné zaměření. Dalším možným motivačním důvodem výběru oboru může být pokračování v rodinné profesní tradici. Častější to však bývá okruh zájmů a dovedností žáka. Žáci dosahují ve svém oboru specifické odbornosti a mívají různé předpoklady pro učení jako takové. Důvodem může být např. odlišná úroveň znalostí závislá na rozmanitosti sociálně-kulturního prostředí. Každý jedinec má jiné vrozené vnitřní dispozice k učení, jiné vlohy a jiné dovednosti. Osobnostní typ daného jedince mohou definovat také jeho zájmy a koníčky. Proto by mělo být motivační hledisko pro každého žáka individuální podle jeho potřeb a možností. Já osobně jsem první dny jako nová studentka střední odborné školy kdysi prožila

profesní demotivaci ze strany třídní učitelky, a proto jsem si vybrala toto téma pro svou bakalářskou práci.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Cílem mé bakalářské práce bylo vyhledat, zpracovat a vyhodnotit úspěšné rozvíjení motivačních postupů ve školním kontextu pro žáky na středních odborných školách. Porovnat teorii a praxi. Vytvořit a doporučit vhodné motivační postupy.

Metodikou bylo dotazníkové šetření, pozorování ve vyučovacích jednotkách a následné individuální a skupinové rozhovory pro doplnění.

2 Definice motivace

„K životu na všech jeho druhově vývojových úrovních, ve všech jeho podobách patří usilování. Usilování o potravu, rozmnožování, přežití jedince i uchování druhu, ubránění teritoria... U člověka je toto usilování rozklenuto do širokého spektra podob. Jde o velké množství cílů i způsobů jejich dosažení. Téma usilování je v psychologii pojednáváno nejčastěji pod záhlavím motivace. Toto slovo se odvozuje od latinského movere – znamená pohyb. Zde ovšem jde o specifický pohyb. Jako motivaci označujeme činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení“ (Helus, 2018, s. 126).

Životní potřebou každého člověka je někam, nebo k něčemu směřovat. Uplatňuje se zde osobnost jedince, jeho žebříček hodnot, dosavadní zkušenosti a dovednosti. Ve výchovně vzdělávacím procesu je motivace jednou z klíčových rolí. Ovlivňuje úspěšnost studia, výkon a rozvoj osobnosti. Motivace je také jednou ze základních podmínek efektivního učení. Učitel se zaměřuje zprvu na lidské potřeby, jako jsou např. zvědavost, potřeba autonomie, nebo kompetentnost. Tyto lze u všech žáků aktivizovat snadno.

„Smyslem života člověka není prosté uspokojování některých potřeb, k dosažení některých výkonů, smysl je i v samotné činnosti, samotné existenci člověka v jeho lidské kvalitě“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, s. 16).

Mnoho jedinců předpokládá, že kvalita života závisí na vhodném výběru vzdělání, společenské prestiži a výši výdělku. Problém nastává při zjištění, že určitý typ vybraného vzdělání nemusí vyhovovat například typu osobnosti a nemusí naplňovat životní žebříček hodnot toho daného jedince.

„Vůle je schopnost chtění a z něho vyplývajícího jednání. Volní proces je velmi blízký motivačním tendencím. Vůle umožňuje volbu obecně hodnotnější varianty chování i její realizaci. Vůle ovlivňuje lidské rozhodování a jednání ve směru osobní volby, která by nemohla být přijata a realizována, pokud by měla mít význam pouze její atraktivita“ (Vágnerová, 1997, s. 79).

Každý učitel, který pracuje s žákovou motivací má snahu zejména z dlouhodobého hlediska rozvíjet osobnostní potřeby žáků a podpořit jejich aktivní vztah

k budoucnosti. Měl by podporovat zájmy žáka, jeho zaujetí pro danou činnost vést do hloubky a vést k procvičování vůle. Vůle je například i vědomá volba při výběru budoucího povolání. Žák se zcela vědomě a kompetentně rozhoduje, volí si profesní cíl a jakými prostředky ho chce dosáhnout. Realizuje svojí vůli rozhodnutím pro specifický typ vzdělání. Teoretických přístupů k motivaci a lidskému jednání existuje mnoho variant. Některé přístupy se soustředí na obsah, tzn. jaký má člověk motiv a některé se zajímají např. o procesuální stránku. To znamená, jak motiv působí na chování. V odborné literatuře existuje mnoho různých teorií motivace. Na motivovanost člověka působí více motivačních vlivů současně. Jsou motivováni vnějšími důsledky svých činů (behaviorálně), ale také tím, co si myslí, tedy (kognitivně) a nakonec také působí i základní potřeby člověka.

Zaujalo mě například dělení motivace podle Lokši, Lokšové (1999, s. 10-11): Behaviorální přístup je zdrojem motivace úsilí dosáhnout dobrých výsledků. Hlavní motivací je vnější odměna. Tato metoda je úspěšná při nácviku chování u postižených dětí, ve školní praxi však obsahuje rizika. Humanistický přístup předpokládá, že specificky lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence. K rozvoji motivace u žáka je vhodné vytvořit vřelé prostředí v bezpečí, v bezpodmínečném přijetí a podpoře jeho autonomie, svobody. I tato metoda má svá úskalí, protože žák může být vystaven svobodě příliš ostentativně, aniž by byl dostatečně vývojově přizpůsoben. Dítě potřebuje být edukováno do světa dospělých, zakotveno bezpečně v sociální skupině a postupně pomalu být individualizováno. Při Kognitivním přístupu jsou důležité poznávací neboli kognitivní procesy chování člověka. Podle této metody člověk zpracovává nové informace a poznatky, a teprve až po zpracování těchto myšlenek a poznatků, se rozhoduje.

Podle Vágnerové (2016, s. 329-332) mají lidé různé životní cíle a zaměření, na které musí vynakládat rozdílné úsilí k jejich dosažení. Tato jednání způsobují různé osobní motivy. Motivují zaměření nějakých cílů a mají snahu si je udržet. Motivují představují podněty k aktivitám s určitým očekáváním. Motiv podněcuje lidi k uvažování a jednání takovými způsoby, které mají tendenci uspokojit jejich potřeby. Motivují mohou být vědomé i nevědomé. Potřeba je zdrojem motivu z hlediska vnitřního stavu. Dává impuls k nějaké aktivitě. Stimuluje člověka

k uspokojení jakékoliv potřeby. Pobídka působí motivačně z hlediska vnějšího prostředí. Vnější impulzy pobízejí člověka pouze k nutnému konání, aby se vyhnul problémům, například, aby vycházel s lidmi, na nichž mu záleží. Lidské chování mohou ovlivňovat potřeby jedince a vnější pobídky rozdílně v různých jeho fázích konání. Motivace je propojena s emocemi, nebo také s kognicí. Emoce poskytují lidem informaci o stavu jejich potřeb. Lidé usilují o to, zvolit si své vlastní dosažitelné cíle a jak odhadnout své možnosti tyto cíle dosáhnout. Z aktuálních motivačních stavů vycházejí motivační vlastnosti, které jsou významnější než tyto stavy. Motivační tendence, které vycházejí z temperamentového typu jsou stabilnější a předurčují charakter základních potřeb a převažujícího reagování.

2.1 Druhy motivace

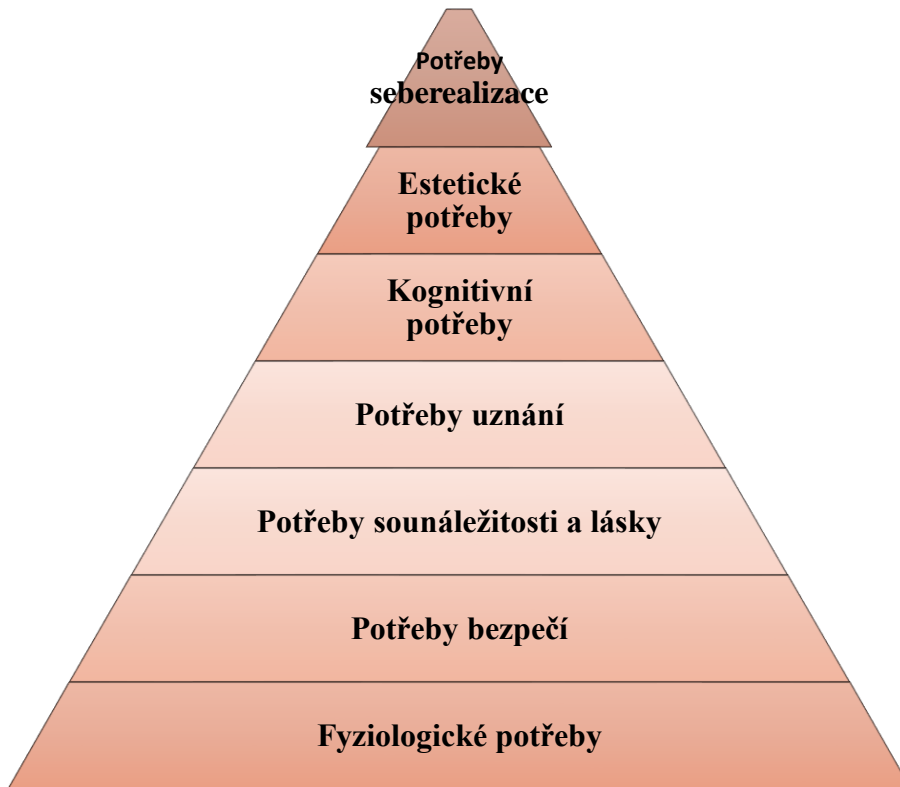
Motiv, který aktivizuje organismus k uspokojení, se skládá ze dvou činitelů a tím jsou potřeby a incentivy. Potřeba je vnitřní základní složkou motivu. Incentiv neboli popud je vnějším zdrojem motivu. Obojí mohou být přítomny s různou účinností. Mluvíme tedy o potřebách potřebnostních a incentivních. Příkladem potřebnostní motivace je např. hlad. Pokud mám hlad, hledám něco k snědku, ať už je to cokoliv, protože bez potravy mohu zemřít. Příkladem incentivní potřeby je např. cukrovinka, kterou vidím a neodolám jí, přestože vím, že mému zdraví neprospěje. Incentiva byla vyvolána zvenku, kdežto potřeba je vyvolána zevnitř. Operování s incentivami je pro učitele důležité v mnoha situacích. Například žák, který nemá potřebu se učit, se nudí, vyrušuje a ohrožuje tak výuku celé třídy. Potom učitel uplatní incentivy, kterými žáky aktivizuje neboli zapojí k učení. Běžná incentiva je například známka, pochvala, anebo např. pohrůžka předvolání rodičů (Helus, 2018, s. 126-127). Motiv vzniká aktualizováním potřeby. Je důvodem, podle kterého člověk jedná určitým způsobem. Motivem jsou potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky a cíle, které si člověk uvědomuje. Základem jsou primární (fyziologické) potřeby vlastní nejen člověku, ale i živočichům, jako je potřeba potravy, tepla, aktivity a mnoho dalších. Jsou vrozené. Potřeby sekundární (psychické) se utvářejí postupně vývojově a jsou charakteristické pro člověka. Má na ně vliv učení a náleží k nim sociální potřeby, poznávací potřeby, potřeba seberealizace a další.

Nejznámější teorií motivace v literatuře je motivace podle Maslowovi hierarchie lidských potřeb. Maslow tyto lidské potřeby zobrazil pomocí jehlanu (pyramidy). A. H. Maslow tvrdí, že člověk, který chce dosáhnout dalšího – vyššího stupínku v hierarchii potřeb, musí mít nejdříve uspokojeny potřeby první, ty na prvním stupínku a poté můžeme pokračovat na stupínek druhý a dále výše. Jsou-li uspokojeny nižší potřeby, vzrůstá naléhavost vyšších potřeb a naopak. Maslow vytvořil systém lidských potřeb, které jsou uspořádány vzestupně dle naléhavosti.

Maslow podle Holečka, Miňhové, a Prunnera (2007, s. 130) zdůrazňuje: *„že v rámci poznávacích potřeb je třeba vedle potřeby poznávat klást větší důraz na saturaci potřeby porozumění. To je důležité zejména při výchově dětí, kdy nejde jen o pochopení smyslu nového poznatku, přání dětí je totiž mnohem složitější. Děti si přejí, aby rodiče a učitelé rozuměli jejich myšlenkám, citům, postojům, zájmům, aby chápali pohnutky jejich činů, aby se více zajímali o jejich potřeby, problémy, názory a brali je vážně“.*

Hierarchie potřeb je u každého člověka odlišná a individuální. Na základě této individuální hierarchie vzniká motivační zaměření celé osobnosti. Projevuje se fixací na určitý typ, incentiv. Poznání motivačního zaměření žáka umožňuje přiměřeně žáka motivovat a působit na rozvíjení nebo změnu jeho motivace k učení.

Schéma 1: Maslowova pyramida hierarchie lidských potřeb

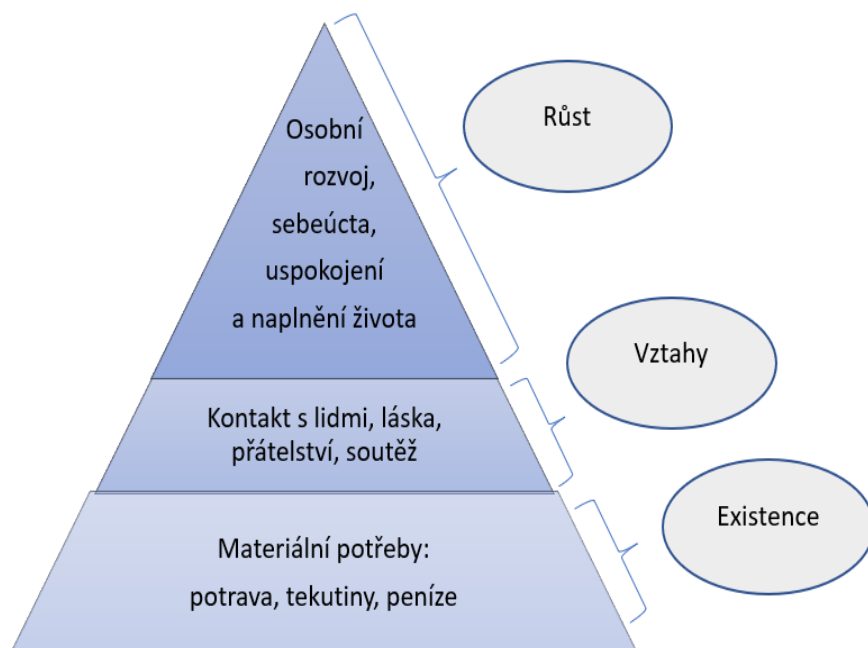


Zdroj: vlastní zpracování, 2023

Dalším příkladem hierarchie potřeb je Alderferova, označovaná ERG (podle angl. Existence, tj. základní potřeby spojené s přežitím, Relatedness, tj. sociální potřeby, Growth, tj. potřeby rozvoje, osobnostního růstu- Alderfer, 1972). Clayton Paul Alderfer vlastně rozšiřuje Maslowovu hierarchii potřeb a ta je také označována jako: **Teorie tří motivačních faktorů.**

1. Existenční faktor: mzda, jistota zaměstnání
2. Vztahový faktor: přátelství, společné cíle a uznání
3. Růstový faktor: seberealizace v zaměstnání a osobní růst

Schéma 2: ERG, Alderferova hierarchie potřeb



Zdroj: vlastní zpracování, 2023

„Jsou-li uspokojeny nižší potřeby, vzrůstá naléhavost vyšších potřeb; a naopak, jsou-li vyšší potřeby frustrovány, zvyšuje se význam potřeb nižších: chlapec, který v učení prožívá většinou neúspěchy, se může o to více snažit být oblíben mezi spolužáky i za cenu provokování učitele; pokud se mu nedaří ani to, může hledat uspokojení v mlsání; později v alkoholu nebo drogách. Poznání motivačního zaměření žáka umožňuje přiměřeně ho motivovat a optimálně působit na rozvoj nebo změnu struktury jeho motivace k učení“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 14).

Zdroje motivace k učení:

- Poznávací potřeby
- Sociální potřeby
- Výkonové potřeby

Učitel se vždy napojuje na učební činnost a jejím prostřednictvím utváří hierarchii motivů. Hlavním způsobem motivace žáků k učení je vytvořit podmínky silnými incentivy tak, aby motivace vycházela z aktuálních potřeb. Např. soutěžení ve vyučování jsou sociální potřeby a problémové vyučování jsou poznávací potřeby. Respektovat potřeby individuálního žáka, např. zohlednit zájmové zaměření žáka při

výběru individuálního úkolu. Téma soutěžení ve školních kolektivech má také ale svá úskalí. Kolektiv třídy posuzuje neustále posledního v pořadí jako méněcenného a tím je žák značně demotivován. Je důležité, aby při rozvíjení motivace žáků k učení učitel rozlišovat vnější a vnitřní motivaci.

2.1.1 Poznávací, sociální, výkonové potřeby

Každý člověk má do jisté míry rozvinuté poznávací potřeby. Již velmi malé děti projevují poznávací potřeby tím, že objevují svět, zajímají se o své okolí a jsou často zvědavé. Žáci, kteří se zajímají o vyučování a připravují se, mají dostatečně rozvinuté poznávací potřeby a učení je pro ně zdrojem poznání. Pokud na žáky nepůsobí dostatečné množství podnětů, nemusí nutně docházet k uspokojování poznávacích potřeb. V případě neuspokojení žákovy potřeby poznávacích podnětů prostřednictvím učitele či výuky je jeho pozornost odvedena jinými směry. Hledá si uspokojení v oblastech svých vlastních zájmů, např. komunikací se spolužáky, kreslením do sešitů, používáním mobilních přístrojů. Poznávací potřeby jsou v úzkém spojení s vnitřní motivací. Tito žáci se vzdělávají pro vlastní uspokojení z učení samotného. Učení je pro ně zdrojem nových informací a nového poznání. Tato vnitřní motivace je ale pro tyto žáky dominantní.

Podle Pedagogického slovníku od Průchy, Walterové & Mareše (2003, str. 218) je definováno sociální prostředí jako: *„Jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a celé společnosti. Souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společenství setkává...“*.

Na každého člověka má velký vliv sociální prostředí. S tím souvisí i jisté sociální potřeby. V Psychologii pro právníky Holečka, Miňhové a Prunnera (2007, s. 127) je uvedeno mnoho příkladů sociálních potřeb, které zde pro příklad uvádím:

- Potřeba sociálního kontaktu
- Potřeba uznání a akceptace, s tím související obava z odmítnutí
- Potřeba afiliace (patřit do skupiny mezi své, kladné vztahy a citové odezvy)
- Potřeba jistoty a bezpečí
- Potřeba obliby

- Potřeba přátelství a lásky
- Potřeba dominance, sebeprosazení, moci a vlivu
- Potřeba submise (nechat se vést, podřídít se)
- Potřeba kooperace (spolupráce)
- Potřeba individuálního vztahu (mít dospělého jen pro sebe)
- Potřeba identifikace (mít vzor, idol k obdivu a nápodobě)
- Potřeba statusu (postavení)
- Potřeba vlastnictví a prestiže

Veškeré tyto sociální potřeby mohou být frustrovány působením narušených mezilidských vztahů v rodině i na pracovišti. Žáci na všech školách by měli podávat výkony různých charakterů.

„S rozvojem jedincova JÁ se rozvíjí řada potřeb. Vývojově první nastupuje potřeba autonomie (samostatnosti), která se výrazně projevuje již ve stádiu osamostatňování se dítěte kolem 3 roku života. S touto potřebou do jisté míry souvisí potřeba kompetence, tj. potřeba něčemu rozumět, být někým, kdo něco umí. O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou sekundární (získané) a generalizované“

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 7).

Výkonové situace jsou převážně spojovány s příjemným prožitkem. Jedna ze dvou typů výkonových potřeb je potřeba úspěšného výkonu. Způsob výchovy v rodině a ve škole ovlivňuje rozvinutost výkonových potřeb. V případě, že rodinné a školní prostředí je zaměřeno na neúspěchy a jejich kritiku, začne se u jedince rozvíjet druhá potřeba, a to potřeba vyhnutí se neúspěchu. Vyhnutí se neúspěchu může být u žáka jedním z obranných mechanismů. Žáci v obavě před neúspěchem se výkonovým úkolům vyhýbají, aby nebyli neúspěchem vnitřně zraněni.

2.1.2 Vnější motivace

Vnější činitelé:

A. Škola

Učební úloha podle Jedličky, Koty a Slavíka (2018, s. 203): *„je úloha, která má dva klíčové cíle. Za prvé zvládnout obsah úlohy a za druhé naučit se zvládnout obsah úlohy a co nejlépe mu porozumět. Obsah učební úlohy má určitou kulturní hodnotu. Čím je obsah úlohy složitější a abstraktnější, tím bývá kulturně hodnotnější, ale tím je obtížnější dosáhnout cíle. A tím náročnější bývá i učení, které k němu dochází“.*

Hodnocení v knize Pedagogika pro učitele podle Vališové, Kasíkové a kolektivu (2007, s. 243): *„je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů, a hlavně sociálních vztahů ve vyučování. Pokud je vyučování zaměřeno více na osvojování vědomostí, hodnocení se svým obsahem zaměřuje na momentální výkon žáka, na stav jeho vědomostí. Naproti tomu vyučování, které sleduje celkový rozvoj osobnosti žáka, hodnotí především procesualní stránku, činnost žáka, jeho úsilí“.*

B. Učitel

Vlastnosti, postoje učitele k žákům a jeho styl výchovy a vyučovací metody.

C. Další vnější podmínky určující „pozadí“ procesu učení

- ekonomické, politické a kulturní v dané společnosti v kraji a místě
- postoje ke vzdělání v rodině (viz.Kap.3.1) u vrstevníků a u jednotlivců se silným vlivem na žáka
- osobní vztahy, emoční atmosféra, různé druhy konfliktů v rodině, školní třídě, nebo jiné sociální skupině
- výchovné a vzdělávací cíle společnosti, stupeň rozvoje pedagogických vět
- škola, ve které vyučování probíhá, její tradice, vybavení a pomůcky

(Čáp, 1980, s. 150).

Žák provádí určitou činnost kvůli podnětům, které přicházejí z vnějšku. Tento vnější podnět je nazýván incentivou, či pobídkou. Žák pracuje, pokud vyvíjí úsilí k získání odměny, která byla předem avizována již při samotném zadání práce. Tato odměna (např. známka) je uměle spojená s provedením činnosti. Žáci tak pracují na základě této vnější motivace. Chtějí se vyhnout nepříznivým důsledkům, které byly záměrně stanoveny za neprovedení práce. Žák zde získává dlouhodobou zkušenost, kdy je jeho spolupracující chování podněceno učitelem, zpevněno odměnami. V těchto případech vzniká varující signál, že některé odměny nejsou spojené s učební činností jako takovou. Žák, který má v průběhu jednoho měsíce příliš pochvalných odměn nemusí být totiž nutně motivován, aby v příštím učebním období pracoval pouze s vidinou právě té dané odměny. V tomto chování pedagogů lze nalézt jakousi neadekvátnost a nevědomou zacyklenost, kdy posléze dochází k odmítání vnějších odměn žáky. Tento metodický směr neustále opakujících se odměn za jakoukoliv práci bývá u jednoho typu žáků časem nebezpečně opakovaně vyžadován a žák poté bez odměny odmítá pracovat. Tento typ žáka je přesycen opakovanými odměnami a vnější motivace u něj absolutně nezabírá. Nebezpečí takové metody odměňování je znehodnocení záměru samostatného postoje k učení žáků a zároveň je ohrožen pozitivní postoj k práci a pracovnímu klimatu třídy. Největší motivační účinek mají vnější motivy, jako je pochvala a trest, dárek, přijetí na vysokou školu, nebo přijetí do prestižního zaměstnání. Dalšími projevy vnější motivace žáka jsou také průběžné pochvaly, úsměvy, souhlasné přijetí. Klíčovou roli ve školní motivaci sehrává poznávací, sociální a výkonová motivace. Učitel využívá častěji vlastní aktivitu žáků. Žák nepracuje z vlastní vůle, ale jsou na něj vyvíjeny vnější motivační činitele k dosažení motivace. Žáci s převládající vnější motivací k učení se hůře přizpůsobují školnímu prostředí, mají menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem. Vnější motivace je např. špatná známka. Proto je žákovo učení motivované získáním dobré známky. Žák s vnější motivací pracuje pro uspokojení učitele, nebo rodiče, upřednostňuje lehké a jednoduché činnosti, bývá závislý na pomoci učitele. Vnějšími činiteli jsou ti, kteří působí na člověka zvenčí. Zde je zahrnuto sociální prostředí jako je rodina, škola, spolužáci, místo bydliště, příroda apod. Rodina jsou lidé, kteří se vzájemně ovlivňují. Rodiče většinou směřují své dítě

ke studiu vlivem, daným výchovou, soužitím a vlastním příkladem. Rodiče i starší sourozenci poskytují své zkušenosti a postřehy ze svých středních škol a povolání.

2.1.3 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace je často definována jako: vědět – poznávací motivace, dosáhnout – výkonová motivace a prožívat stimulaci – flow motivace. Žáci na středních odborných učilištích a školách si již kladou jisté nároky sami na sebe, prosazují své zájmy a tím vlastně přechází od vnější motivace k té vnitřní. Žák vnitřně motivovaný k učení vykazuje vyšší školní úspěšnost, připravuje se předem do výuky, má většinou větší schopnost pojmového učení a zapamatování. Je ochotný, učení ho těší a výsledky ho uspokojují. U vnitřní motivace neočekává žák vnější podnět, jako je např. pochvala nebo odměna. Chování je tvořivější, spontánnější a pružnější. Například si rád čte, zajímá ho obsah textu, je motivován svým zájmem a zvědavostí. Pracuje pro své vlastní sebeuspokojení.

Vnitřní činitelé:

- Poznávací potřeby, zájmy a cíle
- Vědomosti
- Schopnosti
- Vytrvalost
- Odpovědnost a zdravotní stav

Vnitřně motivovaný jedinec je motivovaný ve větší míře a dosahuje lepších výsledků než jedinec motivovaný vnějšími podněty. Zde jsou důležité cíle, kterých chce jedinec dosáhnout. Motivem je dosažení např. dlouhodobých předsevzetí a cílů. Intenzita motivace je větší, čím větší je snaha dosáhnout zvolený cíl. Dlouhodobé směřování k určitým hodnotám (aspirace) se promítají do cílů a plánů jedince. Pokud chce žák dosahovat lepších studijních výsledků a začne se mu v průběhu vzdělávání i dařit, potom jeho snaha může mít nadále vzestupnou tendenci.

3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu znamená, že ve školní praxi se žáci vzdělávají pomocí praktických zkušeností. Ne všichni žáci využívají své schopnosti se vzdělávat v tomto směru v dostatečné míře. Motivace může být různě navozována nebo utlumována. Učitel by měl žáka zaujmout vhodně volenou motivací, způsobem řízení a vedení vyučovací jednotky a měl by eliminovat zdroj negativní motivace jako je nuda. Je vhodné předcházet frustraci, která vede ke snížení úsilí žáka a ztrátě učebních cílů. Dobrý učitel rozlišuje žáky úzkostné a žáky, u nichž může vyvolat strach vnějšími stresovými podněty jako je zkoušení, nebo nějaký náročný úkol. Tyto vnější motivační činitele je zapotřebí aplikovat s rozvahou. Ve školním prostředí hraje motivace jednu z klíčových rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Úspěšné učení se uskutečňuje pomocí vytváření vlastních osobních hypotéz. Učitel prezentuje látku, student přehodnocuje a diskutuje. Produkuje vlastní myšlenky a pracuje s nimi.

„Lépe se věc naučíme, když ji sami děláme, než když jen posloucháme, nebo se díváme“ (Petty, 2013, s. 5-7).

Behavioristický přístup k učení:

- Žáci potřebují nějakou odměnu za to, že učivo znají
- Odměna by měla následovat co nejdříve po správné reakci
- Výsledky učení se dostavují postupně a vlivem opakovaných úspěchů se zlepšují
- Opakováním si ukotvujeme znalosti v paměti dlouhodobě

Něco se naučit a zapamatovat není stejné. Do dlouhodobé paměti se zafixuje jen to, co si žák protřídil a přehodnotil sám. Informace v dlouhodobé paměti zůstávají jen pokud ji používáme, nebo si je často opakujeme. Pro každé učení je rozhodující motivace. Pozitivní motivaci vyvolává opakovaný úspěch, odměna a uznání od ostatních jedinců. Faktorů, které ovlivňují motivaci je opravdu mnoho. Nejvlivnější jsou vnější faktory, vnitřní faktory, škola a vrstevníci.

3.1 Vnější a vnitřní faktor motivace ke vzdělání – rodina

Jedním z vnějších, ale i vnitřních faktorů motivace je např. vliv rodiny na žáka. Jedná se o celkovou rodinnou atmosféru. Vnitřní hodnotový systém jednotlivých příslušníků rodiny si většinou jedinec vezme za svůj a nijak ho v průběhu života nemění. Pokud samotná úzká rodina a její další širší okolí nepovažuje vzdělání podstatné pro život, potom nemůžeme očekávat z těchto stran rodiny studenta podporu ke vzdělávání jako takovému. Většinou tento typ žáka chápe problematiku očekávání jeho dobrých výsledků ze strany školy a jejích pedagogů. Takový student vnímá vzdělání jako nepodstatné a jeho motivace je velmi malá, nebo žádná. Jde o celkové nastavení životní filozofie rodin a jejich potomků. Děti do sebe od rodičů, či dalších členů rodiny mají vliv na výchovu, vsakují naprosto bezpodmínečný a nekritický pohled na svět. Zde je možno očekávat hrozbu zúženého negativního vidění např. směrem ke vzdělávání, i když v některých případech se může jednat i o potomka s nadprůměrnou inteligencí. Žák s touto inteligencí vyniká sám od sebe nad ostatními vrstevníky, ale nedokáže ani nemusí chtít, přijmout pochvalu. Bagatelizuje své dobré výsledky na náhodné, či štěstí. Někteří se jen bojí vynikat nad ostatními vrstevníky a tím být příliš tzv., „viditelní“. Většinou se jedná o děti s malou sebeúctou a sebevědomím, které mají problémy se svým vnitřním světem a vlastní identitou. Dalším druhem vnější motivace v rodinách jsou odměny a tresty, nebo poukazování na úspěchy člena rodiny, či známého. Mnohdy se jedná o agresivní nátlakové chování za účelem manipulace jedince. Takový jedinec není přijímán (respektován) ze strany rodiny a poté nepřijímá ani sám sebe. Odměny bývají materiální (peníze, dárky) a prožitkové (dovolené, výlety). V takových rodinách většinou chybí láska, vzájemná tolerance, přijetí toho druhého a sebe sama. Pozitivním hodnotovým systémem rodiny může být dosažené vzdělání členů rodiny. Vysokoškolsky vzdělaný rodič bude spíše více podporovat své dítě ke vzdělávání a poskytne mu dostatek podnětů k seberozvoji než rodič s nižším stupněm vzdělání. Samotný rodič je totiž motivací a příjmem různých druhů informací, které podporují zájem potomka o vzdělání. Samozřejmě nejen vysokoškolsky vzdělaní rodiče podporují své potomky ke vzdělávání se. Záleží na typu životních situací a zkušenostech celých rodinných klanů.

3.2 Vrstevníci, spolužáci a škola

Žáci středních odborných škol a středních škol jsou s vrstevníky v sounáležitosti, protože mezi sebou komunikují jako mezi sebou rovnými a ne nadřazenými. Nadřazení pro ně bývají rodiče a pedagogové. Tato sounáležitost s vrstevníky by neměla být zaměňována za závislost. Každý jedinec by si měl zachovat svou jedinečnost a možnost své vlastní volby, což je ve vývojově psychologickém stádiu adolescenta problematické. Pokud se adolescent ocitne na neznámé půdě nové školy, většinou hledá kontakty, se kterými si vybuduje systém stejného nebo podobného pohledu na realitu. Pokud ho najde, tak se z některých spolužáků mohou stát časem i přátelé na celý život. Záleží na klimatu třídy, ve které se ocitá a zda s ním bude spokojen. V prvních ročnících středních odborných učilišť a středních odborných škol můžeme sledovat větší fluktuaci odchozích, či nově přichozích žáků právě z tohoto důvodu nevyhovujícího klimatu třídy.

3.3 Škola jako specifická sociální instituce

„Škola je organizací, která má od společnosti pověření podílet se na uspořádané socializaci jedinců (školní docházka je povinná), učitelé mají nejen právo vyučovat a vyžadovat od dítěte či dopívajícího určitý tělesný a duševní výkon, ale také provádět selekci na základě výsledků jejich práce a ovlivňovat tak alokaci čili situování žáků na trhu pracovních sil, což znamená otevřít jim – nebo naopak zkomplikovat – přístup k vyšším formám vzdělávání“

(Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 57).

Žáci jsou ve škole nuceni se adaptovat na společná pravidla (školní řád a pravidla třídy) a přizpůsobovat se vynucovaným rolím. Jsou konfrontováni s odlišnými výkonovými požadavky i jiným typem hodnocení, než jsou zvyklí z rodinného prostředí. Od školy jako instituce je očekáváno, že její výchovná role bude součinná s výchovnou rolí rodiny. Mnohdy je od školy očekáván identický výchovný rámec se stejnými životními hodnotami určitého typu rodiny. Škola je ve skutečnosti prostorem soustavné výchovy a vzdělávání se všeobecným principem pravidel požadovaného chování, které se nutně nemusí odrážet s principy chování požadovanými od různých typů rodin. Každá rodina má svůj individuální žebříček

hodnot, které mnohdy nezrcadlí všeobecné společenské hodnoty. Škola je určena k formování lidských osobností prostřednictvím učitelů. Škola je oddělena od vnějšího světa „zdmi“ z důvodu vytváření vhodného intelektuálního odstupu. Žáci si osvojují návyky jako jsou např. regulace projevů, prudké emoce, logika v myšlení, souvislý projev nebo zvládnání počítat složitější vzorce. Lidská společnost vkládá do jednotlivých školských institucí svá specifická očekávání, kterými jsou školská výchova a vzdělávání. Rodičovská veřejnost školy sleduje, nepřetržitě hodnotí a produkuje tlak na změny. Je to jejich nezadatelné právo a povinnost.

4 Osobnost žáka střední školy

Tato bakalářská práce je zaměřena na studenty středních škol a středních odborných učilišť, tudíž na období adolescence, období dospívání ve věkovém rozmezí 15-20 let věku. V tomto období se dokončuje fyzický vývoj dítěte a je významným pro psychický vývoj. Dochází ke kompletní proměně všech složek osobnosti jedince. Dospívání je fyziologické, kdy dozrává náš hormonální systém a důsledkem toho dochází k vizuální změně. Dochází zde i ke změně sebepojetí jedince. Veškeré tyto psychologické změny jsou přirozeným činitelem v dospívání. Je to období sexuální integrity a navazování pevných vztahů s partnery. Žák střední školy se postupně osamostatňuje. Na konci tohoto období vstupuje do praktického života a emancipuje se od rodiny a školy. Mění se jeho sebepojetí a individuální názor na sebe i okolí. Probíhá emoční vystřízlivění a deziluze. Je to období přechodu do dospělosti. Žák bývá takto akceptován a vyvíjí úsilí za nezávislost na rodičích a dospělých autoritách. V tomto období jedinci hledají převážně vlastní cestu, upevňují si své názory, způsoby i kulturu života. V době dospívání se potomek identifikuje více se svou vrstevnickou skupinou než s rodiči. Vrstevnická skupina určuje v mnoha případech jeho sebepojetí. Dospívající jedinci sdílí podobné problémy a vzájemně se podporují. Jsou si vzájemně zdrojem jistoty. Ochranu a zázemí hledají ve skupinové identitě, protože v této skupině se cítí lépe pochopení a respektováni. Komunikace s vrstevníky má svůj osobitý komunikační styl. Typickými znaky jsou hlučnost a slangová mluva. Většinou sdílí stejný, nebo podobný styl oblečení, zájmy a hodnoty. Jedinci se soustředí na vlastní skupinu a ostatní lidé jsou považováni za bezvýznamné. Žák se po ukončení studia rozhoduje, zda bude nadále pokračovat ve studiu, nebo se již zapojí do pracovního procesu. Tato volba bude mít vliv na jeho budoucí sociální postavení ve společnosti. Veškeré tyto změny znamenají ztrátu starých jistot (deziluze), hodnot a potřeby vytváření si nových jistot a opětovnou stabilizaci jedince. Značnou část tohoto náročného období tráví jedinec ve školním prostředí. Škola představuje vzdělávací instituci, ale také sociální prostředí. Ve škole by měl být autoritou pro žáka učitel, mnohdy tomu tak bohužel není. Žák, který se snažil mít na základní škole co nejlepší studijní výsledky byl motivován kariérně, aby se dostal na jím vybranou školu. Poté, co se mu toto povede, většinou motivace upadá. Podstatné bývá jen úspěšné dokončení studia. Již nelpí tak na dobrém

průměru známek. Výjimku představují jen žáci, kteří opět kariérně chtějí být přijati na vysokou školu, kde je k přijetí požadován dobrý prospěch a účast na státních olympiádách. Adolescent je neustále upozorňován, že přichází období dospělosti. Nově získá občanský průkaz, vyká a je mu vykáno. Je přijímán jako dospělý a jsou na něj kladeny mnohem vyšší nároky. Jedinec uvažuje o morálních hodnotách, které jsou tvořeny obecnými morálními normami společnosti a vytváří si k nim vlastní postoje.

4.1 Problémy s žákovskou motivací

Škola je instituce, kde se uskutečňuje vzdělávání a výchova. Připravuje žáky pro život ve společnosti, formuje, socializuje a integruje žáky do profesionálního života. Spolužáci ve třídě jsou generační skupinou. Spolužáci-vrstevníci se navzájem ovlivňují, sdílejí mnohé názory nebo hodnoty. Žáci s negativním postojem k učení, neochota se učit, nudící se žáci, frustrace (nuda a strach), odmítání učiva jako nepotřebného, dokonce i přemotivování žáci. Motivace špatně provedená, nebo zvolená, může být i spouštěčem žákovy selhání a neúspěchu. Pokud má žák nedostatečně rozvinuté poznávací a výkonnostní potřeby, nemá se učitel o co opřít, nemá tudíž jak tyto potřeby aktualizovat. Může je jen jednotlivě rozvíjet. Dalším zdrojem problémů žáka mohou být různé typy frustrací. Frustrovány mohou být již i základní biologické potřeby jako je například potřeba spánku. Žák se dívá dlouho do noci na televizi, nebo hraje hry na počítači. Mohou to být i potřeby fyzického a psychického bezpečí. Nejasnost požadavků, sarkasmy, ironie, odmítavý postoj učitele, napadání žáka spolužáky. Frustrací mohou být dále i výkonové potřeby, kdy je vyvíjen tlak na stejné tempo u všech žáků, bez ohledu na rychlost jednotlivce. Frustraci způsobuje i potřeba pozitivních vztahů se spolužáky a učiteli. Pokud je dlouhodobě žák frustrován, necítí se dobře, je v napětí a pracuje neefektivně. Nahromaděné napětí poté je odstraňováno obrannými mechanismy jako je agresivní chování, úniková a regresivní reakce žáka. Výsledkem toho všeho je nuda a strach. Všechny tyto uvedené typy frustrací snižují úsilí žáků a jejich výkony jsou velmi nízké. Žáci chtějí být v hodinách baveni učitelem. Požadují zajímavé a zábavné výklady učiva. Monotónní vyučování, kdy není obsah učiva metodou nápaditě vykládán považují za neúčinný. Strach je chybně považován za motivačního

činitele zvyšujícího výkon žáků. Zde by měl být učitel velice vnímavý. Měl by dokázat rozdělit žáky na úzkostné a neúzkostné, aby u úzkostných žáků nevyvolal opačnou reakci. Strach pociťují žáci např. ze zkoušení. Strach může u žáka vyvolat i nevhodně připravená soutěž, nepřátelství spolužáků, či zraňující komunikace s učitelem. Učitel, který je příliš přísný, popřípadě i nepřátelský k žákům, zvyšuje jejich úzkostnost a zesiluje tím negativní zkuškový strach. Školní výkony poté mohou klesat. Strach před trestem ze špatné známky, či strach z neúspěchu jako takového může navozovat vedlejší produkty strachových reakcí, jako jsou pocit nevolnosti, lhaní a únikové reakce žáka.

5 Klima třídy

„Klima společně vytvářejí: všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující třídu“ (Mareš, 2008, s. 565-567).

Klima třídy působí na prostředí, kde se vyvíjí osobnost žáka. Ovlivňuje prospěch a chování žáků a tím i účinnost pedagogické práce učitele. Klima třídy je jev dlouhodobý, trvá několik měsíců i let. Oproti tomu atmosféra třídy je jev krátkodobý, mění se během dne, či hodiny. Klima třídy vytvářejí žáci, spolužáci, nebo skupiny žáků a jejich učitel v dané třídě. Klima školy je vnímáno skrze každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců a školních psychologů jako něco těžko popsateľného, subjektivně vnímaného, ale zároveň silně na jedince působícího. Ve skutečnosti jde o ovlivnění mikro sociálním prostředím celé školy. Jde o sociální prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, a hlavně jeho dominujících učitelů. Jde také o styl jednání a chování k žákům i učitelům směrem od vedení školy. Důležitým hlediskem pro zachování pozitivního klimatu ve třídě jsou pravidla chování a morálky nastavené třídním učitelem, který ale musí daná pravidla předkládat vedení školy dříve, než se začnou prosazovat. Vedení školy představuje zde jakési morální zaštitění pravidel chování, i když se mnohdy jedná o postojové rozpoložení subjektivního charakteru. Vztah mezi klimatem a jeho aktéry je reciproční, tzn. klima je aktéry utvářeno a zároveň na ně působí zpět. Školní klima sestává z různých proměnných závisících na kvalitě interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které v dané škole mohou být viditelné. Možnost pozorovat přímo v jednotlivých školách klima celé školy nastavené převážně vedením školy lze velmi těžko hodnotit, pokud nejste přímo účastník klimatu. Klima nevzniká samo o sobě, ale závisí na specifické situaci školy (např. městská vs. venkovská škola apod.). Klima je dlouhodobý a stálý jev a je nutné ho vidět jako celek. Klima ve školní třídě zahrnuje všechny měřitelné charakteristiky sociálního prostředí vnímané žáky a ty, které ovlivňují jejich motivace a chování. Na základě výpovědi žáků můžeme získat informace například o sympatičnosti učitele, nebo vzájemném zdravém či nezdravém chování mezi žáky ve třídě (viz. sociometrické měření klimatu třídy). Všechny druhy těchto informací dávají školám zpětnou vazbu

o motivačním působení ve výchovně vzdělávacím procesu. Klima je možné pozorovat i podle např. edukativních a výchovných cílů celé školy jako takové. Můžeme se setkat s negativními prvky jako je přemíra byrokratické správy, orientací na uniformitu a pozlátkovou korektnost, formálnost v přístupech k problémům, ŠVP téměř kopíruje RVP bez individuálních aspektů, požaduje se přizpůsobování stereotypizace výuky, která by mohla být v např. autonomní a demokratické škole kreativnější, apod. Oproti tomu právě v již zmíněném klimatu demokratického typu je typické osobní nasazení učitele, které motivuje pouze dobrá pověst školy bez nátlakových vlivů od vedení školy, autonomie pedagogů v jejich tvořivosti a kreativité, spontánnost a svoboda při utváření školního života, orientace na individuální rozvoj žáka, profesionální jednání, otevřenost vůči veřejnosti. Je možno rozeznat typy těchto škol například srovnáním zájmu učitelů o své vlastní vzdělávání a pak možnost a svobodu použití nově nabitých znalostí přímo v praxi.

6 Osobnost učitele

Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 279-280) kapitoly: Učitel v systému komplexního rozvoje osobnosti, je učitel zodpovědný za uskutečnění cílů žáků a do značné míry je také v jeho rukou, aby s ním žáci v tomto směru spolupracovali a na výsledcích se podíleli. Každý učitel by měl procházet sociálně – psychologickým výcvikem, aby dokázal klást důraz na výchovnou složku výuky svého předmětu. Učitelé humanitních předmětů mají mnohem větší prostor věnovat zvýšenou pozornost a časovou dotaci otázkám rozvoje osobnosti žáka.

Podle Vágnerové (2000, s. 231-237) je oceňovaným obecným rysem učitele to, že nezdůrazňuje svou nadřazenost, neuplatňuje tímto způsobem svou autoritu, a naopak se snaží působit na žáky rovnocenným postavením. Žáci oceňují smysl pro humor, dobrou náladu učitele a pochopením názoru žáka. Nejsilnějším motivačním faktorem je ve škole pro žáka učitel. Učitel by měl žáky vnímat individuálně a ne skupinově. Úkolem učitele je vést žáky k vůli poznávat nové. Mělo by docházet k aktivizaci a motivaci jedinců. Důležitý je pro pedagoga i jeho styl výuky. V interakci žáka s učitelem je důležitá také neverbální komunikace. Je to oční kontakt, úsměv, kynutí hlavou, gestikulace, dotyk (poklepání na rameno). Učitel by měl svým žákům aktivně naslouchat, aby jim dal pocit důležitosti a tím mezi sebou a žákem vytvářel citové pouto. Výuka by měla být vedená skrze samotnou osobnost učitele a jeho nahlížení na žáky (*osobnostní rozvoj*). Jedním z mnoha varovných signálů nízké motivace žáků je např. ignorování zpětných vazeb od žáků těsně po vyučovací jednotce a mizivá vzájemná naslouchající komunikace. Problémem některých pedagogů je sestoupit z piedestalu (tzv. Olympu) a snažit se komunikovat se studenty jako sobě rovnými. Učitel by měl mít na paměti, že ten, okolo kterého se otáčí proces vyučování je žák, nikoliv učitel. Mladí jedinci žijí přítomností, hýbou s nimi emoce a ty negativní emoce dokonce dokážou přenést na dospělého. Učitel by měl být připraven reagovat na různé typy negativních nálad a pocitů svých žáků a pohotově reagovat komunikačními pozitivními strategiemi vedoucími např. k odlehčení problému nebo empatickému porozumění, navodit atmosféru empatie a přátelství ve třídě. Učitelé mají mimořádnou odpovědnost, jsou na ně kladeny nároky na profesní a osobnostní vyzrálost. Učitel tráví s žákem více času než rodič, obzvláště

v dopoledních hodinách, kdy je žák schopen pojmout nejvíce nových informací. Postavení učitele ve společnosti je složité, rodiče i žáci jeho chování a životní zásady sledují i mimo školní prostředí. Tato veřejnost si mnohdy až příliš dobře uvědomuje, že děti mnohdy napodobují chování učitele a často od něj přebírají vzorce chování. Učitel je také skrze žáka svědkem různých sociálních jevů v rodinách, kdy v nich mohou nastat i krizové situace. Právě toto uvědomění společnosti, že učitel je druhým vychovatelem, mu ukládá mnohdy až příliš zodpovědnosti za své vlastní chování a jednání. Zde chci jen krátce připomenout, že míra zodpovědnosti učitele jak ve škole, tak i mimo ni každodenně ohrožuje učitele syndromem vyhoření. Problémy, které musí řešit, jsou na některých typech škol velmi koncentrované a intenzivní. Příkladem uvádím úplný a celkový sociálně-ekonomický rozpad rodiny, úmrtí člena rodiny, nebo jakákoliv disharmonie v chování rodiny, která nese známky asociálního, nekonstruktivního až pro zdárný vývoj osobnosti ohrožujícího řešení životních problémů. Nejen z těchto důvodů je velmi důležitá síla osobnosti učitele a jeho pevný charakter, hodnoty a priority, ale i právě to umění jak a kdy použít vlastní osobnostní obranné mechanismy. Dobrý učitel nepůsobí pozitivně jen na své studenty, ale také napomáhá jejich rodičům pochopit novou roli rodiče, jehož potomek si žádá v pubertálním a adolescentním věku více svobody a bojkotuje nastavené hranice i pravidla ve výchově. Samotný učitel by měl mít v sobě zakotvenou psychickou odolnost typu zvládnání překážek a různých nepředpokládaných zátěžových situací. Podle Vališové, Kasíkové a kol., (2007, s. 279) právě tento požadovaný zásadový morální postoj, požadovaná psychická odolnost a vysoká míra sebekontroly za všech situací i mimo školní prostředí pedagogové velmi vyčerpává. Na základě toho se řadí toto povolání do předních pozic s výskytem syndromu vyhoření.

7 Organizační formy vyučování

„Pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků. Teoreticky jsou organizační formy vyučování komplexem jednotlivých možností, jakými je či může být vyučovací proces organizován“

(Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 173).

7.1 Kooperativní učení

Podle Vališové, Kasíkové a kol. v publikaci Pedagogika pro učitele (2007, s. 173), učitel, který si chce vytvářet vlastní systém výuky založený na principech kooperace by měl chápat podstatu kooperativní výuky. Kooperativní uspořádání výuky znamená princip spolupráce při dosahování cílů. Celá skupina žáků podporuje činnosti jednotlivce, zde vzniká pozitivní vzájemná závislost. V minulých desetiletích bylo kooperativní učení podceňováno. V pracovních činnostech se dnes prosazuje jako vysoce efektivní týmová práce. Smyslem kooperativního učení je posílení jedince po lekcích organizovaných kooperativním způsobem. Žáci by měli zvládat podobné úkoly samostatně. Mezi kooperativní výukou a skupinovou výukou je značný rozdíl. Při skupinové výuce žáci pracují společně a komunikují spolu, ale odpovědnost zde nese celá skupina. Tímto vzniká mezera pro nemotivované žáky, kteří se nijak nemusí podílet na výsledku. Kdežto v kooperativní výuce převládá vzájemná závislost členů skupiny, osobní odpovědnost, interakce tváří v tvář, užití interpersonálních a skupinových dovedností a konečná reflexe skupinových činností.

Při pozitivní vzájemné závislosti jsou na sobě žáci závislí jako celek, jednotlivci nemohou uspět, je teda nezbytně nutný společný cíl, který musí všichni zvládnout. Vhodnou odměnu – hodnocení získá každý člen skupiny zvlášť. Pro splnění úkolů při pozitivní vzájemné závislosti je důležité rozdělení rolí a úkolů ve skupině. Interakce tváří v tvář v malých skupinách (2-4 žáci) podporuje žádoucí sociální vlivy, kognitivní i interpersonální dovednosti. Výkon každého jedince je osobní odpovědností pro využití celé skupiny. Jedinec by měl prokázat, že se prostřednictvím spolupráce učil.

„Tyto základní znaky kooperativního vyučování jsou podle autorů D.W. Johnsona, R. T. Johnsona i základními determinantami vyššího učebního výkonu žáků, rozvoje jejich sociálních dovedností, podpory motivace k učení i rysů psychického zdraví“

(Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 185).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Vlastní šetření

Druhá část mé bakalářské práce se zabývá šetřením, jehož cílem bylo zjištění, zda jsou žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť motivováni ke zlepšování svých studijních výsledků a jakým způsobem. Zhodnotit, případně doporučit další vhodné motivační postupy. Výsledky byly zjišťovány on-line dotazníkem a následně i doplňujícím skupinovým rozhovorem s žáky na střední odborné škole.

8.1 Charakteristika místa šetření

Pro mou práci jsem si zvolila šetření na Střední škole živnostenské v Sokolově v oboru číšník-servírka a kuchař-číšník zakončený výučním listem. Šetření se zúčastnilo 60 respondentů.

8.1.1 Region místa šetření

Obyvatelé Sokolovského regionu Karlovarského kraje mají podle socio-ekonomických statistik nejnižší výdělky ve státě. Samozřejmě logicky se výše mezd vztahuje ke stupni vzdělání tzn. čím větší odborník a specialista ve svém oboru, tím větší je finanční odměna. Celý Karlovarský kraj se potýká s nízkou vzdělaností jeho obyvatelstva a příliš velkým odlivem mladých lidí schopných náročného studia na vysokých školách. Z důvodu uzavření lokálních továren, průmyslových provozů a hotelových provozů je v tomto Karlovarském kraji vysoká míra nezaměstnanosti. Situace střední a nižší střední třídy obyvatel se pomalu a plíživě zhoršuje. Chudí lidé se dostávají do neočekávaných existenčních problémů. V tomto regionu se nachází větší počet romských ghett. Tato škola, kde jsem prováděla průzkum se řadí mezi školy s větším počtem sociálně vyloučených žáků, jako ostatně další nemnohé školy v tomto regionu.

8.2 Dotazníkové šetření a skupinový rozhovor s respondenty

Dotazníkové šetření bylo realizováno ve dnech 15.01.2023 – 03.02.2023 na Střední škole živnostenské v Sokolově. Distribuce dotazníku proběhla elektronicky dotazníkem typu Survio. Bylo položeno celkem 19 otázek, které jsou vyhodnocovány v menších tematických celcích označených písmeny A až G. Skupinový rozhovor s 15 dobrovolnými respondenty proběhl dne 03.02.2023 při hodině praktického vyučování za účasti vyučujícího pedagoga a byl pouze doplňujícím faktorem k již položeným otázkám v dotazníku.

8.3 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření

A. Výběr a následná volba školy:

Graf 1: Otázka č. 1A

Ovlivnila tě tvá rodina při výběru školy?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 2: Otázka č. 2A

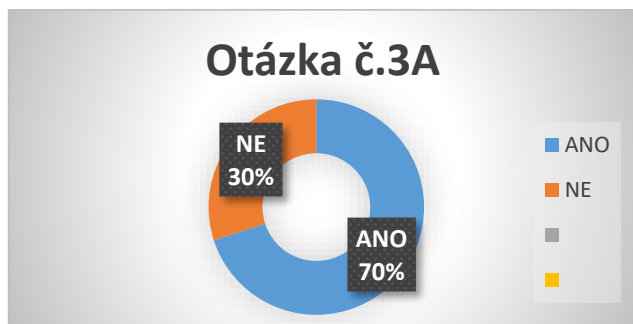
Pracují tví rodiče, nebo příbuzní v tomto profesním oboru?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 3: Otázka č.3 A

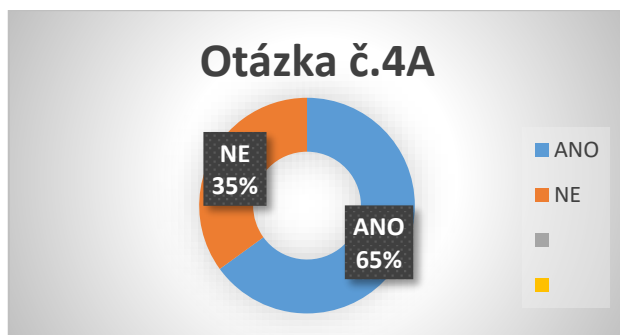
Byla škola, na které studuješ tebou vybraná jako první ze dvou zvolených možností?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 4: Otázka č.4 A

Vzal/a jsi v úvahu při výběru školy své zájmy, koníčky nebo oblíbený vyučovací předmět?



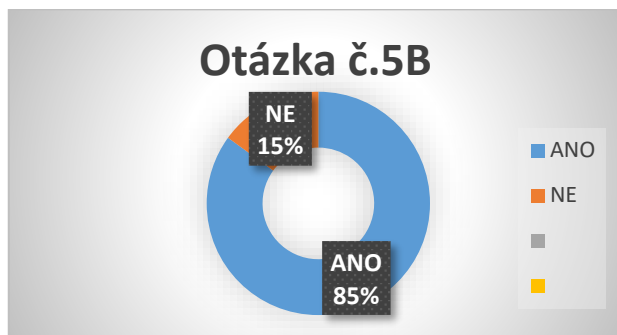
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázek 1 A – 4 A: Cílem těchto čtyř úvodních otázek bylo zjistit, zda motivem při výběru tohoto studijního oboru bylo vlivem rodiny, nebo individuálních zájmů. Z celkového počtu 60 odpovědí respondentů vyplynulo, že vliv rodiny není vždy ten určující. Žáci jsou již na základních školách vedeni k tomu, aby si volili studium na budoucí střední škole podle svých priorit. Jedná se o vyučovací předmět ZŠ pro 8. a 9. ročník, který je v plánech ŠVP pod názvem Člověk a svět práce. Pokud si žáci volí další vzdělání jen podle doporučení své rodiny bez důrazu na své zájmy a hlavně schopnosti, většinou ze studijních oborů zklamaně odcházejí již během prvního roku studia. Grafy nám zde dokazují, že tito respondenti si vybírali svůj obor podle svých individuálních potřeb a rozhodnutí.

B. Finanční předpoklady budoucí mzdy jako motiv výběru profese

Graf 5: Otázka č.5 B

Víš, jaké finanční ohodnocení (mzda) tato profese všeobecně poskytuje?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 6: Otázka č.6 B

Byl jedním z důvodů proč sis tento obor vybral/a to, jakou mzdu dostaneš při výkonu tohoto povolání?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

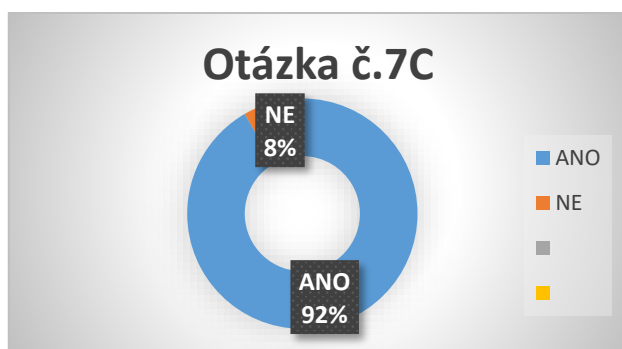
Zhodnocení otázky č.5 B-6 B: Cílem těchto dvou otázek bylo zjistit možné motivační činitele ve finančním ohodnocení této profese. Podle odpovědí respondentů v dotazníku jsem zjistila, že finanční ohodnocení v této západočeské lokalitě nebylo hlavním motivačním důvodem. Viz.kap.6.1.1 Při skupinovém rozhovoru dotazovaní respondenti zvažovali možnost vyšších výdělků v německém příhraničí. I přes dojíždění a možnou jazykovou bariéru studenti předkládají do diskuse různé zkušenosti svých známých a příbuzných, kteří někdy v Německu již pracovali, nebo stále pracují. Práce na německém trhu je pro většinu respondentů větší motivační hybnou silou, a to z důvodu vyšších mezd, než v celém Karlovarském kraji a vůbec celé České republice. Velice závažný problém vidí ve

snaze zaměstnavatelů zaměstnávat pouze na dohody o provedení práce, kdy v době covidu tito zaměstnanci nedostali od státu žádné podpůrné opatření a zůstaly tak bez finančních prostředků.

C. Vnitřní motivující prostředky školy:

Graf 7: Otázka č. 7 C

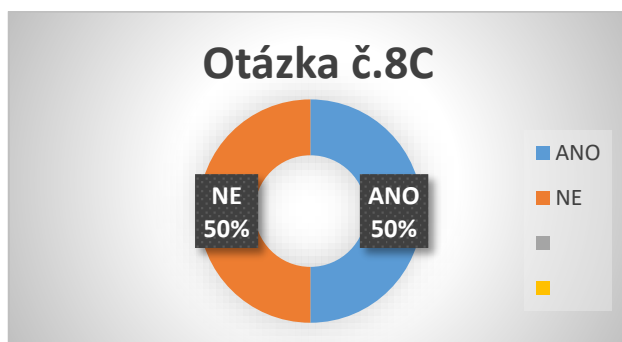
Pořádá tvá škola ve tvém studijním oboru soutěže, projekty?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 8: Otázka č.8 C

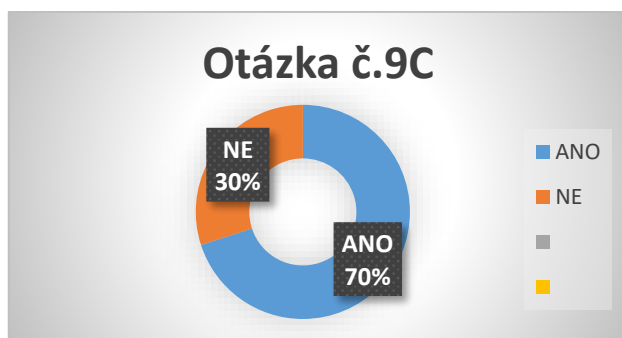
Účastnil/a ses nějaké soutěže, projektu?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 9: Otázka č.9 C

Nabízí tvá škola nějaký stipendijní program?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 10: Otázka č. 10 C

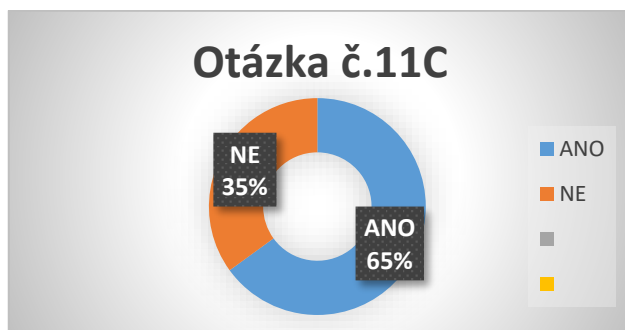
Snažíš se dosáhnout stále lepších studijních výsledků?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 11: Otázka č.11 C

Motivují tě učitelé k lepším studijním výsledkům?



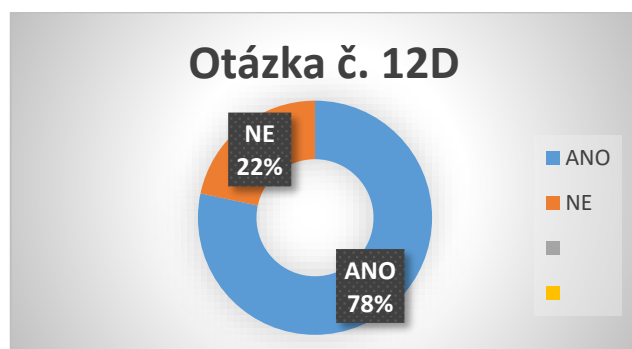
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázek 7 C-11 C: Cílem těchto pěti otázek bylo zjistit motivaci žáků z vnitřního prostředí školy. Podle výsledků otázek č.7,8,9 tato uvedená škola, jako státní vzdělávací instituce, usiluje o zprostředkovávání a tím více motivování studentů k ještě většímu zájmu o zvolený obor pomocí různých celostátních a školních projektů a soutěží. Důkazem toho je skoro 50 % pozitivních odpovědí. Při skupinovém rozhovoru s 15 - ti respondenty jsem se dotazovala na důvod 8% negativní odpovědi na otázku č.7 C. Dotazovaní respondenti odpověděli, že se jedná o sociálně slabé jedince s velmi problematickou motivací zajímat se o cokoliv. Otázka číslo 10 C dokazuje, že studenti opravdu usilují o dosažení lepších výsledků díky své vnitřní motivaci (75 %), než pomocí motivace vnější. Otázka č. 11 C vykazuje 65 % - ní motivaci k lepším studijním výsledkům vlivem osobnosti učitele. Podle mého uvážení, by učitelé mohli motivovat studenty více. Uvážíme-li hledisko stereotypů uvažování ze strany vyučujícího, nebo např. málo kreativních forem vyučování, dojdeme k závěru, že studenty nepodněcuje dostatečně ten učitel, který nepracuje na svém osobním a profesním rozvoji.

D. Organizační forma výuky při praxích

Graf 12: Otázka č. 12 D

Upřednostňuješ praktické vyučování v menších skupinkách, 2-4 osoby?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 13: Otázka č.13 D

Naučíš se více pokud můžeš získanou dovednost sdílet s ostatními?



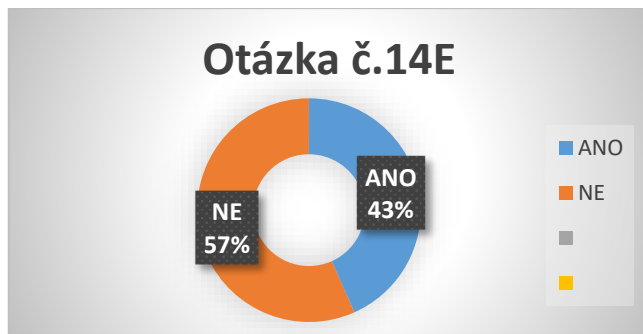
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázek 12 D a 13 D: Kooperativní výuka umožňuje spolupráci mezi jednotlivými žáky a členy malých skupin. Cílem je zjistit, zda forma kooperativní výuky je motivací k učení skrze vzájemnou interakci. Podílení se na jednom úkolu pomáhá slabším žákům, kteří jsou motivovaní k dobrému výsledku celou skupinou. Spolužáci se musí s řešením situace – úkolu podělit s ostatními a vyjasnit si navzájem jednotlivé body plynoucí k úspěšnému řešení. Toto navozuje lepší argumentaci, dedukci, slovní zásobu, plynulou komunikaci s ostatními a vhodně volené strategie při řešení obtížných situací. Při této výuce vidím klady v integraci žáků výkonově zdatnějších, a těch slabších. Cílem této kooperativní výuky je motivace studentů ke vzájemné pomoci a následnému hodnocení (reflexi) a sebehodnocení (sebereflexi). Podle ČŠI, vzájemné hodnocení hodiny, či celého vyučovacího celku žáky a následné sebehodnocení jich samotných, posiluje motivaci a zodpovědnost za jejich vlastní vzdělávání (viz. zpráva ČŠI, Střední škola služeb, Ostrava, 26.11.2021). Grafy zde dokazují, že dotazovaní respondenti vítají kooperativní formu vyučování.

E. Práce a studium

Graf 14: Otázka č.14 E

Předpokládáš, že budeš v tomto oboru pracovat ihned po dokončení studia?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 15: Otázka č.15 E

Máš v plánu pokračovat v nějakém dalším nástavbovém studiu?



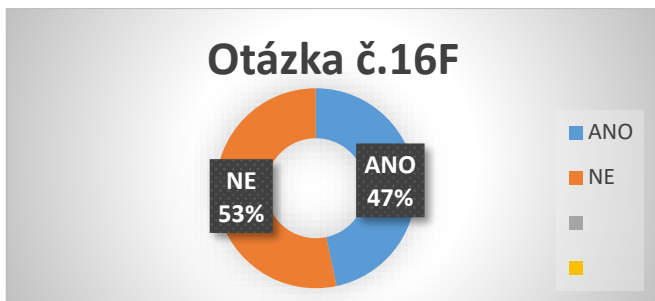
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázek 14 E a 15 E: U těchto dvou otázek jsem respondentům položila doplňující otázky z důvodu skoro stejného negativního počtu odpovědí na dvě různé otázky. Dotázaných 15 respondentů mi objasnilo svůj záměr nadále nepokračovat v nástavbovém denním studiu. Důvodem tohoto jejich rozhodnutí je nutnost finančně se osamostatnit. Na dotázání, proč nechtějí ihned po studiu pracovat poukázali na záměr vystudovat ještě nějaký jiný vzdělávací obor, ale přitom moci využívat všechny možnosti a pozitiva, která nabízí kombinované studijní programy.

F. Možnosti uplatnění na pracovním trhu

Graf 16: Otázka č.16 F

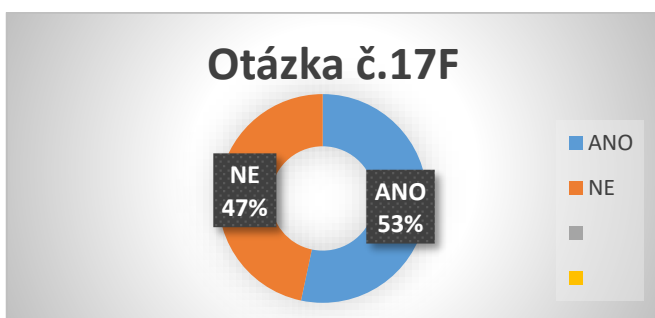
Dostal/a jsi pracovní nabídku v rámci vykonávání své odborné praxe?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 17: Otázka č.17 F

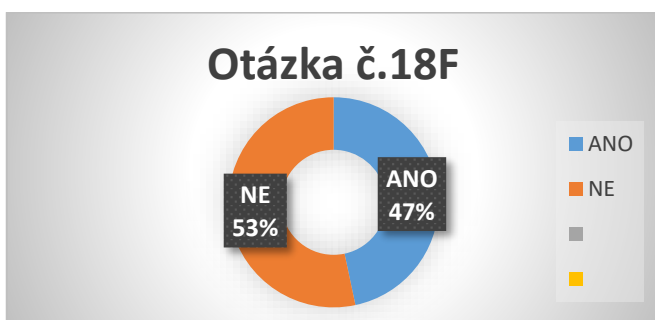
Pokud ano, uvažuješ, že bys tuto nabídku přijal/a?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf 18: Otázka č.18 F

Máš již zajištěné pracovní místo ve svém rodinném podnikání?



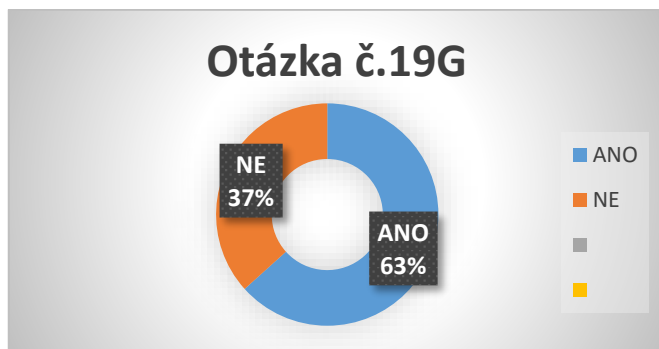
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázek č.16–18 F: Cílem těchto tří otázek bylo zjistit možnost uplatnění studenta na pracovním trhu. Grafy nám ukazují skoro vyvážený průměr. Studenti jsou si vědomi poptávky po pracovních možnostech v jejich oboru. Kladným motivačním faktorem jsou nabízená pracovní uplatnění již při odborných praxích. Paradoxem je otázka č. 18, kde, ačkoliv větší množství studentů odpovědělo negativně na ovlivnění rodiny při výběru typu školy, a ani nemají příbuzné v oboru, tak 47 % dotazovaných respondentů zde uvádí, že mají zajištěné místo ve firmách vlastních příbuzných.

G. Očekávání žáka

Graf 19: Otázka č.19 G

Splnilo studium zvoleného oboru tvé plány a očekávání?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Zhodnocení otázky č.19 G: Cílem této otázky bylo zjistit, zda žáci nastoupili na správný obor, který naplnil jejich plány a očekávání. Při skupinovém rozhovoru s 15 - ti respondenty jsem si ověřila, že menší počet respondentů netušil, co tento obor obsahuje a neuspokojil jejich vzdělávací potřeby.

9 Vlastní doporučení

- Zjistit z jakého rodinného prostředí pochází student. Tzn. mít k dispozici kazuistiku-rodinné anamnézy již ze základních škol ke každému žákovi, nejen pro děti se speciálními poruchami učení. Od měsíce září roku 2022 do konce roku 2024 byl MŠMT spuštěn projekt EU Jan Ámos Komenský, kde základních škol mohou využít podpůrné pedagogické pracovníky jako jsou např. sdílený speciální pedagog, či sdílený psycholog. Aby tento program pro školy měl smysl, pilotuje tak institucionalizaci těchto podpůrných pracovníků. Poté by se měl dát do státního rozpočtu školám jako jsou nyní podpůrná opatření. Pro školy do počtu 179 žáků jsou tito podpůrní pedagogové využíváni z Pedagogicko-psychologických poraden a od počtu žáků ve škole 180 a více, již tyto pracovníky zaměstnávají školy sami. Věřím, že tento program by byl velice vhodný nejen pro ZŠ, ale také pro využití SOU a SOŠ.
 - **A.** Doporučuji pro každou školu mít možnost spolupráce s vlastním školním psychologem, nebo sociálním pracovníkem, který je otevřen např. přes schránku důvěry naprosto všem studentům, a nejen těm s viditelnými problémy (SPU).
 - **B.** Pracovat na klimatu třídy na třídnických hodinách společně s psychologem. Nenechávat vše jen na učiteli. Psycholog by mohl hrát roli mediátora, který nejen vede, ale i vytváří vhodné závěry ze třídních aktivit podporujících pozitivní klima třídy. Psycholog má odborný nadhled k pomoci rozklíčování jakýchkoliv problémových situací ve třídě.
- Navrhuji možnost využívání sociálního pedagoga obzvláště ve školách se sociálně vyloučenými a slabými žáky. Dále navrhuji skrze roli sociálního pedagoga intervence do rodin ze sociálně vyloučených lokalit.
- V praktické výuce navrhuji formu výuky kooperativní, ne skupinové (viz. Kap.7.1).
- Navrhuji větší péči o osobnostní rozvoj učitelů, nejen po pedagogické a metodické stránce, ale i z hlediska morálních a etických hodnot. Tento osobnostní rozvoj by měl vést k psychické stabilitě, odolnosti a vyrovnanosti učitele. Uvědomělý učitel může časem dospět k chuti a ochotě na sobě

pracovat. Z mého úhlu pohledu je nejvhodnějším motivačním postupem na této odborné škole působení osobností učitelů na studenty, ve kterém je zakotvena přirozená empatie, shovívavost, přijetí, tolerance a celkové pochopení žákovo vnitřního sebepojetí.

- Dle odpovědí žáků z dotazníkového šetření a doplňujících skupinových rozhovorů vyplynulo, že vnitřní motivace je významnou součástí školních výkonů. Doporučuji ještě větší důraz na uvědomělou vnitřní motivaci žáků, pomocí empatického vhledu a praktických názorových postojů pedagoga k plnému využití jejich odborného studia.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma: Úloha motivace ve výchovně vzdělávacím procesu se zabývala motivací žáků střední odborné školy k učení a zlepšování studijních výsledků. V teoretické části jsou zachycena teoretická východiska vztahující se k práci s motivací v obecném i školním kontextu. Poukazuji na vnitřní a vnější motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu a definici motivace jako takové. Dále jsem se zabývala osobností žáka SOU a SŠ vzhledem k jeho vývojovému období a sociálnímu prostředí. Zahrnula jsem také do témat vliv osobnosti učitele na žáky a klima školní třídy. Cílem obsahu teoretické části bylo objasnit problematiku veškerých činitelů které mohou působit a také působí na motivaci žáků k učení. V praktické části jsem se zabývala metodou dotazníkového šetření a doplňujícím skupinovým rozhovorem motivovaností žáků k učení. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 60 respondentů střední odborné školy v oboru kuchař-číšník a číšník-servírka. Výsledkem mého šetření bylo zjistit, čím a jakým způsobem jsou žáci na SOU a SŠ motivováni k učení. Zda jsou dostatečně motivováni osobním vnitřním i vnějším školním prostředím. Šetřením na této odborné škole jsem zjistila, že motivovanost žáků je dostatečná, což vyplývá z odpovědí respondentů na dané otázky. Dotazovaní respondenti vykazovali pozitivitu a zájem o studovaný obor ve všech směrech. Cíl mé bakalářské práce byl naplněn. Téma motivace ve výchovně vzdělávacím procesu byla v teoretické části pomocí různých tematických celků objasněna a v části praktické prošetřena.

Práce na tomto tématu mě velmi zaujala, byla pro mě přínosem a velkým obohacením. Vážím si otevřenosti dotazovaných žáků, kteří mi poskytli podněty k zamyšlení, podle kterých se budu moci řídit. Tato práce bude jistě i přínosem pedagogům na této škole, popřípadě zdrojem inspirace pro práci s motivací.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd., Dotisk 3. Praha: GRADA, 2021. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.

HOLEČEK, MIŇHOVÁ, PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. Aleš Čeněk, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

HRABAL, PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN isbn80-7184-421-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Alderferova teorie motivačních potřeb ERG. [online]. © 2011-2016 [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/alderferova-teorie-motivacnich-potreb>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Graf 1: Otázka č. 1A	37
Graf 2: Otázka č. 2A	37
Graf 3: Otázka č.3 A	38
Graf 4: Otázka č.4 A	38
Graf 5: Otázka č.5 B	39
Graf 6: Otázka č.6 B	39
Graf 7: Otázka č. 7 C	40
Graf 8: Otázka č.8 C	40
Graf 9: Otázka č.9 C	41
Graf 10: Otázka č. 10 C	41
Graf 11: Otázka č.11 C	41
Graf 12: Otázka č. 12 D	42
Graf 13: Otázka č.13 D	43
Graf 14: Otázka č.14 E	44
Graf 15: Otázka č.15 E	44
Graf 16: Otázka č.16 F	45
Graf 17: Otázka č.17 F	45
Graf 18: Otázka č.18 F	45
Graf 19: Otázka č.19 G	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Vzor dotazníku

Příloha č. 1: Vzor dotazníku

Cílem dotazníkového šetření je vyhodnotit motivaci a očekávané uplatnění ve vybraném oboru studentů střední odborné školy. Odpovědi jsou dvě možnosti. Ano a NE.

1. Ovlivnila tě tvá rodina při výběru školy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

2. Pracují tví rodiče, nebo příbuzní v tomto profesním oboru?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

3. Byla škola, na které studuješ, tebou vybraná jako první ze dvou zvolených možností?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

4. Vzal/a jsi v úvahu při výběru školy své zájmy, koníčky, nebo jiný oblíbený vyučovací předmět?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

5. Víš, jaké finanční ohodnocení (mzda) tato profese všeobecně poskytuje?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

6. Byl jedním z důvodů proč sis tento obor vybral/a to, jakou mzdu dostaneš při výkonu tohoto povolání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

7. Pořádá tvá škola ve tvém studijním oboru soutěže, projekty?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

8. Účastnil/a ses nějaké soutěže, projektu?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

9. Nabízí tvá škola nějaký stipendijní program?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

10. Snažíš se dosáhnout stále lepších studijních výsledků?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

11. Motivují tě učitelé k lepším studijním výsledkům?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

12. Upřednostňuješ praktické vyučování v menších skupinkách (2-4 osoby)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

13. Naučíš se více, pokud můžeš získanou dovednost sdílet s ostatními?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

14. Předpokládáš, že budeš v tomto oboru pracovat ihned po dokončení studia?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

15. Máš v plánu pokračovat v nějakém dalším nástavbovém studiu?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

16. Dostal/a jsi pracovní nabídku v rámci vykonávání své odborné praxe?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

17. Pokud ano, uvažuješ, že bys tuto nabídku přijal/a?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

18. Máš již zajištěné pracovní místo ve svém rodinném podniku?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

19. Splnilo studium zvoleného oboru tvé plány a očekávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO**
- NE**

Konec dotazníku