

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace ve výuce odborných předmětů na středních technických školách

Motivation in Teaching Vocational Students at Secondary Technical Schools

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

VEDOUCÍ PRÁCE

Ing. Bc. Mrázková Kateřina

JANKŮ

JIŘÍ

2023

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: _____ Jméno: _____ Osobní číslo: _____
Fakulta/ústav: _____
Zadávací katedra/ústav: _____
Studijní program: _____
Studijní obor: _____

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:

Název bakalářské práce anglicky:

Pokyny pro vypracování:

Seznam doporučené literatury:

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: _____ Termín odevzdání bakalářské práce: _____

Platnost zadání bakalářské práce: _____

Podpis vedoucí(ho) práce

Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry

Podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

Datum převzetí zadání

Podpis studenta(ky)

JANKŮ, Jiří. *Motivace ve výuce odborných předmětů na středních technických školách*. Praha: ČVUT 2023. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 03. 01. 2023

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat Ing. Bc. Kateřině Mrázkové za veškerou její pomoc při mých studiích, iniciaci pedagogické praxe, didaktické tipy, kritickou zpětnou vazbu, odborné vedení a cenné rady při četných konzultacích a zpracování bakalářské práce.

Velké poděkování patří též mé ženě za podporu a trpělivost s mojí fyzickou i mentální absencí během večerů, celých dnů i víkendů v průběhu celého studia.

Abstrakt

Motivace žáků středních odborných škol je palčivým problémem české odborné výuky. V mnohých případech jsou studijní výsledky jednotlivých žáků ale i celé studijní skupiny ovlivněny jejich motivací ke studiu. Analýza problémů způsobujících snížení motivace žáků je tedy potřebná pro rozvoj vzdělávání celé společnosti.

Klíčová slova

Motiv, motivace, vnitřní a vnější motivace, potřeby, výuka odborných předmětů, učení

Abstract

Motivation in Teaching Vocational Students at Secondary Technical Schools is an acute problem of Czech technical education. In many cases, the learning results of either students or whole group are highly affected by their motivation to learn. An analyses of problems causing decreased motivation of students is thus necessary for education also for entire society.

Key words

Incentive, motivation, intrinsic and exrtinsic motivation, needs, teaching vocational students, technical subjects

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 5 |
| 1 MOTIVACE..... | 8 |
| 1.1 Vymezení pojmu motivace | 8 |
| 1.2 Psychologické aspekty motivace k učení | 9 |
| 1.3 Nejznámější teorie motivace | 9 |
| 1.3.1 Maslowova hierarchie potřeb | 10 |
| 1.3.2 Aldeferova teorie ERG | 11 |
| 1.3.3 Murrayho teorie potřeb | 12 |
| 1.3.4 Youngova teorie | 12 |
| 1.3.5 McClellandova teorie | 12 |
| 1.4 Zdroje motivace | 12 |
| 1.4.1 Biologické (vnitřní) zdroje motivace..... | 13 |
| 1.4.2 Psychologické (vnější) zdroje motivace..... | 13 |
| 1.5 Motiv a motivační proces | 14 |
| 2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ..... | 14 |
| 2.1 Projevy motivace ve školním prostředí | 15 |
| 2.1.1 Projevy vnitřní motivace ve školním prostředí..... | 15 |
| 2.1.2 Projevy vnější motivace ve školním prostředí..... | 16 |
| 2.1.3 Projevy interiorizované motivace ve školním prostředí..... | 16 |
| 2.1.4 Motivace k učení | 17 |
| 2.2 Motivační faktory ve vyučování..... | 17 |
| 2.2.1 Vnitřní faktory motivace k učení | 19 |
| 2.2.2 Vnější faktory motivace k učení | 20 |
| 2.3 Metody rozvíjení motivace | 20 |
| 2.4 Demotivující činitelé učení | 21 |
| 2.5 Shrnutí teoretické části..... | 22 |
| 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉ SONDY | 25 |
| 3.1 Výzkumný problém | 25 |
| 3.2 Výzkumný cíl | 25 |
| 3.3 Výzkumná metoda | 26 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4 | Výzkumný vzorek | 26 |
| 3.5 | Dotazník | 27 |
| 3.6 | Technika sběru dat | 27 |
| 3.7 | Charakteristika metod analýzy dat | 28 |
| 4 | VYHODNOCENÍ DAT | 29 |
| 4.1 | Charakteristika respondentů | 29 |
| 4.1.1 | Charakteristika pohlaví respondentů | 29 |
| 4.1.2 | Charakteristika respondentů podle ročníku studia | 30 |
| 4.1.3 | Charakteristika respondentů podle oboru studia | 31 |
| 4.1.4 | Charakteristika respondentů podle velikosti místa školy | 32 |
| 4.2 | Analýza výsledků výzkumu | 33 |
| 4.2.1 | Analýza rizik snižování motivace v závislosti na pohlaví respondentů | 33 |
| 4.2.2 | Analýza rizik snižování motivace v závislosti na ročníku studia | 34 |
| 4.2.3 | Analýza rizik snižování motivace v závislosti na oboru studia | 36 |
| 4.2.4 | Analýza rizik snižování motivace v závislosti na velikosti místa školy | 38 |
| 4.3 | Shrnutí | 40 |
| | Závěr | 41 |
| | Seznam použité literatury | 42 |
| | Seznam obrázků | 45 |
| | Seznam tabulek | 45 |
| | Seznam příloh | 45 |

Úvod

Motivace žáků středních odborných škol je palčivým problémem nejen české odborné výuky. V mnohých případech jsou studijní výsledky jednotlivých žáků ale i celé studijní skupiny ovlivněny jejich motivací ke studiu. Analýza problémů způsobujících snížení motivace žáků je tedy potřebná pro rozvoj vzdělávání nejen žáků na středních odborných školách, ale v přeneseném významu i v celé společnosti.

Cílem předkládané bakalářské práce je identifikovat faktory zvyšující příp. snižující motivaci žáků nebo žáků ke studiu, na jejichž základě můžeme vyhodnocovat rizika spojené s vyučovacím procesem. V momentě, kdy jsou identifikována všechna rizika a stanoveny jejich měřitelné parametry, má cenu vyhodnocovat jejich význam a dopad na proces učení nebo výuky. Logickým následným krokem se poté jeví stanovit optimální strategii eliminace negativních faktorů a naopak podpořit faktory zvyšující motivaci ke studiu.

Předkládaná bakalářská práce si klade za cíl na základě rešeršní činnosti dostupné odborné literatury vymezit pojem motivace a pomocí obecně uznávaných a odborně stanovených psychologických aspektů stanovit faktory ovlivňující proces vyučování i individuálního přístupu žáků k učení. Na základě stanovených faktorů lze vyhodnocovat rizika snižování motivace ke studiu spojených se specifiky různých oborů vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce se věnuje vyhodnocení rizik snižování motivace ke studiu v odborném technickém vzdělávání na středních školách. Pro účely bakalářské práce je sestaveno celkem osm modelových situací negativních vlivů, které reprezentují významná rizika snižování motivace ke studiu. Ve vhodně nastaveném dotazníku jsou respondenti dotazováni, jak se jim nabízené situace týkají, jak na ně doléhají a za jak významné je ve svém studiu považují. Skladba otázek je nastavena pro následné vyhodnocení významnosti jednotlivých situací Fullerovou párovou srovnávací metodou, kde respondent vybírá z dvojice významnější situaci ve všech možných kombinacích sady. Kvantitativní dotazník byl doplněn o cílené otázky na anonymizovaná osobní data pro statistické vyhodnocení nasbíraných dat podle pohlaví žáka, podle ročníku studia na škole, podle oboru studia a podle velikosti místa školy. Soubor dotazů kvantitativní sondy včetně personalizovaných otázek byl poskládan do elektronického formuláře poskytovaným veřejně dostupnou internetovou službou, která umožňuje snadný přístup z jakéhokoli zařízení s internetovým připojením pomocí aktivní hyperlinkové adresy.

Pro sběr dat byly vytipovány vhodné vzdělávací instituce napříč Českou republikou, jejichž společným znakem bylo, že poskytují střední odborné nebo úplné střední odborné vzdělání v technických oborech. Z veřejně dostupné databáze škol bylo sesbíráno dvě stě adres elektronické pošty kontaktních osob (převážně ředitelům nebo sekretariátům), kterým byla adresována prosba o rozeslání elektronického odkazu vedoucím dotazníků žákům technických oborů jejich škol.

Dotazníková sonda tak byla provedena mezi 749 respondenty, jejichž záznam odpovědí byl podroben korekci. V rámci korekce byly odfiltrovány záznamy žáků, kteří se přihlásili ke studiu jiného oboru než technického. V rámci zpracování očištěných nasbíraných dat (665 respondentů) byla vyhodnocena statistická významnost dotazovaných modelových pomocí četnosti jejich výskytu v odpovědích multiplikované součiniteli odvozených od nastavení Fullerovy metody. Vyhodnocení bylo provedeno pro jednotlivé kategorie respondentů a mohly tak být porovnány statistické rozdíly

ve vnímání rizikových jevů mezi různými skupinami žáků. Syntézou poznatků z řešeršní části s informacemi vyhodnocenými v praktické části bakalářské práce byla shrnuta hlavní rizika snižující motivaci středoškolských žáků technických oborů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Termín motivace je často používaný pojem nejen v prostředí českých škol, ale prakticky ve všech sférách lidské činnosti jako důsledku individuální snahy o nějaký výsledek. Umění motivovat žáky k učení považuje mnoho lidí za jednu z nejdůležitějších schopností dobrého učitele.

V následujících podkapitolách se pokusím vymezit pojem motivace, jak jej vnímá odborná veřejnost z psychologického hlediska a jak psychologické aspekty motivace přesahují do didaktiky středoškolské výuky s nastíněním specifik výuky technických oborů.

1.1 Vymezení pojmu motivace

Slovo motivace má základ ve svém latinském předchůdci „motus“, které znamená pohyb nebo „movere“, které znamená pohybovat se. Motivace je tedy jakási „hybná síla“ chování (Dvořáková, 2007). Jinými slovy to lze vyjádřit tak, že pokud bychom studovali motivaci člověka, zjistíme důvody jeho chování, proč něco vykonal a něco naopak nevykonal (Nečas, 2006). Motivace tedy vyjadřuje snahu člověka vydat se určitým směrem nebo pohybovat se k nějakému cíli. Motivace je tedy synonymum pro touhu něčeho dosáhnout, být vážený, úspěšný, užitečný.

Již od nepaměti se lidé snažili vysvětlit pohnutky svého chování a odlišit ho od chování ostatních lidí. Snažili se pochopit, proč se jiní lidé chovají jinak než vlastní pozorovatel a co jejich jednání zapříčiňuje. Na samém počátku tohoto zkoumání bylo na tematiku motivace nahlíženo jako na něco mystického a tajemného, protože motivaci nelze spatřit, dotknout se ji, nebo ji snad změřit. Můžeme ji vyvozovat pouze z toho, co lidé říkají a činí (Wladkowski, 2011).

Motivaci se věnuje celá řada odborných publikací zejména z oblasti vývojové psychologie a pedagogické psychologie. Zároveň se však motivace stává aktuální otázkou i v oblasti managementu a řízení lidských zdrojů.

V odborné literatuře lze nalézt několik rozborů a určení významu pojmu motivace. Hrabal, Man, Pavelková (1989) definují motivaci jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16). Studiem motivace tedy můžeme získat informace o tom, proč se žák chová tak, jak se chová, resp. proč se žák učí, nebo neučí. Můžeme zjistit, jaké jsou jeho cíle, zájmy, potřeby a podobně. Motivace člověka vychází z vnějších nebo vnitřních pohnutek.

Lokšová, Lokša (1999) uvádí, že potřeby se projevují pocitem nedostatku nebo naopak přebytku, který vzniká při narušení homeostázy (rovnovážného stavu) organismu.

1.2 Psychologické aspekty motivace k učení

Otázka motivace tedy byla již delší dobu v popředí zájmu široké veřejnosti a asi i do budoucna zůstane velmi diskutovaným tématem, na základě přání většiny lidí kolem nás rozumět a predikovat chování jiných jedinců, k čemuž dopomůže právě porozumění motivace jejich chování. Pojem motivace, jakožto psychologický termín se ustálil až na počátku 20. století (více viz např. Hyhlík & Nakonečný, 1977). Navzdory relativně dlouhé době studia motivace se psychologům stále ještě nepodařilo vytvořit jednotnou definici tohoto termínu, a tudíž existuje nespočet variant, jež pojem motivace vymezují.

Hrabal, Man, Pavelková (1989) motivaci chápou v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Studium motivace lze tedy získat informace o tom, proč se žák chová tak, jak se chová, resp. proč se žák učí, nebo neučí. Můžeme zjistit, jaké jsou jeho cíle, zájmy, potřeby a podobně. Motivace člověka vychází z vnějších nebo vnitřních pohnutek.

Nakonečný (1996) popisuje motivaci jako intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Dále popisuje motivaci jako proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. Jinými slovy je tedy lidská motivace psychologický pochod, který na základě individuální „poptávky“ působí směrem k uspokojení určitých lidských „pohledávek“.

Lokšová, Lokša, (1999) potvrzuje, že potřeby se projevují pocitem nedostatku nebo naopak přebytku, který vzniká při narušení homeostázy (rovnovážného stavu) organismu.

Plháková (2004) motivaci definuje jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Motivace patří mezi psychologické pojmy, které jsou označovány jako hypotetické konstrukty. Motivace je tedy abstraktní pojem, který ve své podstatě popisuje určité vnitřní „puzení“ člověka k nějaké činnosti.

Madsen (1979) shrnuje, že motivace je soubor několika proměnných, které mohou udržovat, aktivovat nebo naopak usměrňovat chování jedince. Motivace zapříčiňuje dynamičtější a aktivnější jednání jedince, je vlastně určitým typem procesu, který ovlivňuje množství energie a pozornosti, kterou mozek a tělo přiděluje určitým stimulům a skrze ně tak určujeme hodnotu výsledného jednání. Tedy, jednoduše řečeno, čím více nám na něčem záleží, tím více jsme k danému výsledku motivováni. A právě míra, respektive síla naší motivace určuje hodnotu, kterou danému výsledku přisuzujeme. Můžeme tedy říci, že každé jednání člověka je motivováno, i když si to v dané chvíli nemusíme vůbec připouštět nebo uvědomovat, respektive si nemusíme uvědomovat motivy našeho chování ani zpětně. Motivace spojuje emoce s akcí a tvoří jakýsi základ pro naše přežití, je základním lidským procesem, který vede k uskutečnění nějakého cíle.

1.3 Neznámější teorie motivace

Potřeby člověka neexistují izolovaně, ale jsou uspořádány v určité hierarchii. Jejím základem jsou primární potřeby, které jsou vlastní nejen člověku, ale i jiným živočichům. Patří mezi ně například potrava, teplo, světlo, aktivita, sexuální potřeba atd. V průběhu vývoje se vytvářejí sekundární potřeby. Ty jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především sociálními faktory

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989). V průběhu rozvoje psychologických věd vznikla řada teorií popisujících hierarchii potřeb. Většina známých a citovaných teorií se do jisté míry ve svých závěrech překrývají, nicméně níže jsou prezentovány ty nejdůležitější pro pochopení problematiky motivace k učení.

1.3.1 Maslowova hierarchie potřeb

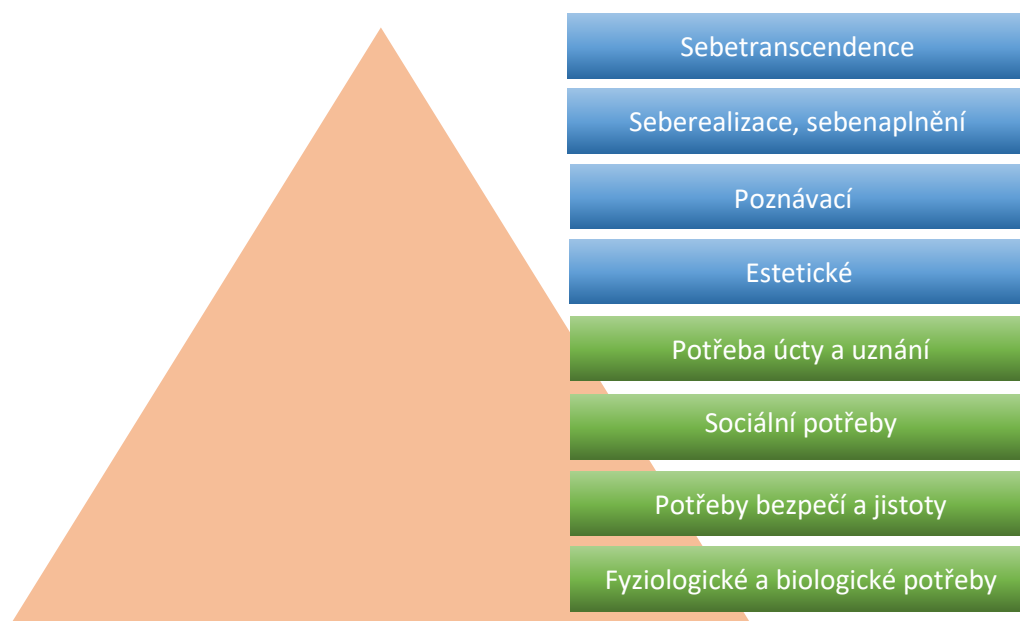
Nejnámější a v odborné literatuře zřejmě nejčastěji zmiňována je Maslowova hierarchie potřeb. Podle Abrahama Harolda Maslowa člověk uspokojuje svoje potřeby na základě určité stupnice, přednostně uspokojuje potřeby ve stupnici níže postavené před vyššími. Uspokojí-li základní existenční potřeby (fyziologické: potřeba potravy, nápoje, tepla, bezpečí), projeví se potřeby stupně vyššího. Tato stupnice potřeb čítala pět skupin seřazených podle důležitosti. V rámci této hierarchie Maslow rozlišuje dvě skupiny potřeb:

1. D – potřeby (Deficiency Needs) což jsou potřeby uspokojení nedostatku
2. B – potřeby (Being Values) což jsou potřeby dosažení něčeho

„Nejsou-li uspokojeny D-potřeby, je pociťována úzkost a snaha odstranit nedostatek, snaha zaplnit chybějící potřebu. Je-li potřeba uspokojena, není pocit žádný. A to je významný rozdíl od potřeb B-skupiny, ve které nejen, že existuje dobrý pocit z naplnění těchto potřeb, ale naplněním této potřeby jsme dokonce motivováni o to více.“ (Hájek, 2006).

Na níže zobrazeném hierarchickém modelu (Obrázek 1) jsou potřeby **kategorie D** uvedeny v modrých polích, potřeby **kategorie B** jsou zvýrazněny v červených polích. Původní pětistupňový model z roku 1943 byl Maslowův model pyramidy pouze pětistupňový, kde v segmentu B-potřeb zahrnoval pouze potřebu seberealizace. Později byl Maslowův hierarchický model rozšířen na osmiúrovňový, kde kategorie B-potřeb byla rozšířena o další tři potřeby:

- Estetické;
- Poznávací;
- Sebetranscendence.



Obrázek 1 Maslowova pyramidální hierarchie potřeb – osmiúrovňový model

Sebetranscendence – něco, co přesahuje samotného jedince, duchovní potřeby;
Seberealizace a sebenaplnění – snaha tvořit, touha po novosti, osobním růstu;
Estetické potřeby – projevují se jako touha po styku s krásou;
Poznávací potřeby – snaha pochopit smysl, získat znalosti;
Potřeba úcty a uznání – snaha dosáhnout úspěchu, prosadit se, vyniknout;
Sociální potřeby – touha po partnerství, sexu, mateřství a otcovství, po spolčování;
Bezpečí a jistoty – touha po spolehlivosti, ochraně, pořádku a zajištění;
Fyziologické – úsilí získat potravu a tekutiny, snaha zajistit optimální životní podmínky.

Maslow tvrdí, že jsou-li všechny potřeby určité osoby v určitém okamžiku neuspokojeny, uspokojení dominantnějších potřeb je naléhavější než uspokojení těch ostatních. Ty, které přicházejí první, musejí být uspokojeny dříve, než dojde na potřeby vyšší úrovně. Například hladovějící člověk dá s největší pravděpodobností přednost obědu před vstupenkou do kina, divadla, nebo na koncert.

1.3.2 Aldeferova teorie ERG

Z Maslowovy teorie vychází celá řada dalších motivačních teorií, které ji modifikují, redukují, nebo naopak rozvíjejí, jedním z nich je například teorie Paula Alderfera.

Lokšová, Lokša (1999) zmiňují teorii Clayтона Paula Aldefera, jejímž základem je hierarchie potřeb podle teorie ERG. Aldeferova teorie je vlastně redukovanou verzí Maslowovy hierarchie potřeb, někdy bývá také označována jako teorie tří motivačních faktorů (Obrázek 2). Aldefer tvrdí, že člověk může být současně motivován všemi třemi stupni.



Obrázek 2 Alderferův ERG model (Lokšová, Lokša, Praha 1999)

Maslow se domníval, že s uspokojením potřeby se její význam ztratí. Podle Alderfera sice upokojením potřeb existenčních nebo vztahových klesá jejich význam, ale uspokojováním potřeb růstových se jejich význam ještě zvyšuje (Bělohlávek, 2000).

1.3.3 Murrayho teorie potřeb

Murrayho teorie potřeby byla založena na autorově přesvědčení, že mají-li psychologové pochopit smysl jakéhokoliv psychického procesu, musí vycházet z dlouhodobého klinického sledování jednotlivců (Plháková, 2004).

Murray rozdělil potřeby do dvou hlavních skupin (Plháková, 2004):

- primární (viscerogenní) - jsou vytvářeny a uspokojovány periodickými fyziologickými procesy (patří sem potřeba dýchání, potravy, nápojů, přijatelných klimatických podmínek);
- sekundární (psychogenní) jsou na základě činnosti mozku zakotveny v psychickém či povahovém uzpůsobení, jejich vzorce tvoří podstatu osobnosti.

1.3.4 Youngova teorie

Americký psycholog Paul Thomas Young je tvůrce teorie, ve které se za sledovanou proměnnou považuje „pud“. V rámci své teorie rozlišil šest definic pudů (Young in Madsen, 1972):

1. Pud je energie.
2. Pud je tím podnětem, který uvolňuje energii.
3. Pud je obecná činnost.
4. Pud je jakákoliv tendence vedoucí k chování.
5. Pud je specifická činnost, zaměřená na cíl.
6. Pud je motivačním faktorem v osobnosti.

Pudy rozděloval na primární, které vykazovaly fyziologický základ pro účelové jednání, a na pudy sekundární, u nichž se fyziologický základ neprojevuje.

1.3.5 McClellandova teorie

Americký psycholog David C. McClelland definoval motiv jako afektivní asociaci, která se projevuje účelovým chováním a determinovanou dřívější asociací mezi signály s libostí, nebo bolestí. Podle jeho názoru je veškerá motivace založena na emocích a spočívá ve dvou druhích motivů (Madsen, 1972):

- pozitivního – označovaného N, jako need (očekávání libosti, nebo uspokojení);
- negativního – označovaného F, jako fear (strach, který je očekáváním nelibosti nebo bolesti).

Ve vztahu k učení McClelland vyslovil následující hypotézu, že učení vyplývá ze spojení, ale je zvláště ovlivněno přítomností motivační asociace, založené na předchozím spojení klíčového podnětu a afektivních vztahů.“ (McClelland in Madsen, 1972, s. 243).

1.4 Zdroje motivace

Motivaci žáků k učení ovlivňuje řada faktorů. Všechny vlivy, jako například vývojové stadium, respektive míra rozvoje sociálních, emocionálních, psychických a intelektuálních kompetencí, jsou značně individuální. K lepšímu pochopení motivace lidského jednání, je důležité znát, odkud tato motivace pramení. Pokud známe její zdroje, můžeme si představit, jak taková motivace vzniká a co je její příčinou. Motivace tedy pramení z biologických (neboli vnitřních) a psychologických (neboli

vnějších) zdrojů člověka. Nutno podotknout, že do jisté míry vycházejí z výše uvedených teorií potřeb.

1.4.1 Biologické (vnitřní) zdroje motivace

Biologické teorie považují za hlavní zdroj motivace lidského chování **instinkty**. Instinkty jsou geneticky podmíněné a do značné míry ovlivňují také osobnostní charakteristiky. Instinkty podle charakteru rozlišujeme na fyzické a psychické (Nevid, 2009).

Biologické instinkty reflektují veškeré základní potřeby jedince, které jsou v procesu motivace klíčové a zastupují vnitřní pohnutky člověka. Čáp & Mareš (2001) toto vymezení dále rozvádí, kdy podle autorů jest potřebou určitý stav organismu, jemuž chybí něco životně důležitého. V minulosti byla nejčastěji potřeba ilustrována potřeba potravy, potřeba spánku, potřeba dýchat. Velmi zjednodušeně lze potřebu definovat jako nějaký deficit. „Něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho, resp. udržovat takový stav věcí, který je nezbytný k udržování bezporuchového fyzického či sociálního fungování“ (Nakonečný, 1996, s. 27). Tyto instinkty nás motivují k jednání, které následně vede k uspokojení těchto potřeb.

Spektrum psychologických instinktů je rozmanitější a potřeby jsou tak chápány v širších souvislostech a označují se jimi „nejrůznější motivy, od potřeby potravy a sexu až po potřebu poznávací (zvědavost), estetickou, potřebu afiliace (kladných emočních vztahů k lidem), seberealizace atd.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 93).

1.4.2 Psychologické (vnější) zdroje motivace

Autorská dvojice Lokšová, Lokša (1999) považuje vnější podněty za incentivy. Incentivy mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy mohou být pozitivní (například odměna) nebo negativní (trest). Ve vzájemné interakci potřeb a incentiv se vytvářejí motivy. „Motivem nazýváme bezprostředního činitele, který vyvolává, řídí a integruje činnost člověka.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18).

Incentivy, neboli pobídky, jsou tedy jakékoliv vnější podněty, jevy, události, které dokážou u člověka vzbudit pocit potřeby. Nejenže jsou schopné vzbudit potřebu, ale většinou jsou také schopné ji i uspokojit. Tyto vnější podněty obvykle nejsou vázány k uspokojení pouze jedné jediné potřeby člověka, mnohdy uspokojí více potřeb, a proto se častěji užívá pojem komplexní incentivy (Pavelková, 2002).

Vzhledem k tomu, že incentivy jsou tedy jakékoliv vnější popudy, které se k nám dostávají z okolí, a které nás motivují k jednání, můžeme sem zařadit i pobídky, kterými se nás snaží motivovat autority v našem okolí, tedy učitelé, případně rodiče. My sami se rozhodujeme, zda se dané pobídky stanou či nestanou výchozím zdrojem pro naši motivaci (Weiten, 2011).

Můžeme tedy říci, že pokud nás vnější objekt velmi zaujme a vybudí tak naše potřeby, samotná síla incentivy bude taktéž vysoká a stejně tak naše touha po jejím uspokojení. Taktéž se ale může stát, že nevyhodnotí-li jedinec vnější podnět jako významný, ať už pro současnost nebo pro budoucnost, tento podnět se incentivou vůbec nestane.

1.5 Motiv a motivační proces

Motivačním procesem potom nazýváme ten proces, při kterém dochází k motivaci. Na základě zmíněných teorií tedy můžeme říct, že základním předpokladem vzniku motivu je aktualizace určité potřeby nebo více potřeb. Tato aktualizace může nastat dvěma způsoby:

- dlouhotrvajícím obdobím, po které nebyla tato potřeba uspokojována,
- vznikem incentive, na kterou je potřeba vázána.

Pokud dojde k neuspokojení více potřeb, nebo pokud jsou incentive protikladné, může dojít k motivačnímu konfliktu. Hrabal, Man, Pavelková (1989) uvádějí čtyři možné motivační konflikty:

- **konflikt dvou pozitivních sil.** Příkladem může být situace, kdy žák má možnost se zúčastnit odborné exkurze dle vlastního výběru z širší nabídky atraktivních exkurzí,
- **konflikt dvou negativních sil.** Příkladem budiž situace, kdy žák stojí před rozhodnutím udělat něco nepříjemného – např. obtížný úkol, při jehož nesplnění mu hrozí trest.
- **konflikt pozitivní a negativní síly.** Jako příklad se nabízí situace, kdy žák je odměněn dobrou známkou, pokud napíše referát, a potrestán špatnou známkou, pokud nenapíše.
- **konflikt několika negativních a několika pozitivních sil.** Příkladem může být situace, kdy si žák musí vybrat z nabídky povinně volitelných předmětů.

Během motivačního procesu se však mohou nastat také situace, kdy je uspokojení některé aktualizované potřeby zamezeno. V takovém případě se mluví o frustraci. Jako příkladná situace se uvádí: žák má napsat domácí úkol, ale zjistí, že nemá potřebnou literaturu, protože ji zapomněl ve škole. Na frustraci reaguje jedinec několika způsoby, kterými se s frustrací vyrovnává. Za nejčastější mechanismy vyrovnávání se s frustrací se uvádí (Nakonečný, 1998):

- **útok nebo únik,**
- **kompenzace** – jedinec vyhledá náhradní řešení pro uspokojení potřeby,
- **racionalizace** – je typickým příkladem sebeklamu a spočívá v konstrukci "vysvětlení" neúspěchu, v jeho atribuci nepříznivým okolnostem nebo ve "svalování viny" na jiného,
- **bagatelizace** – hodnota nedosažitelného cíle je snižována, subjekt v něm začíná spatřovat různé nedostatky,
- **sublimace** – nesplněnou touhu nebo přání, neúspěch i zklamání může člověk odreagovat tím, že vzniklé zážitky transformuje do jiných obsahů prožívání nebo jednání.
- **regrese** – obranný sestup na nižší úroveň psychického vývoje,
- **projekce** – vlastní frustrace z dezaprobovaných činů (např. z krádeže či nenávisti) se subjekt zbavuje tím, že je připisuje jiným.

2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Z výše uvedeného plyne, že motivace je nedílnou součástí veškerého našeho jednání, z čehož vyplývá, že je také nedílnou součástí procesu učení.

Tuto hypotézu potvrzují také následující klasifikace, která identifikuje tři hlavní kategorie, které mají při motivaci žáka ve výchovně vzdělávacím procesu zásadní význam, patří sem (Lokšová, Lokša, 1999):

- škola – v této kategorii má zásadní význam osobnost učitele, vyučovací styly a úkoly, jež mají žáci řešit;

- osobnost žáka – jeho kognitivně regulační systém;
- rodina – celková atmosféra rodiny, vztahy uvnitř rodiny.

Vzhledem k irelevanci k tématu mé bakalářské práce opominu význam rodiny a osobnostní charakteristiky žáka a orientuji se pouze na vliv, který může mít škola, školní prostředí a v neposlední řadě samotní učitelé na motivaci žáka. V následujících kapitolách tedy budou blíže rozebrány možnosti, jež učitelům skýtá škola a jak umožňuje ovlivnit žákovu motivaci k učivu.

2.1 Projevy motivace ve školním prostředí

V předchozích kapitolách byly definovány zdroje motivace v obecnějším slova smyslu. Předmětem následujících kapitol je popis jednotlivých druhů motivace s vymezením znaků, jimiž se jednotlivé druhy motivace vyznačují ve specifickém školním prostředí – tedy zaměřím se na popis konkrétních projevů motivace u žáků.

Většina autorů rozlišuje dva druhy motivace a to vnitřní a vnější (více například viz Čáp & Mareš, 2001; Pavelková, 2002). Autoři Lokša a Lokšová (1999) k této diferenciaci ještě přidávají motivaci interiorizovanou.

2.1.1 Projevy vnitřní motivace ve školním prostředí

Vnitřní motivace neboli motivace intrinsická, vychází z předpokladu, že pro lidi je přirozený pud zvědavosti, jenž není vázán na bezprostřední ohodnocení, či hmotný výsledek. Podněcuje spontánní zkoumání, čímž umožňuje objevování nových kompetencí a osobnostní růst (Burden, 2000). Tato motivace se projevuje tím, že žáci přistupují k učební činnosti z vlastní touhy poznávat, dozvídat se nové informace, což jim přináší radost a uspokojení vlastních potřeb.

„Vnitřní (intrinstická) motivace k učení, která vychází z organismu samotného a nepotřebuje vnější pobídky (odměny či tresty), obsahuje tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 118-119).

Tento typ motivace je založen na předpokladu, že se žák sám chce učit, že se chce učit pro sebe. Tato potřeba vychází z jeho nitra a on si uvědomuje, že mu její naplnění přinese užitek (Fontana, 2003).

Tento druh motivace má vliv na aktivitu žáka. Motivace k učení je primárně kognitivní reakcí, která propojuje a podporuje porozumění aktivitě, rozvoj znalostí a osvojení dovedností. Zaměřuje se také na emoční aspekty motivace, jako je zábava, potěšení a radost, ale také se zaměřuje na aspekty kognitivní – seberealizaci, uspokojení a vlastní zaujetí žáka (Borphy, 2010).

„Vnitřní motivace je považována za optimální stimulaci pro učení. Předpokládá se, že má pozitivní účinky na učení. Srovnáme-li ji s vnější motivací, která má instrumentální povahu, vnitřní motivace vede k intenzivním a trvalým studijním aktivitám a díky nim zkvalitňuje výsledky učení“ (Čapek, 2010, s. 216).

Je tedy pro učení a učební výsledky lepší, když je žák motivován vnitřně, než když jeho motivace přichází zvnějšku a je tak do jisté míry závislá na jeho okolí. Pro vnitřní motivaci jsou také charakteristické určité znaky, jež můžeme ve výuce u některých žáků rozpoznat, jedná se především o (Lokša & Lokšová, 1999):

- učení, které je motivované zájmem a zvědavostí;

- snaha žáka pracovat pro svoje vlastní uspokojení;
- preference nových a flexibilních činností;
- snaha pracovat samostatně a nezávisle;
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci.

Žák, který je motivován ke školní práci vnitřně, je aktivní a učí se převážně z toho důvodu, že jej učení naplňuje a baví. Učení se tak pro něj stává zdrojem radosti a vyvolává pocity prospěšnosti z daného učiva, a tedy, přeneseně vyvolává taktéž pocit jeho vlastní úspěšnosti. Žák má díky vnitřní motivaci tendenci využívat při učení takové strategie, které vyžadují větší úsilí, a tudíž také umožňují dané informace zpracovat mnohem důkladněji a hlouběji, což způsobuje jejich lepší osvojení a zapamatování (Lepper, 1988).

Výše uvedené dokládá, že ve školním prostředí je pro vzbuzení vnitřní motivace podstatné zejména uvědomění si smyslu daného učiva. Dále také snaha žáka naučit se co nejvíce, osvojit si co nejvíce nových poznatků, schopností, dovedností, a to vše z důvodu vlastního přesvědčení o jejich užitečnosti.

2.1.2 Projevy vnější motivace ve školním prostředí

Dalším druhem je vnější motivace, neboli motivace extrinsická. Jak již název napovídá, jedná se o typ motivace, jež je založen především na podnětech přicházejících z venku. Žáci se učí hlavně díky motivačním impulzům, které vycházejí z jejich okolí. Učí se proto, že musí. Učí se proto, že jim to někdo nařídil anebo proto, že mají někoho rádi a nechtějí jej zklamat, nejčastěji například své rodiče, spolužáky či právě učitele. Tato potřeba učit se je tedy podněcována okolím. Žák, který je motivován vnějšími podněty se učí převážně z důvodu zisku nějaké odměny za odvedenou práci, nebo aby se případně vyhnul trestům a možným nepříjemnostem, jež by je v případě neznalosti mohly postihnout (Lepper, 1998).

Vnější motivace má také několik charakteristických znaků: učení je motivované snahou získat dobré známky; snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče; upřednostňování lehkých a jednoduchých činností; závislost na pomoci učitele; orientace na vnější kritéria posouzení výsledků (Lokša & Lokšová, 1999). Fontana (2003) k tomu dodává, že ve výuce mohou nastat situace, kdy vnitřní motivace není dostatečná a tak je nutné žáky motivovat k práci za pomoci motivace vnější (podrobněji k tématu viz kapitola 2. Motivace ve školním prostředí). Condry & Chambers (1978) zjistili, že žáci, u kterých převládá vnější motivace, volí častěji, v případě, že mají možnost výběru, úkoly s nižším stupněm obtížnosti. Snaží se minimální úsilí směřit za nejvyšší možnou odměnu, případně alespoň nějakou výhodou.

2.1.3 Projevy interiorizované motivace ve školním prostředí

Tento druh motivace je založen na tom, že žáci získávají pocit vlastní hodnoty a sebedůvěry skrze studium, skrze vlastní vědomosti, dovednosti a práci, kterou prospěli společnosti. Práce pro společnost ovlivňuje jejich pocit sebeuspokojení. Zde tedy hovoříme o potřebě vzdělání, která pramení z nitra jedince, ale je zároveň podmíněna jeho okolím. Takováto motivace tedy především apeluje na žáka a jeho sebezpřijetí, jež také přispívá k dobrému postavení žáka v jeho sociální skupině, tedy v tomto případě ve školní třídě. Žák má možnost budovat si vlastní hodnotu skrze svůj vlastní výkon. Tedy jedná se o takovou motivaci, která podporuje u žáka pocit smysluplnost a vlastní hodnoty.

Dále také poskytuje žákovi výhody, které plynou z osvojených znalostí, a to bez ohledu na to, zda jsou pro něj tyto znalosti zajímavé či nikoliv. Rovněž se interiorizovaná motivace u žáka vyznačuje dlouhodobou a především kvalitní účastí na učení a závazkem k samotnému procesu učení (Lokšová, Lokša, 1999). Tato motivace tedy vyjadřuje internalizované hodnoty jedince. To znamená, že jsou naprosto zvnitřněny daným jedincem, který tak jedná naprosto bez výhrad, pouze dle svého vlastního uvážení a nejlepšího přesvědčení. Absentují jakékoliv výčitky svědomí, obavy, strach ze závazků. Naopak je u žáka přítomno potěšení, a znalost důležitosti a hodnoty učení. V neposlední řadě si je žák vědom taktéž jeho smysluplnosti. Tato motivace je tedy nejvýhodnější především z toho důvodu, že je prospěšná jak pro samotného jedince, tedy v individuální rovině, ale také má význam pro celou společnost (Boggiano & Pittman, 1992). Můžeme tedy shrnout, že tento interiorizovaná motivace je z dlouhodobého hlediska pro žáka nejvýhodnějším druhem motivace, jelikož žákovi zprostředkovává pocit smysluplnosti učiva. Navozuje pocit naplnění, spokojenosti, což následně zapříčiňuje pocit žákovi vlastní osobní spokojenosti.

2.1.4 Motivace k učení

Shrnujícím výrokiem by tedy mohlo být, že v ideálním případě by se učitelé neměli snažit žáky motivovat skrze různé formy motivace, ale naopak by se jim měli snažit vysvětlit, k čemu jim dané učivo bude, aplikovat jej na běžné každodenní situace, a pokusit se tak skrze porozumění jejich motivaci „zvnitřnit“. Jako nezbytné je se také jeví pozorovat potřeby žáků a adekvátně je reflektovat: „Pokud se potřeby dospívajících rozcházejí s tím, co se od nich očekává v typickém prostředí školy, tak klesá jejich motivace, zájem, výkonnost a mění se jejich chování (Krejčová, 2011, s. 31).

Autoři Kolář a Vališová (2009, str. 77) shrnují: „Smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit – může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učiteli a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebě aktivity“.

Ve chvíli, kdy se učitel začne více zaměřovat na to, co je důležité pro něj (například splnění osnov, vysvětlení nějaké učební látky) a opomine hledisko samotných žáků a to, co žáci v danou chvíli opravdu potřebují, může dojít k rozličným problémům, které nejen, že naruší chod výuky, ale mohou narušit dlouhodobě i spolupráci žáků s učitelem.

2.2 Motivační faktory ve vyučování

Autoři Pavelková, Hrabal a Hrabal (2010, s. 292) shrnují: „Motivace k učební činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáka.“

Velmi důležitým předpokladem vedoucím k osvojení nové látky, nových znalostí, dovedností a návyků, je motivovanost žáka. Pokud není žák ke studiu motivován již rodinou, svými vlastními osobnostními aspiracemi či vlastnostmi, je nezbytné, aby zájem o učivo, motivaci ke studiu, v žákovi podnítil právě učitel.

Během vyučování motivuje učitel žáky vědomě, navozováním určitých podmínek, použitím metod a postupů, volbou vhodných cílů, ale i nevědomě svým vlastním chováním a jednáním. Nevědomá motivace spočívá v interakci učitel – žák. Učitel si musí být vědom dopadu svého chování na žáky, protože toto může mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na motivování žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

K tomu, aby mohl učitel žáka vhodně motivovat, musí znát základní motivační činitele při výuce. Podle autorů Lokša, Lokšová (1999) mohou motivačními činiteli podněcující výkonnost žáka být:

1. vnitřní činitelé
 - a. poznávací potřeby a zájmy
 - b. potřeba výkonu
 - c. potřeba vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu
 - d. sociální potřeba tj. potřeba pozitivního vztahu a prestiže
2. vnější činitelé
 - a. školní známky
 - b. odměna a trest
 - c. vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům)

Míra působení jednotlivých činitelů je závislá na osobnosti každého žáka. Velký význam má věk a zralost dítěte. V prvních ročnících školní docházky převládají vnější činitelé, především potřeba odměny a vyhnoutí se trestu (Lokša, Lokšová, 1999).

Geoffrey Petty (2002) vymezil zásadní důvody, proč se žáci vlastně chtějí učit a shrnul je do následující typologie:

- **Věci, které se učím, se mi hodí** – ve chvíli, kdy si žáci umí představit využití daného učiva v praktickém každodenním životě, tedy spatřují v učivu smysl, učí se jim lépe. Učivo je pro ně lépe uchopitelné a srozumitelné, a tudíž lépe zpracovatelné a jednodušeji zapamatovatelné. V konečném důsledku je tedy i samotné učení mnohem snazší. Rovněž žákova motivace k učení je tak mnohem větší.
- **Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí** – platí totéž jako u předchozího bodu. Pokud žákovi plynou z učiva nějaké výhody, v tomto případě osvojení určitých znalostí a dovedností, které vedou k získání kvalifikace, jeho motivace k učení roste.
- **Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí** – velmi důležitý aspekt při učení, který výrazně podněcuje motivovanost žáka. Pokud se žák cítí díky svým výsledkům ve škole úspěšný, stává se sebevědomějším, získává pocit úspěšnosti ve školním prostředí, čímž rovněž narůstá i jeho vlastní spokojenost. Tato spokojenost se následně přenáší i do soukromé sféry žáka, ten se stává spokojenějším i v osobním životě.
- **Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků** – tento bod je založen na akceptaci spolužáků či autority. Skrze vrstevníky žák získává informace také o sobě, svém chování, díky vrstevníkům se určitým způsobem hodnotí a reflektuje své chování. V tomto případě je tedy jejich přijetí, příznivý ohlas pro žáka velmi důležitý.
- **Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky** – již výše bylo zmíněno, že někteří žáci se učí pouze z toho důvodu, aby předešli negativnímu hodnocení, případně trestům, které by se mohli po jejich neúspěchu, tedy neznanosti učiva, dostavit. Tím, že se budou učit, se snaží daným problémům předejít. Učí se tak vlastně pouze z povinnosti, protože „musí“.
- **Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost** – zvědavost je jedna ze základních lidských vlastností a zároveň je taktéž jedním z nejpřirozenějších zdrojů motivace u žáka. Učivo, které žák shledává zajímavým, podněcuje jeho přirozenou zvědavost. Žák se

tudíž učí mnohem snáze, protože si proces učení ani neuvědomuje, učení je přirozenou součástí jeho zvědavosti. Z toho důvodu je i motivace žáka k učení vysoká.

- **Zjišťuji, že vyučování je zábavné** – důležitým aspektem učení je jeho zábavnost. Pokud žáka učivo, případně samotné vyučování baví, ani si neuvědomuje, že se učí. Stává se ve výuce aktivnějším činitelem, více při výuce spolupracuje. Učitel by se měl tedy snažit přizpůsobit výuku žákům. Měl by se vyučování snažit nějakým způsobem ozvláštnit, učinit zábavným a pro žáky atraktivním, protože v takové chvíli se učení stává, spíše nežli povinností, zábavou.

Vališová a Kovaříková (2021, str. 135) zdůrazňují vliv prostředků, které z hlediska praktické didaktiky vedou k vytvoření motivujícího prostředí ve výuce a potřebu chápat motivující atmosféru v procesu učení a vyučování jako výsledek vzájemné interakce mezi osobnostmi učitelů, žáků a učiva. Důležitou roli při tvorbě motivující atmosféry sehrává také humor. Za motivační prostředky ve výuce tak považují vše, co slouží k dosažení základního cíle výuky, tedy vzbuzení zájmu o učení žáků a postupnou tvorbu studijních návyků jakou předpokladu převzetí odpovědnosti za své celoživotní učení. Navazují na výše uvedený výčet motivační faktorů Pettyho (2002) a doplňují ho o:

- **Učení má pro žáka osobní rozměr.**
- **Učení je pro žáka záhada k prozkoumání.**
- **Učení rozvíjí spolupráci.**
- **Učení upevňuje přátelské vztahy.**

2.2.1 Vnitřní faktory motivace k učení

Kelnarová s Matějkovou (2010, s. 48) stvrzují, že vnitřní motivace žáka je utvářena jeho potřebami a je projevoována skrze jeho zájmy. „Pro zájem je charakteristický výběrový vztah k činnostem, předmětům, kterým člověk připisuje veliký význam. Zájem patří mezi motivační činitele pro člověka.“ Charakter výchovně vzdělávacího procesu, který probíhá v rámci vyučovací hodiny, lze popsat především jako edukační a socializační. Kelnarová a Matějkovou (2010) dále uvádí, že zájem výrazně podporuje rozvoj osobnosti, přináší uspokojení z vykonávané činnosti, zdokonaluje vědomosti, dovednosti i návyky, aktivuje vůli, myšlení, charakter, paměť, atp. Vzhledem k aktivizační funkci, kterou disponují zájmy žáků, by se učitel měl pokusit ve své výuce věnovat určitý čas zájmům a potřebám svých svěřenců.

Někteří autoři upozorňují, že když učitelé ve výuce reflektují zájmovou činnost svých žáků, dosahují lepších výsledků. Žáci se do výuky zapojují, mají o ni větší zájem a jsou více motivováni ke školní činnosti (více viz Pavelková, 2002; Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Pokud tedy mají vyučující snahu působit ve třídě, kde jsou žáci k činnosti vnitřně motivováni, v důsledku čehož dosahují také lepších výsledků, měli by adekvátně přizpůsobit vyučovací proces a zakomponovat do něj činnosti odpovídající zájmům těchto žáků.

Vališová a Kovaříková (2021, str. 136) vysvětlují vnitřní faktory motivace jako určité stavy osobnosti, psychické procesy a konkrétně vymezené rysy osobnosti a její zaměření. Uvádějí, že u jedince jako faktory vyvolávající aktivity určitého zaměření a obsahu fungují zejména:

- potřeby,
- zájmy,
- hodnotové orientace,
- aspirace,

- postoje,
- přesvědčení.

2.2.2 Vnější faktory motivace k učení

Stejně jako principy vnější motivace popsané v předchozích kapitolách lze v souladu s nastíněnými definicemi chápat i pojem vnějších faktorů, které do procesu motivace zasahují. Jedná se o motivační faktory, které nevychází přímo z objektu vyučovacího procesu, ale jsou poskytnuty působením nějakých vnějších podnětů z okolí.

Vališová a Kovaříková (2021, str. 138) popisují vnější faktory motivace jako činitele, které ovlivňováním vnitřních faktorů motivování (například k učební činnosti) aktivizují žáky ve vyučování, při učební činnosti. Vyjmenovávají především následující činitele:

- osobnost učitele;
- klima ve třídě;
- vztah mezi učitelem a žákem;
- metody a formy vyučování;
- strukturace učiva;
- styl vedení a řízení třídy;
- aspirace rodičů;
- vybavení učebny.

2.3 Metody rozvíjení motivace

Metodám, které se hodí se k motivaci žáků a slouží k podpoře motivace k učení, se věnuje celá řada autorů. Například Hvozdič (1986) doporučuje strategie:

- **Problémové vyučování** – žáci jsou seznámeni s problémovou situací, kterou musí vyřešit;
- **Vyučování hrou** – didaktické hry využívají soutěživosti, nezávaznosti, uvolněné atmosféry;
- **Zajímavé úlohy** – úlohy obsahují skutečnosti, které v dítěti probouzí jeho přirozené zájmy, něco tajemného, dramatického, vědecké objevování;
- **Soutěže** – využívají přirozené soutěživosti, touhy vyniknout. Učitel při použití této metody musí uvážit, jakou soutěž použije tak, aby mohli vyniknout všechny děti bez ohledu na nadání, zájmy, silné a slabé stránky. Soupeřící by měli být rovnocenní. Rovnocennost soupeřů můžeme zajistit například tím, že vytvoříme týmy, jejich členové jsou na různé úrovni. Za úspěch týmu je třeba odměnit všechny členy týmu. Úlohy musí být zadané tak, aby se na jejich řešení mohl podílet každý z týmu;
- **Programované učení** – samostatná práce, žák si sám volí tempo, po vyřešení získává zpětně informace o řešení;
- **Dramatizace činností** – motivačně se používá v živém a názorném, pro žáka zajímavém způsobu vysvětlení látky;
- **Odměna a trest** – slouží k vnější motivaci. Musí být jednoznačně určená pravidla, při udělování je třeba přistupovat citlivě s ohledem na individuální zvláštnosti žáka. Měly by být udělovány po výkonu;
- **Akceptování jako motivační přístup** – každý žák je zodpovědný za výsledky své práce. Zdůrazňuje se osobnost žáka, individualita, jedinečnost ve skupině;

- **Uplatnění principu sebevyjádření žáka** – žák má možnost se vyjádřit k tématu, motivu, vztahům. Respektuje se individuální zvláštnost žáka;
- **Rozmanitost ve vyučování** – učitel může měnit rytmus, formy práce, témata.
- **Zohledňování principu synektického klimatu** – vytvoříme příznivé klima, ovzduší aktivity, humoru;
- **Brainstorming** – žáci sami navrhnou řešení, pak kriticky různé návrhy hodnotí, posuzují jejich využitelnost;
- **Koncentrace pozornosti, regenerace sil** – pomocí různých metod relaxace, nácviku relaxace se posiluje soustředěnost na práci, kompenzují se problémy únavy;
- **Tvořivost** – tvořivé úkoly využívají přirozenou zvědavost dítěte, potřebu seberealizace, využívají fantazii;
- **Imaginace** – rozvoj fantazie. Spontánnost v tvorbě asociací zvyšuje motivaci;
- **Učení činností** – motivuje žáky tím, že vidí použití poznatků v praxi, uplatňuje se zásada aktivity;
- **Kooperativní vyučování a učení** – žáci jsou rozdělováni do skupin, čímž se mění jejich role, motivačně působí i sociální vztahy ve skupině a skupinová dynamika;
- **Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům** – zapojují do procesu učení city a emoce, utvářejí vztah k poznanému i do praktického života;
- **Využívání informačních fondů** – žák vyhledává informace sám na internetu, v literatuře. Vypracovává různé referáty a samostatné práce, čímž je mu umožněno získat odměnu ukázat se v dobrém před spolužáky a učiteli;
- **Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení** – učitel nechává prostor k hodnocení samotnému žákovi. Žák poznává své slabé a silné stránky. Zvyšuje se zodpovědnost žáka za vyslovení hodnocení sebe případně jiných;
- **Aktuálnost** – problémy a témata by měly vycházet ze současné situace, ze života žáků. Tím ukazujeme i praktické využití poznatků;
- **Uplatňování principů hierarchie cílů** – žák má znát své krátkodobé i dlouhodobé cíle. Ty mají být jednoznačné a srozumitelně definovány.

2.4 Demotivující činitelé učení

Učitel by se měl při vedení své výukové hodiny vyhnout jevům, které naopak vyučovací proces zatěžkávají negativními účinku ve smyslu motivace. Mnohdy tyto jevy nejsou úplně zřejmé a mnohdy ani nejsou spojeny čistě s učitelem. Proto by měl mít učitel i jakýkoli jiný účastník učebního procesu na paměti destruktivní efekt těchto jevů a pokusit při plánování nejen vyučovací hodiny, ale i celého vyučovacího procesu těmto jevům vyhnout.

Motivaci k učení negativně ovlivňuje autokratický styl vyučování a výchovy. Pro tento styl výuky je charakteristické to, že učitel nařizuje, rozhoduje, kontroluje a trestá a žák je pasivním pozorovatelem případně vykonavatelem učitelových příkazů. V takto vedené výuce je častější memorování než přemýšlení a logická úvaha, strach je častější než radost. Autoři Lokšová a Lokša (1999) upozorňují na rozdíl mezi pojmem **autokratická a autoritativní výchova**. Autoritativní výchova je založena na společně stanovených cílech a společně sdílené odpovědnosti. Pravidla, na nichž se všichni shodli,

jsou pevně prosazována. Během výchovy je zřejmý zřetel k individuálním zvláštnostem žáků. Všeobecně se ukazuje, že ve škole, kde se hodně žáci naučí, vládne autoritativní klima.

Dalším demotivujícím činitelem je **rigidita**, strnulost metod, přístupů, obsahu činnosti, fádnot výuky. Uvedené atributy výchovně vzdělávací činnosti vedou k nezájmu žáků. Žáci se nudí. Tématem nudy ve škole se zabývají Pavelková a Man. „Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 160).

Zmínění autoři Hrabal, Man, Pavelková (1989) pak interpretují poznatek, že jsou pozorovány tři základní reakce na nudu:

- **stažení se do sebe** (žák nahrazuje nedostatek stimulace tím, že se například uchyluje k fantazii);
- **agresivní chování** (projevuje se agresí k učiteli, který je vnímán jako „zdroj“ nudy);
- **rozptýlená aktivita** (žák se dívá z okna, hraje si s různými předměty, ...).

Veškeré uvedené chování může vést ke ztrátě aktivity, což negativně ovlivňuje průběh vyučovacího procesu.

Dalšími demotivujícími činiteli jsou málo se rozvíjející tvořivost a fantazie, nedostatek originálního myšlení a řešení problémů. Je třeba, aby žák věděl, k čemu mu budou získané vědomosti v praxi užitečné. Nízká komplexnost přípravy do života má výraznou demotivující funkci. Na motivaci negativně působí nejenom malé, ale také příliš velké množství informací, které si podle vzdělávacích programů musí žáci osvojit. Lokša, Lokšová (1999) uvádějí, že na motivaci má negativní vliv i hodnocení výkonu pomocí známek. Pokud se školní prospěch měří průměrem, dochází k tomu, že žák se zaměří pouze na memorování, nikoliv na odvozování, logické řešení problému. Rovněž neustálé srovnávání s ostatními ve třídě působí nemotivačně (příliš mnoho soutěží).

2.5 Shrnutí teoretické části

Vališová a Kovaříková (2021, str. 139) dále doplňují poznatek, že z hlediska školního vyučování je stále aktuálnější otázkou problematika vztahu:

- a) **primární motivace** – spočívá v tom, že je třeba vycházet z přirozených potřeb žáka, nikoliv jen z hlediska potřeb biologických, ale i z určitých potřeb duševních (zvědavost dětí jako vitální projev věcného zájmu o vše nové, o sport, o techniku aj.);
- b) **sekundární motivace** – ta naopak aktivizuje žáka tak, aby něčeho dosáhl (pochvala učitele, dobrá známka, různé reálné životní situace), nebo aby s něčemu vyhnul (trest, zákazy, kládní podmínky).

A dále upozorňují, že obě stanoviska se vzájemně prolínají a není potřeba je klást proti sobě. Naopak doporučují, aby je učitel v procesu vyučování vhodně využil. "Kde je to možné a vhodné, učitel navazuje na přirozené zájmy žáka, podmíněné jejich věkem a specifickými životními situacemi."

Důležitým komentářem, který autorky Vališová a Kovaříková (2021) své poznatky doplňují, je rozdělení motivačních faktorů do skupin podle potřeb žáka nebo jakéhokoli jedince – subjektu vyučovacího procesu:

- **poznávací potřeby** (naučené využijí v praxi, učivo mně zajímá, motivuje mě zvědavost, učivo má pro mě osobní rozměr, učivo je pro mě záhada k prozkoumání);

- **výkonové potřeby** (studium je předpokladem k dosažení kvalifikace, obávám se neúspěchu a jeho důsledků);
- **sociální potřeby** (dobré výsledky přinášejí úspěch a sebevědomí, snažím se kvůli někomu jinému, učení je zábava, učení rozvíjí spolupráci, učení upevňuje přátelské vztahy).

Takové rozdělení motivačních faktorů bude v předkládané bakalářské práci sloužit ke stanovení výzkumných cílů.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉ SONDY

3.1 Výzkumný problém

Praktická část předkládané bakalářské práce se věnuje identifikaci rizik snižování vnitřní motivace žáků vyššího stupně sekundárního vzdělávání s technickým zaměřením. **Základní hypotézou je, že pokud na žáky působí motivační činitelé, pak musí existovat rizikové faktory, které motivaci k učení snižují.** Zájmem vyučovacího procesu je tyto rizikové faktory identifikovat, ohodnotit jejich významnost a na základě míry očekávaných destruktivních účinků analyzovat rizika. Společnou snahou by pak mělo být tato rizika eliminovat.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřil především na vnímání těchto rizik samotnými žáky škol nabízející vzdělání v technických oborech: na středních odborných učilištích, na středních odborných školách a středních průmyslových školách s technickým zaměřením. Zajímá mne, jaké motivační činitele na ně působí, potažmo jaká rizika vnímají, jak na ně různé situace ovlivňující jejich motivaci ke studiu doléhají.

Vzhledem k faktu, že subjektem výzkumné sondy jsou žáci technického odborného vyučování, lze předpokládat, že v tomto věkovém období působí na žáky vnitřní motivace. Jak jsme si však v předchozích kapitolách ověřili, jsou i učitelé těmi, kdo zprostředkovávají žákům vnější podněty, které se mohou změnit na incentivy. Z toho důvodu se tedy tato praktická část zabývá i zkoumáním vnějších faktorů a porovnáním jejich vzájemné významnosti. V tomto věkovém období se žáci intenzivně chystají na své budoucí profesní uplatnění nebo rozhodnutí ohledně dalšího rozvíjení svých znalostí a dovedností. Z toho důvodu je nezbytné udržovat a posilovat jejich motivaci k učení.

3.2 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem předkládané bakalářské práce je identifikovat faktory zvyšující příp. snižující motivaci žáků nebo žáků ke studiu, na jejichž základě můžeme vyhodnocovat rizika spojené s vyučovacím procesem. V momentě, kdy jsou identifikována všechna rizika a stanoveny jejich měřitelné parametry, má cenu vyhodnocovat jejich význam a dopad na proces učení nebo výuky.

Jak bylo naznačeno v předchozí podkapitole základní hypotézou, lze oprávněně předpokládat, že pokud na žáky působí motivační činitelé, pak musí existovat rizikové faktory, které motivaci k učení snižují. Na základě již citovaných motivačních činitelů podle Pettyho (2002) rozdělených do tří kategorií podle potřeb (Vališová a Kovaříková, 2021), které uspokojují, byla stanovena rizika snižující motivaci k učení. Pro účely bakalářské práce bylo sestaveno celkem osm modelových situací negativních vlivů, které reprezentují významná rizika snižování motivace ke studiu (viz Tabulka 1).

Dalším výzkumným úkolem předkládané bakalářské práce bylo stanovit, jestli lze vyhledat nějakou závislost mezi rizikovými faktory a zařazení žáků:

- dle pohlaví žáka;
- dle ročníku studia;
- dle oboru studia;
- dle velikosti místa školy.

Tabulka 1 Stanovení rizikových faktorů motivace k učení

| Potřeby | Motivační činitele | Rizikové faktory |
|-----------|---|--|
| poznávací | Věci, které se učím, se mi hodí | Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné. |
| | Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbu- zují moji zvědavost | Témata vyučovacích hodin jsou nezají- mavá a o problematice sám nepřemýš- lím. |
| | Zjišťuji, že vyučování je zábavné | Vyučování není atraktivní nebo je ru- tinní/nudné. |
| sociální | Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí | Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí. |
| | Získání uznání rodičů | Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti. |
| | Když se budu dobře učit, vyvolá to příz- nivý ohlas mých spolužáků | Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalos- tech. |
| výkonové | Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí | Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici. |
| | Když se nebudu učit, bude to mít nepří- jemné (a dosti bezprostřední) důsledky | Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu. |

3.3 Výzkumná metoda

Z metod kvantitativního výzkumu byla zvolena dotazníková empirická sonda. Empirická sonda je široce používaný úvodní výzkumný počín, na který obvykle navazuje hlubší empirické šetření charakteristické podstatně vyšší validitou získaných dat.

Dotazníková sonda má nespornou výhodu v rychlém shromažďování údajů. Dále snadno zabezpečuje anonymitu respondentů a poskytuje vysokou přesnost při vyhodnocení. Výhodami dotazníkové sondy jsou:

- Možnost formulovat jednoduché a jasné otázky;
- Možnost relativně snadného hromadného zpracování;
- Možnost snadné distribuce k cílové skupině respondentů.

3.4 Výzkumný vzorek

Pro sběr dat byly vytipovány vhodné vzdělávací instituce vyššího sekundárního školství napříč Českou republikou, jejichž společným znakem bylo, že poskytují střední odborné nebo úplné střední odborné vzdělání v technických oborech. Z veřejně dostupné databáze škol bylo sesbíráno na dvě stě adres elektronické pošty kontaktních osob (převážně ředitelů nebo sekretariátů), kterým byla adresována prosba o rozeslání elektronického odkazu vedoucím dotazníků žákům technických oborů jejich škol. Z některých adres přišla zamítavá odpověď, z některých kladné potvrzení, z jiných

nepřišla odpověď žádná. Zodpovědnými pracovníky škol tak byla má prosba doručena blíže neurčenému množství žáků (odhadem dva tisíce).

Odpovědi vyplněných v ukončeném dotazníku se vrátilo přesně 749. Záznam odpovědí byl podroben korekci, v rámci které byly odfiltrovány záznamy žáků, kteří se přihlásili ke studiu jiného oboru než technického. Mnohé oslovené školy totiž nabízely i netechnické obory a pracovníci zodpovědní za přeposlání mé prosby o dotazník adresovali pravděpodobně na všechny žáky školy. Po odfiltrování neužitečných záznamů zůstalo k následné analýze 665 záznamů.

Dotazník byl pro respondenty otevřen pro vkládání odpovědí v termínu od 30.11. do 21.12.2022.

3.5 Dotazník

Dotazník byl koncipován jako anonymní a otázky byly formulovány co nejjednodušším jazykem, aby byly eliminovány chyby z neporozumění dotazu.

V první části byly položeny otázky personálního charakteru:

- Jaké je Vaše pohlaví?
- V kolikátém ročníku střední školy se právě nacházíte?
- Jaký obor technické školy studujete? (žákům bylo nabídnuto celkem 13 kategorií + jiná možnost s polem pro volnou odpověď);
- Jak velké je město, kde se Vaše nachází škola?

Žákům byla nabídnuta rozmezí:

- 1 - 2 000 obyvatel;
- 2 001 - 10 000 obyvatel;
- 10 001 - 50 000 obyvatel;
- 50 001 - 100 000 obyvatel;
- více než 100 000 obyvatel.

V nosné části dotazníku byli respondenti dotazováni, jak se jich týkají situace reprezentující rizikové faktory (stanovené viz Tabulka 1). Vyhodnocení významnosti jednotlivých je prováděnou Fullerovou párovou srovnávací metodou, kde respondent vybírá ve všech možných kombinacích sady z dvojice tu situaci, kterou považuje za významnější. Tato metoda umožňuje porovnání mnoha variant pomocí kroužkování voleb v jednoduchém grafickém obrazci (proto nazýván ve Fullerově trojúhelníku). Z hlediska způsobu vyplňování je ale náročnější a vyžaduje správné pochopení. Pokud bych býval měl možnost respondenty dotazovat osobně, poskytl bych jim možnost výběr ze dvojic v přehledném trojúhelníku. Bohužel veřejně přístupné nástroje nenabízí přímého a jednoduchého sestavení trojúhelníkovém diagramu otázek, u které bych měl jistotu, že v mé nepřítomnosti nedojde ke významnému nepochopení. Z tohoto důvodu jsem všechny možné kombinace modifikoval do jednotlivých otázek, kdy si v každé otázce respondent vybral právě jednu z páru situací/rizikových faktorů, podle významnosti, jak moc se jich týkají, jak moc na ně doléhají a za jak významné je ve svém studiu považují.

3.6 Technika sběru dat

Soubor dotazů kvantitativní sondy včetně personalizovaných otázek byl poskládán do elektronického formuláře poskytovaným veřejně dostupnou internetovou službou. K sestavení a vyhodnocení

dotazníku byl použit nástroj *forms.google.com*, který nabízí kromě jiných následující služby, a které byly pro sběr dat využity:

- sestavení dotazníkového formuláře s nejčastěji používaným typy dotazníkových otázek;
- vytvoření jednoduchého hyperlinkového odkazu pro snadné sdílení;
- ukládání záznamů do tabulkového procesoru a archivaci dat.

3.7 Charakteristika metod analýzy dat

V rámci zpracování očištěných nasbíraných dat byla vyhodnocena statistická významnost dotazovaných modelových pomocí četnosti jejich výskytu v odpovědích multiplikované součiniteli odvozených od nastavení Fullerovy metody. Metoda párového srovnávání (Fullerova metoda) patří k metodám vícekritériálního hodnocení variant. Udává se, že tato metoda je vhodná pro srovnávání tří až devíti variant odpovědi. Pro můj průzkum byl tedy zvolen osmistupňový Fullerův trojúhelník, tak jak je zřejmé z následujícího obrázku (Obrázek 3).

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | | | | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | | | | 6 | 7 | 8 | |
| | | | | | 6 | 6 | 6 |
| | | | | | 7 | 8 | |
| | | | | | | 7 | 7 |
| | | | | | | 8 | 8 |

Obrázek 3 Fullerův trojúhelník pro srovnání osmi variant.

Celkový počet srovnávaných kombinací se spočte podle následujícího vztahu:

$$p = \frac{n \cdot (n-1)}{2},$$

kde p je počet srovnávaných kombinací a n je počet variant. Celkový počet srovnávaných kombinací při osmi možných variantách je tedy 2.

Vyhodnocení významnosti se spočítá tak, že z vyplněného trojúhelníku se sečtou počty zvolených odpovědí pro jednotlivé varianty. V mém případě jsem využil maxima možných variant. Při vyhodnocení významnosti se spočte váha odpovědi u dané varianty tak, že součet dosažených bodů, kterých dosáhla, vynásobíme $1/28$ a zjistíme podíl vyjádřený z celku (přepočtem pak procentní podíl). Procentní podíly jsou znázorněny v následující tabulce (Tabulka 2).

Tabulka 2 Převodní tabulka pro vyhodnocení Fullerova trojúhelníku

| Počet označených výběrů | Podíl | Podíl vyjádřený v procentech |
|-------------------------|-------|------------------------------|
| 1 | 1/28 | 3.6 % |
| 2 | 2/28 | 7.1 % |
| 3 | 3/28 | 10.7 % |
| 4 | 4/28 | 14.3 % |
| 5 | 5/28 | 17.9 % |
| 6 | 6/28 | 21.4 % |
| 7 | 7/28 | 25.0 % |

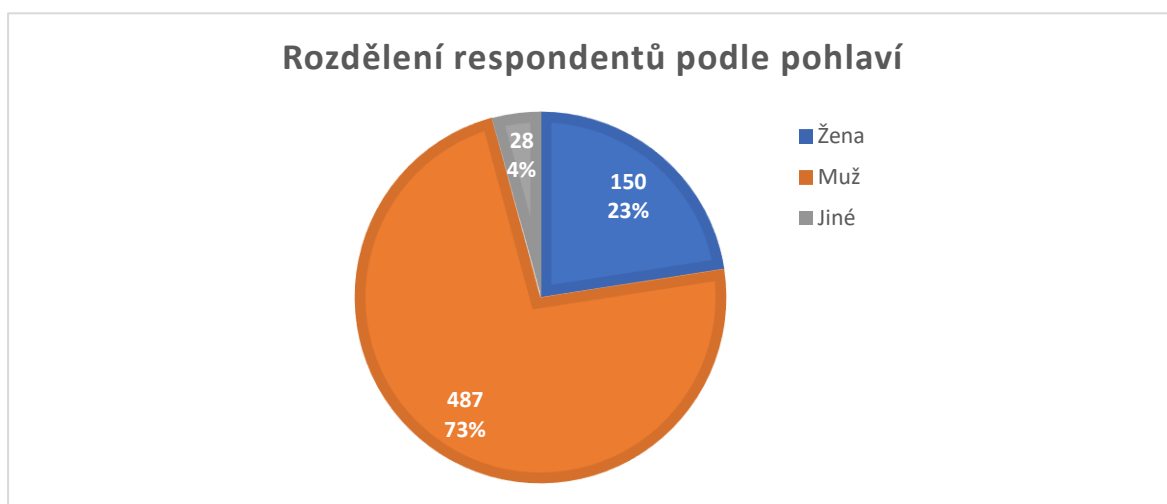
4 VYHODNOCENÍ DAT

Vyhodnocení bylo provedeno pro jednotlivé kategorie respondentů a mohly tak být porovnány statistické rozdíly ve vnímání rizikových jevů mezi různými skupinami žáků.

4.1 Charakteristika respondentů

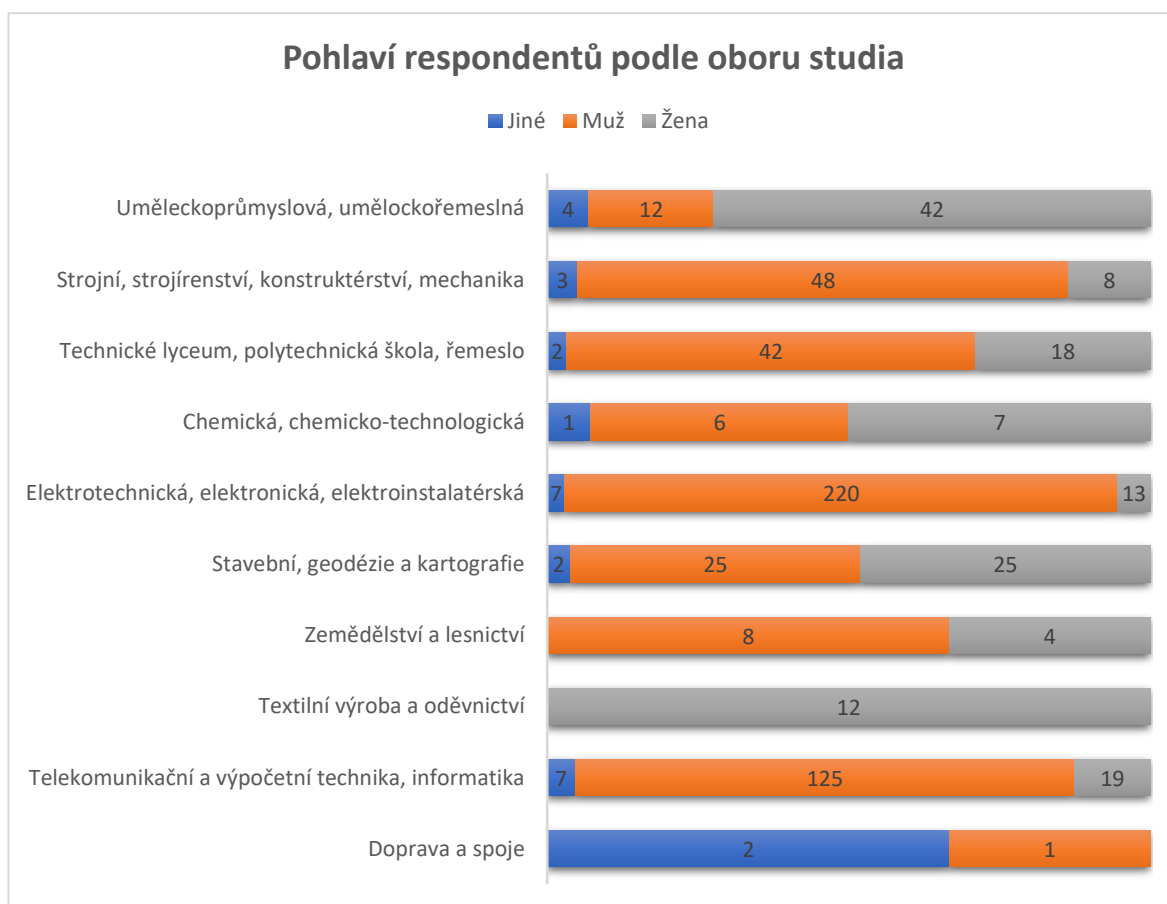
4.1.1 Charakteristika pohlaví respondentů

Předpokládanou převahu chlapců nad dívkami při studiu v technických oborech průzkum potvrdil (viz Obrázek 4) Ze všech vyhodnocovaných respondentů se k mužskému pohlaví přihlásilo 73 % oproti 23 % dívek. Celkem 28 respondentů se přihlásilo k jinému pohlaví.



Obrázek 4 Zastoupení respondentů rozdělených podle pohlaví

Rozdělení zastoupení podle pohlaví avšak není tak jednoznačné při zkoumání, jednotlivých technických oborů (viz Obrázek 5). Ve strojírenských, elektrotechnických a IT oborech stále značně

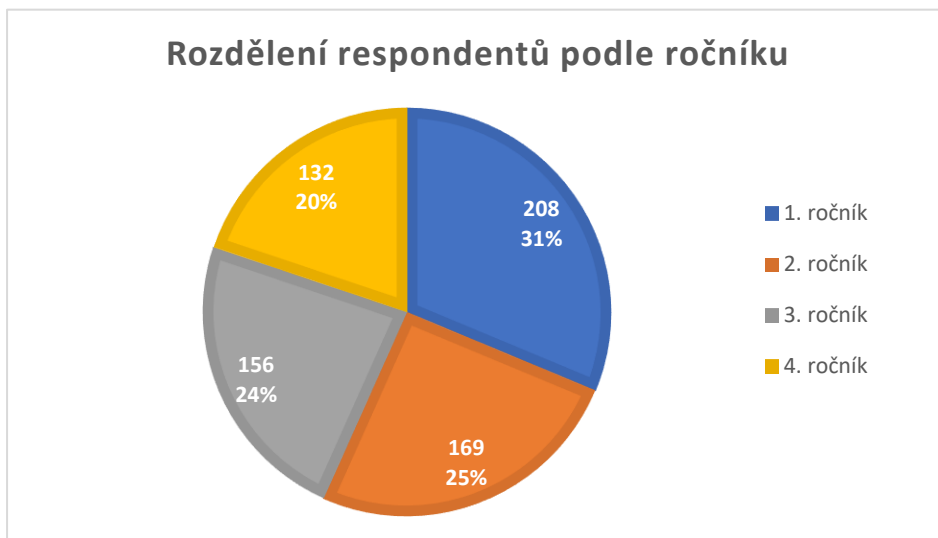


Obrázek 5 Rozdělení pohlaví respondentů podle oboru studia

převažují chlapi, ale na stavebních a chemicko-technologických oborech je zastoupení rovnocenné. V textilním a uměleckoprůmyslových oborech pak dominují dívky.

4.1.2 Charakteristika respondentů podle ročníku studia

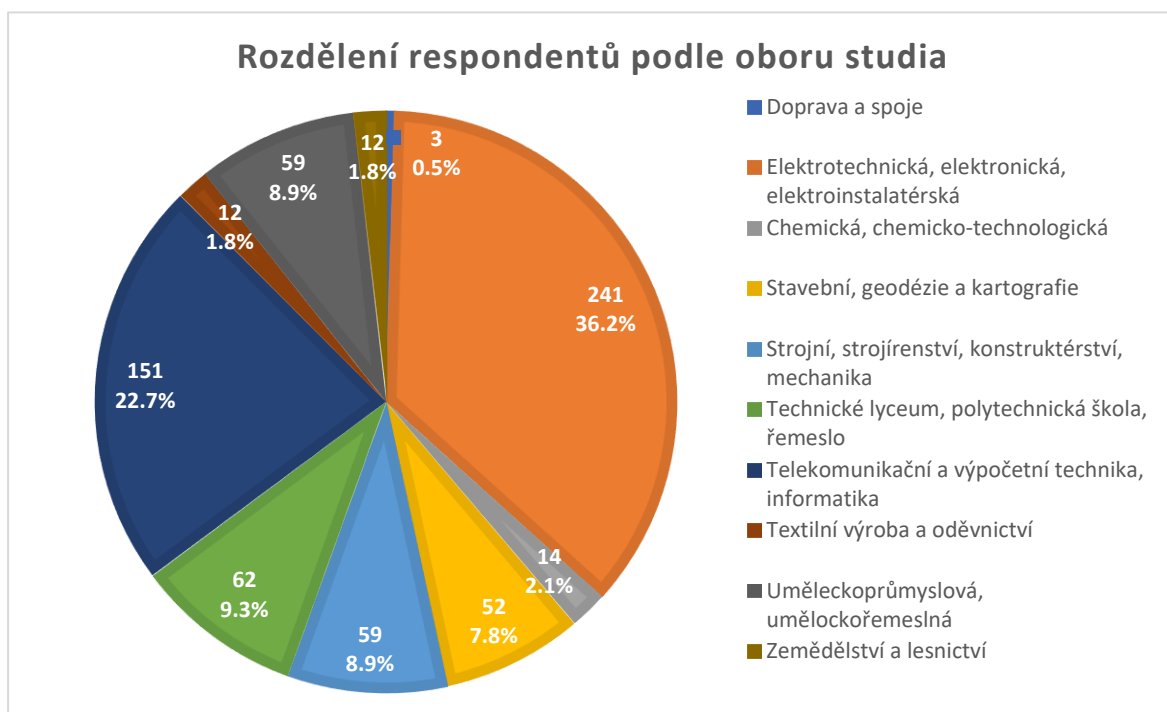
Všechny ročníky studia byly mezi respondenty zastoupeny přibližně ve stejných poměrech s mírnou převahou nižších ročníků a postupným slábnutím k ročníku poslednímu (viz Obrázek 6)



Obrázek 6 Rozdělení respondentů podle ročníku

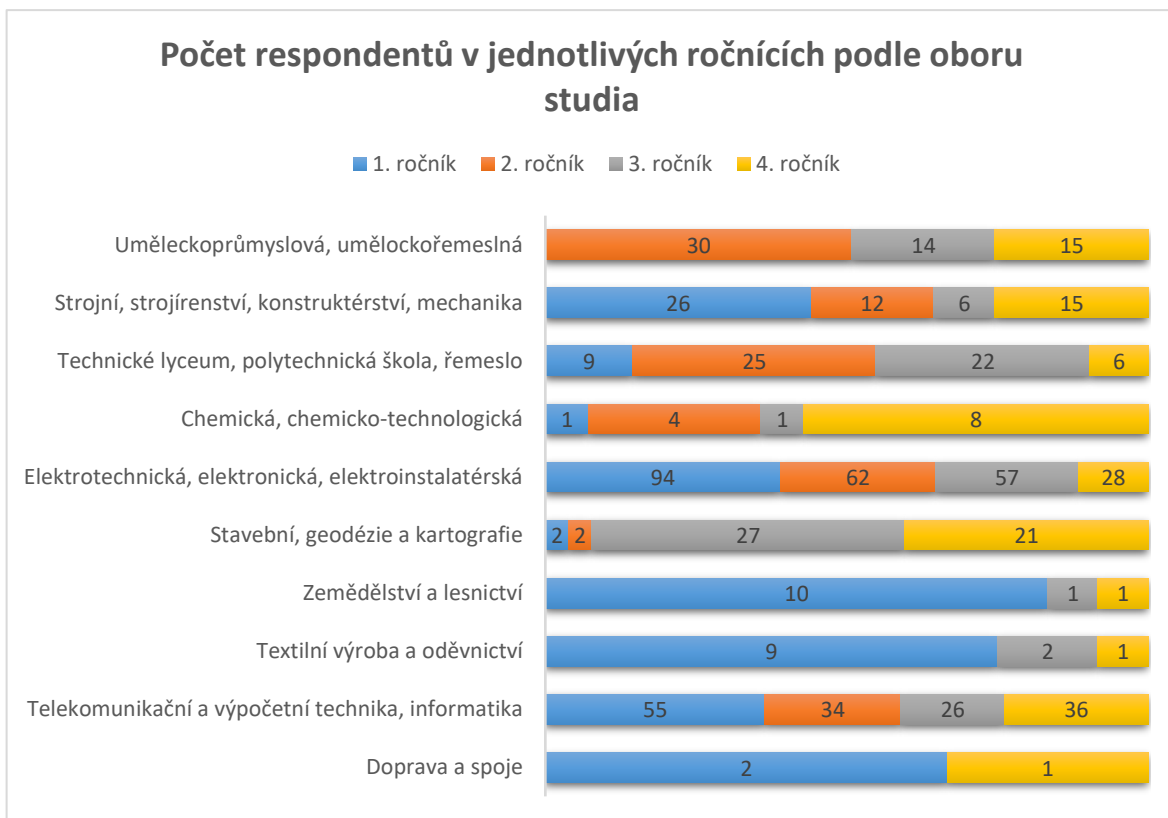
4.1.3 Charakteristika respondentů podle oboru studia

Dotazník vyplnilo a úspěšně odeslalo nejvíce žáků elektrotechnických oborů (celkem 241). Následovali respondenti z IT oborů (celkem 151 odpovědí), za nimi nejvíce odpovědí přišlo z polytechnických škol a řemeslných oborů (62 žáků), z textilních oborů (59 žáků) a stavebních oborů (52 žáků) – viz Obrázek 7.



Obrázek 7 Zastoupení respondentů podle oboru studia

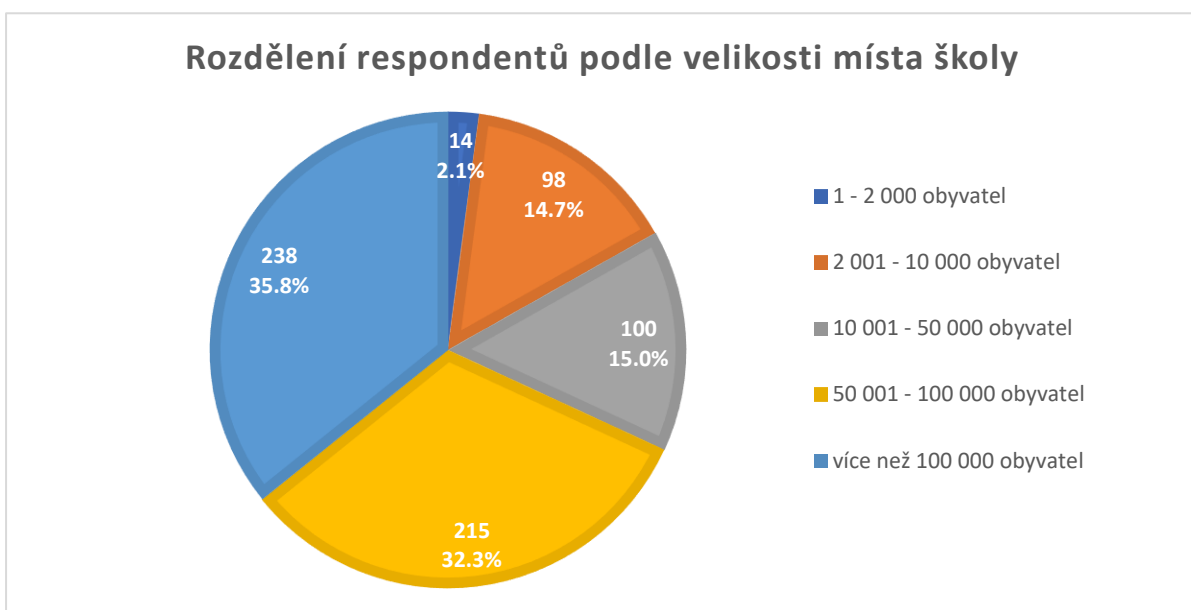
Rozdělení, jak staří respondenti navštěvovali kterou školu, je zřejmé z následujícího grafu (Obrázek 8)



Obrázek 8 Počet studentů v jednotlivých ročnících podle oboru studia

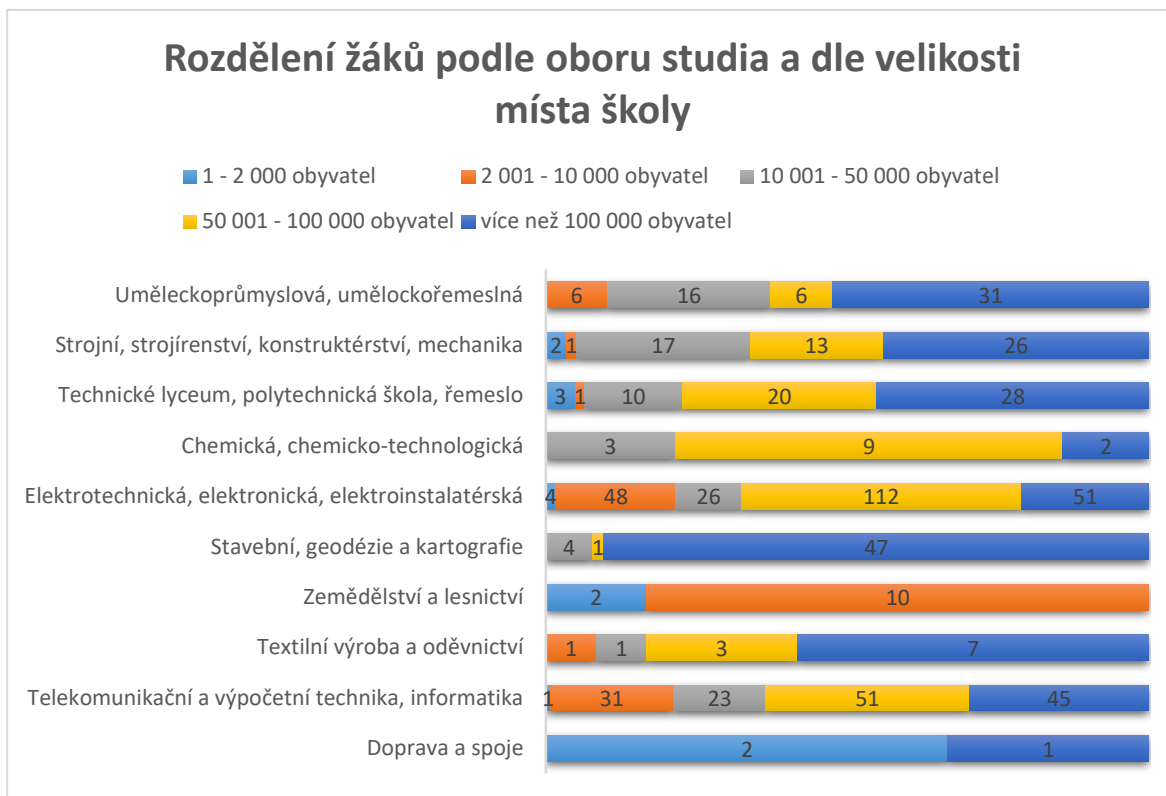
4.1.4 Charakteristika respondentů podle velikosti místa školy

Mezi respondenty byli nejčastěji zastoupeni středoškoláci z velkých měst, kteří se na průzkumu podíleli z více než jedné třetiny (viz Obrázek 9). V těsném závěsu s 32,3 % byly odpovědi respondentů ze středně velkých měst (50 až 100 tisíc obyvatel). Téměř shodné zastoupení měli respondenti ze středních (15,0 %) a menších měst (14,7 %).



Obrázek 9 Zastoupení respondentů podle velikosti místa školy

Z následujícího grafu (Obrázek 10) lze pak odečíst, jaké zastoupení mají obory v jak velkých městech (co se respondentů týče). Například stavební obory mají zastoupení s velkou převahou ve velkých městech. Proti tomu respondenti zemědělských a lesnických oborů pocházejí ze škol v městech do 10 tisíc obyvatel.



Obrázek 10 Charakteristika respondentů podle oboru studia a dle velikosti místa školy

4.2 Analýza výsledků výzkumu

4.2.1 Analýza rizik snižování motivace v závislosti na pohlaví respondentů

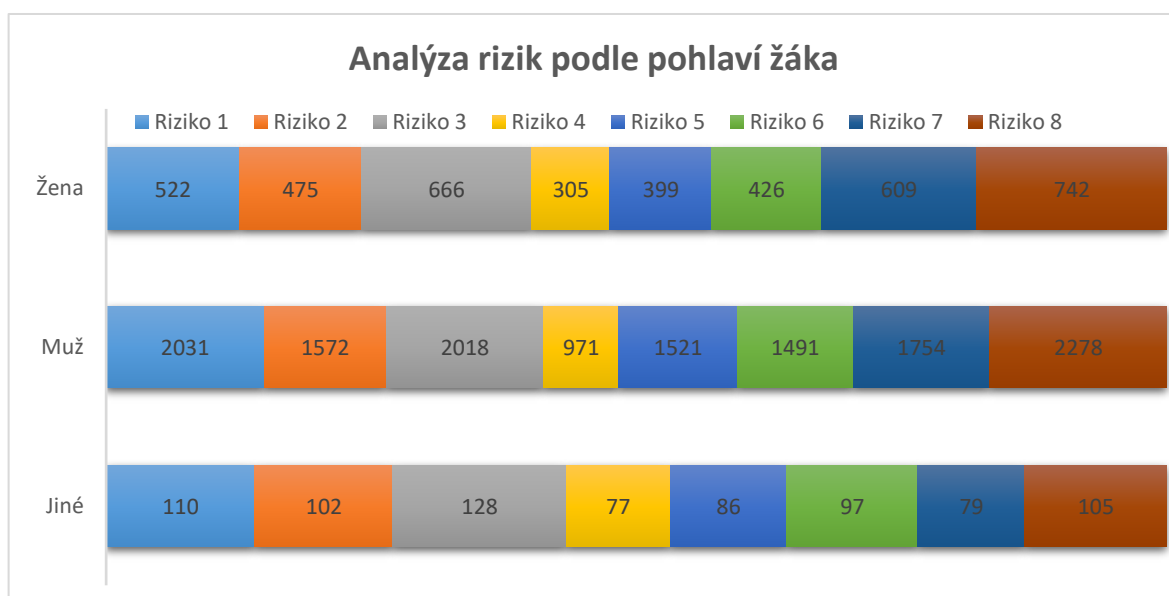
Z porovnání analýzy rizik mezi skupinami respondentů rozdělených dle pohlaví nevyplývají žádné diametrální rozdíly (viz Tabulka 3 a Obrázek 11). Obě dominantní skupiny – jak chlapci tak dívky – považují za nejvýznamnější situace v jejich studiu:

- *Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné;*
- *Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné;*
- *Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí;*
- *Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.*

To poukazuje na fakt, že jejich jednoznačnými motivačními činiteli jsou naplnění poznávací potřeby. Jejich nenaplnění by tak mělo být vnímáno jako významné riziko.

Tabulka 3 Analýza rizik podle pohlaví žáka

| Pohlaví | Riziko 1 <i>Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné.</i> | Riziko 2 <i>Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.</i> | Riziko 3 <i>Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.</i> | Riziko 4 <i>Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.</i> | Riziko 5 <i>Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a ználostech.</i> | Riziko 6 <i>Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.</i> | Riziko 7 <i>Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.</i> | Riziko 8 <i>Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.</i> |
|---------------|---|--|---|---|---|--|---|---|
| Žena | 532 | 482 | 674 | 307 | 403 | 431 | 620 | 751 |
| Muž | 2031 | 1572 | 2018 | 971 | 1521 | 1491 | 1754 | 2278 |
| Jiné | 110 | 102 | 128 | 77 | 86 | 97 | 79 | 105 |
| Celkem | 2673 | 2156 | 2820 | 1355 | 2010 | 2019 | 2453 | 3134 |



Obrázek 11 Analýza rizik podle pohlaví žáka

4.2.2 Analýza rizik snižování motivace v závislosti na ročníku studia

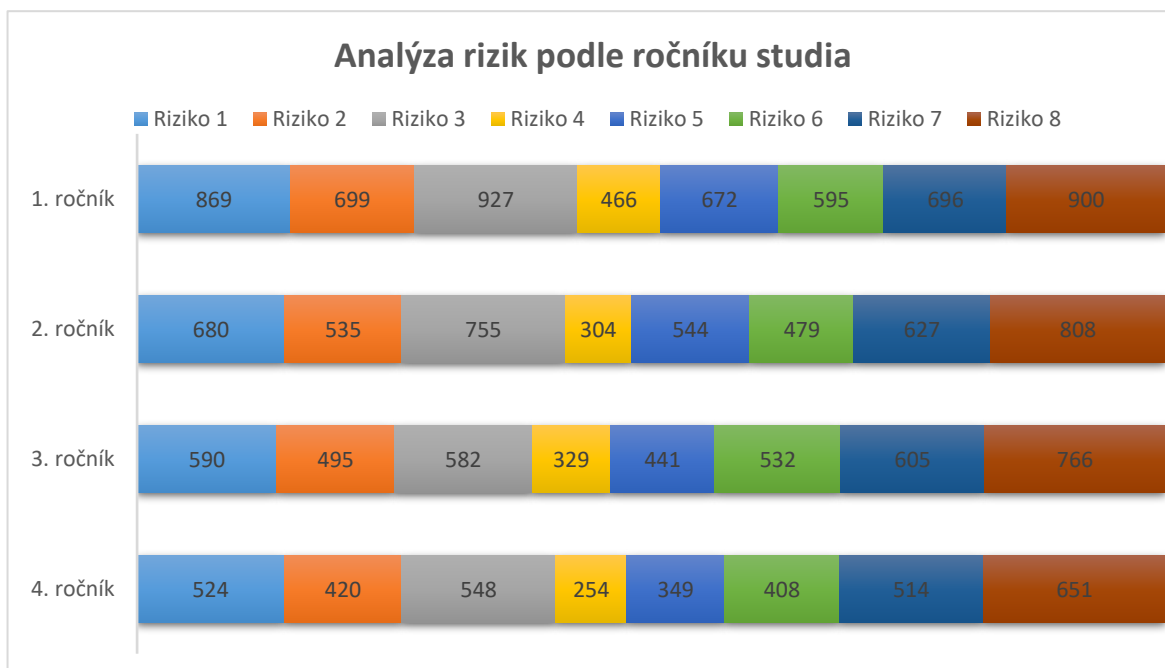
Z porovnání analýzy rizik mezi skupinami respondentů rozdělených dle ročníku studia vyplývají mírné rozdíly (viz Tabulka 4 a Obrázek 12).

Tabulka 4 Analýza rizik podle ročníku studia

| Ročník studia | <p>Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné.</p> <p>Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.</p> <p>Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.</p> <p>Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.</p> <p>Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.</p> <p>Učitel nepoznává, že nejsem připraven(a) na hodinu.</p> <p>Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.</p> <p>Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.</p> | | | | | | | |
|---------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Riziko 1 | Riziko 2 | Riziko 3 | Riziko 4 | Riziko 5 | Riziko 6 | Riziko 7 | Riziko 8 |
| 1. ročník | 869 | 699 | 927 | 466 | 672 | 595 | 696 | 900 |
| 2. ročník | 680 | 535 | 755 | 304 | 544 | 479 | 627 | 808 |
| 3. ročník | 594 | 497 | 589 | 329 | 442 | 535 | 611 | 771 |
| 4. ročník | 530 | 425 | 549 | 256 | 352 | 410 | 519 | 655 |
| Celkem | 2673 | 2156 | 2820 | 1355 | 2010 | 2019 | 2453 | 3134 |

Zatímco, pro skupinu respondentů z 1. ročníku vychází jako nejvýznamnější situace *Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí*, u dalších ročníků již dominují situace: *Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné*, *Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím* a *Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné*.

Z této části analýzy tak lze vyčíst fakt, že žáci na počátku jejich středoškolských studií (průzkum byl prováděn v prosinci – teprve jejich 4. měsíc vyššího sekundárního vzdělávání) jsou velmi citliví na špatné ohodnocení jejich výkonu učiteli. Negativní hodnocení tak na ně doléhá více než na jejich spolužáky z vyšších ročníků, u kterých se za významné riziko snížení motivace jeví nenaplnění jejich poznávacích potřeb.



Obrázek 12 Analýza rizik podle ročníku studia

4.2.3 Analýza rizik snižování motivace v závislosti na oboru studia

Z porovnání analýzy rizik mezi skupinami respondentů rozdělených podle oboru studia nevyplývají žádné diametrální rozdíly (viz Tabulka 5 a Obrázek 13). Ve všech skupinách žáků – bez ohledu na obor studia – považují respondenti za nejvýznamnější situace v jejich studiu:

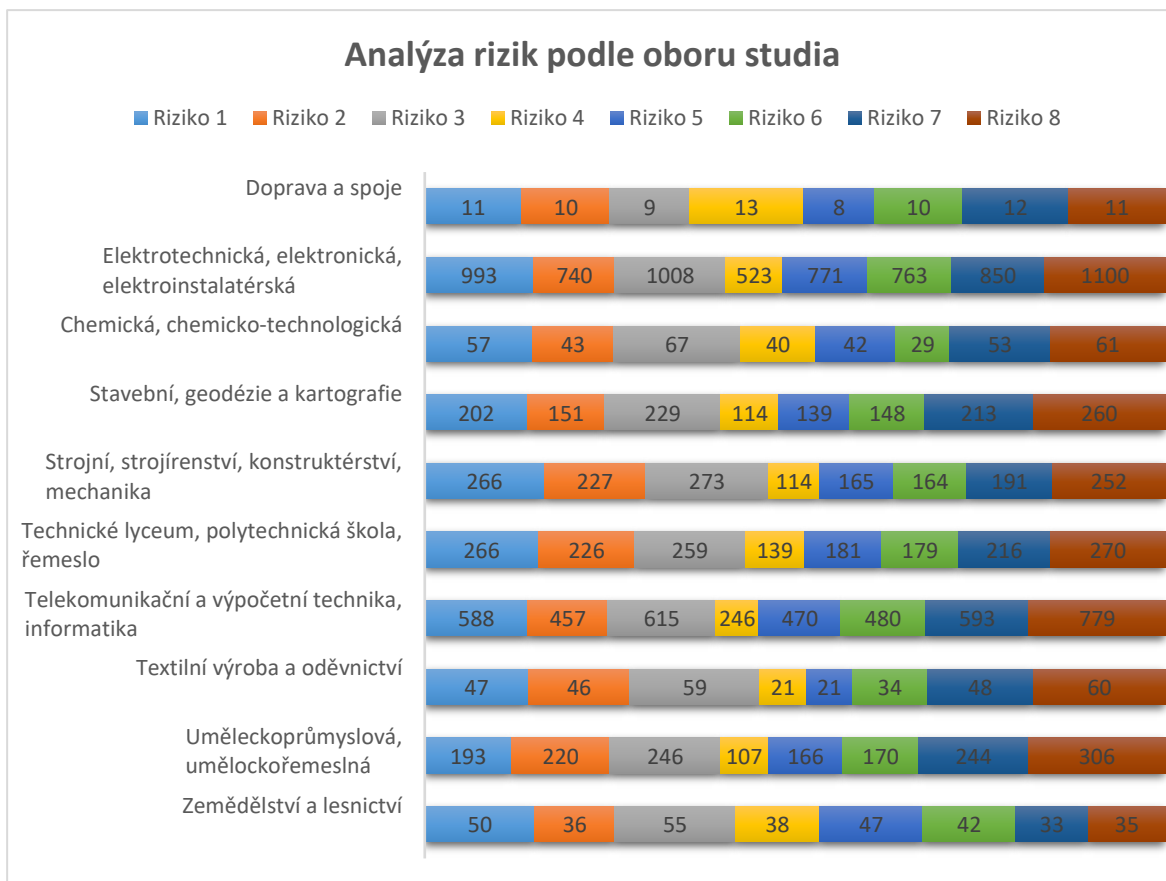
- *Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné;*
- *Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné;*
- *Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí;*
- *Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.*

Napříč různými obory se rizikové situace z tohoto výběru projevují za významnější, ale bez žádného dominantního znaku pro specifický obor.

Z této analýzy lze tedy vyčíst poznatek, že jednoznačnými motivačními činiteli jsou naplnění poznávací potřeby napříč technickými obory.

Tabulka 5 Analýza rizik podle oboru studia

| Studijní obor | Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné. | Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici. | Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí. | Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti. | Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech. | Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu. | Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím. | Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/hudné. |
|--|--|---|--|--|--|---|--|--|
| | Riziko 1 | Riziko 2 | Riziko 3 | Riziko 4 | Riziko 5 | Riziko 6 | Riziko 7 | Riziko 8 |
| Doprava a spoje | 11 | 10 | 9 | 13 | 8 | 10 | 12 | 11 |
| Elektrotechnická, elektronická, elektroinstalatérská | 993 | 740 | 1008 | 523 | 771 | 763 | 850 | 1100 |
| Chemická, chemicko-technologická | 57 | 43 | 67 | 40 | 42 | 29 | 53 | 61 |
| Stavební, geodézie a kartografie | 202 | 151 | 229 | 114 | 139 | 148 | 213 | 260 |
| Strojní, strojírenství, konstruktérství, mechanika | 266 | 227 | 273 | 114 | 165 | 164 | 191 | 252 |
| Technické lyceum, polytechnická škola, řemeslo | 266 | 226 | 259 | 139 | 181 | 179 | 216 | 270 |
| Telekomunikační a výpočetní technika, informatika | 588 | 457 | 615 | 246 | 470 | 480 | 593 | 779 |
| Textilní výroba a oděvnictví | 47 | 46 | 59 | 21 | 21 | 34 | 48 | 60 |
| Uměleckoprůmyslová, umělockořemeslná | 193 | 220 | 246 | 107 | 166 | 170 | 244 | 306 |
| Zemědělství a lesnictví | 50 | 36 | 55 | 38 | 47 | 42 | 33 | 35 |
| Celkem | 2673 | 2156 | 2820 | 1355 | 2010 | 2019 | 2453 | 3134 |



Obrázek 13 Analýza rizik podle oboru studia

4.2.4 Analýza rizik snižování motivace v závislosti na velikosti místa školy

Z porovnání analýzy rizik mezi skupinami respondentů rozdělených dle velikosti místa školy žádné diametrální rozdíly (viz Tabulka 6 a Obrázek 14). Ve všech skupinách žáků – bez ohledu na velikost místa, kde se mateřská škola nachází – považují respondenti za nejvýznamnější situace v jejich studiu:

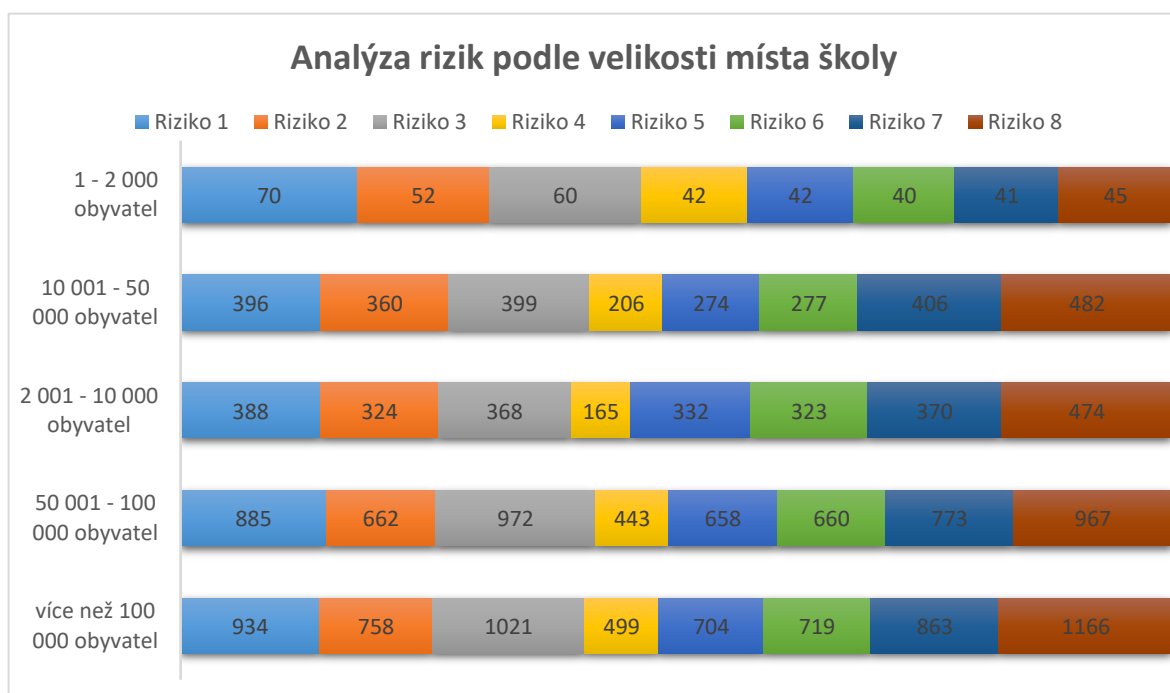
- *Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné;*
- *Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné;*
- *Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí;*
- *Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.*

Napříč různými skupinami se rizikové situace z tohoto výběru projevují za významnější, ale bez žádného dominantního znaku pro specifické místo.

Z této analýzy lze tedy vyčíst poznatek, že jednoznačnými motivačními činiteli jsou naplnění poznávací potřeby napříč obory. Jejich nenaplnění by tak mělo být vnímáno jako významné riziko.

Tabulka 6 Analýza rizik podle velikosti místa školy

| Velikost místa školy | Riziko 1 <i>Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné.</i> | Riziko 2 <i>Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.</i> | Riziko 3 <i>Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.</i> | Riziko 4 <i>Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.</i> | Riziko 5 <i>Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a ználostech.</i> | Riziko 6 <i>Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.</i> | Riziko 7 <i>Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.</i> | Riziko 8 <i>Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.</i> |
|---------------------------|---|--|---|---|---|--|---|---|
| 1 - 2 000 obyvatel | 70 | 52 | 60 | 42 | 42 | 40 | 41 | 45 |
| 2 001 - 10 000 obyvatel | 388 | 324 | 368 | 165 | 332 | 323 | 370 | 474 |
| 10 001 - 50 000 obyvatel | 396 | 360 | 399 | 206 | 274 | 277 | 406 | 482 |
| 50 001 - 100 000 obyvatel | 885 | 662 | 972 | 443 | 658 | 660 | 773 | 967 |
| více než 100 000 obyvatel | 934 | 758 | 1021 | 499 | 704 | 719 | 863 | 1166 |
| Celkem | 2673 | 2156 | 2820 | 1355 | 2010 | 2019 | 2453 | 3134 |



Obrázek 14 Analýza rizik podle velikosti místa školy

4.3 Shrnutí

Souhrnný výsledkem srovnávací analýzy působení rizikových situací na žáky, lze vyčíst jasného favorita. Žáci se shodli, že za nejvýznamnější situaci v jejich studiích považují situaci *Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné*. Důležitým poznatkem je, že za třetí a čtvrtou nejvýznamnější situaci respondenti považují situace: *Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné* a *Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím* (viz Tabulka 7). Tyto tři zmíněné situace totiž naznačují, že nejvýznamnějšími motivačními činiteli pro respondenty jsou činnosti vedoucí k naplnění jejich poznávacích potřeb.

Hned druhou nejfrekventovanější rizikovou situací se dle respondentů jeví situace *Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí*. Tato situace je potenciálním rizikem vycházejícím z ne-naplnění sociální potřeby. Z dosavadních poznatků totiž vyplývá, že významným motivačním činitelem jsou dobré výsledky při učení, které zvyšují sebevědomí. Fakt, že žáci poukázali na významnost této rizikové situace svědčí o jejich vnímání delikátních důsledků negativního hodnocení středoškolského výkonu žáků, zvláště pak neférového.

Pro mě osobně je zajímavým poznatkem, že žáci (napříč všemi analyzovanými skupinami) nepovažují rizikové situace spojené s naplněním výkonových potřeb za tolik významné ve srovnání s poznávacími.

Z výsledků výzkumu lze také vyčíst zřejmý fakt, že v žádné skupině respondentů se jako významné riziko snížení motivace nenachází ztráta pozornosti jejich rodičů.

Tabulka 7 Shrnutí výsledků výzkumu

| Hodnocená situace | Riziko | Skóre celkem |
|--|---------------|---------------------|
| Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné. | Riziko 8 | 3134 |
| Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí. | Riziko 3 | 2820 |
| Náplň vyučovacích hodin je zastaralé, neaktuální a stěží uplatnitelné. | Riziko 1 | 2673 |
| Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím. | Riziko 7 | 2453 |
| Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici. | Riziko 2 | 2156 |
| Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu. | Riziko 6 | 2019 |
| Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech. | Riziko 5 | 2010 |
| Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti. | Riziko 4 | 1355 |

Na základě získaných výsledků by bylo nasnadě navrhnout jednoduchý motivační program, který by reflektoval výsledky výzkumu. Bohužel výzkumná sonda pokrývá celkem širokou škálu středoškolských žáků v celém spektru věku i technických oborů, což brání v navržení univerzálního řešení. To ale nebylo cílem předkládané práce. Smyslem práce bylo provést jakousi úvodní sondu do výukového prostředí vybraných škol a identifikovat rizikové faktory, kterým jsou žáci vystaveni a jak se vnitřně cítí.

Zpětnou dedukcí výchozí hypotézy předkládané bakalářské práce (pokud na žáky působí motivační činitelé, pak musí existovat rizikové faktory, které motivaci k učení snižují) můžeme tedy vyvodit na

základě výsledků předkládané výzkumné sondy, že by žáci byli motivováni k hlubšímu studiu, pokud je vyučování zábavné a pokud si budou jistí, že věci, které se učí, se jim hodí.

Vhodným dalším krokem by bylo na provést hlubší výzkumná šetření, která by se zaměřila na jednotlivé školní instituce. Výzkumná šetření by se snažila rozkrýt místní specifika a skrz parametry používaných učebních procesů a atmosféru ve školním kolektivu by byla zkoumána bolavá místa vyučování ve smyslu motivace.

Avšak s ohledem na výsledky výzkumné sondy – byť zobecňujícího charakteru, kdy zřejmým rizikem se jeví nenaplnění poznávacích potřeb, lze již v této fázi předpokládat, že použití prostředků pro zatraktivnění výuky by mělo přinést kýmžné ovoce v upoutání pozornosti žáků a tedy i podpořit jejich motivaci. Forma a způsob použití vhodných didaktických prostředků by měla odrážet trendy v technické praxi, aby uměla pružně reagovat na požadavky pracovního trhu (případně akademické sféry) v tom kterém technickém oboru.

Závěr

Cílem předkládané bakalářské práce bylo identifikovat faktory snižující motivaci žáků ke studiu, na jejichž základě by bylo možno vyhodnocovat rizika spojená s vyučovacím procesem. Bakalářská práce se opírala o základní hypotézu, že pokud na žáky působí motivační činitelé, pak musí existovat rizikové faktory, které motivaci k učení snižují. Na základě vybraných motivačních činitelů rozdělených do tří kategorií podle potřeb, které uspokojují, byla stanovena rizika snižující motivaci k učení. Pro účely bakalářské práce bylo sestaveno celkem osm modelových situací negativních vlivů, které reprezentují významná rizika snižování motivace ke studiu. Metodou kvantitativní sondy formou dotazníku byl dotazován, jak se jich nabízené modelové situace týkají, jak na ně doléhají a za jak významné je ve svém studiu považují. Následné vyhodnocení významnosti jednotlivých situací bylo provedeno Fullerovou párovou srovnávací metodou. Kvantitativní dotazník byl doplněn o cílené otázky na anonymizované osobní data pro statistické vyhodnocení nasbíraných dat podle pohlaví žáka, podle ročníku studia na škole, podle oboru studia a podle velikosti místa školy. Pro sběr dat byly vytipovány vhodné vzdělávací instituce napříč Českou republikou, jejichž společným znakem bylo, že poskytují střední odborné nebo úplné střední odborné vzdělání v technických oborech.

Dalším výzkumným úkolem předkládané bakalářské práce bylo zkoumat, jestli lze vyhledat nějakou závislost mezi rizikovými faktory a zařazení žáků do kategorií podle pohlaví žáka, podle ročníku studia, podle oboru studia nebo podle velikosti místa školy.

Syntézou poznatků z rešeršní části s informacemi vyhodnocenými v praktické části bakalářské práce byla shrnuta hlavní rizika snižující motivaci středoškolských žáků technických oborů.

S ohledem na zobecňující charakter výsledků výzkumné sondy se zřejmým rizikem jeví nenaplnění poznávacích potřeb. Obzvláště v oblasti technických oborů tak zůstává otázka zvyšování motivace žáků velice aktuální. Důležitým motivačním prvkem je uvědomění si praktického využití teoretických poznatků vyučovacího předmětu. Je třeba podávat učivo takovým způsobem, aby žáci pochopili, že je to užitečné pro jejich budoucí život.

Seznam použité literatury

BALCAR, Karel. Úvod do studia psychologie osobnosti. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach, 1991. 217 s.

BEDRNOVÁ, E. a Ivan NOVÝ. Psychologie a sociologie řízení. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

BĚLOHLÁVEK, František. Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení. 2. dopl. vyd. Praha: Computer Press, 2000, 100 s. ISBN 80-722-6308-0.

BOGGIANO, A. K., & PITTMAN, T. S. Achievement and motivation a social-developmental perspective. New York: Cambridge university press, 1993, 304 s. ISBN 9780521322201

BORPHY, J. E. Motivating students to learn. New York: Routledge, 2010, 360 s. eBook ISBN 9780203858318

BURDEN, P. R. Powerful classroom management strategies motivating students to learn. California: Corwin press, 2000, 176 s.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. Management lidských zdrojů. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, 2007, xxii, 485 s. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Překlad Karel Balcar. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella a MAN, František. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan. Malá encyklopedie současné psychologie. Vyd. 2., dopl. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 338 s. Knižnice psychologické literatury.

HVOZDÍK, Ján. Základy školskej psychológie. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1986. 354 s.

KALHOUS, Zdeněk a kol. Školní didaktika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KELNAROVÁ, J., & MATĚJKOVÁ, E. Psychologie, 1. díl pro studenty zdravotnických oborů. Praha: Grada, 2010, 184 s. ISBN 8024768968

- KREJČOVÁ, L. Psychologické aspekty vzdělání dospívajících. Praha: Grada. 2011, 226 s. ISBN 8024734745
- KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. Analýza vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LEPPER, M. R. Motivational considerations in the study of instruction. Cognition and instruction, 5 (4), 1988, s. 289-309.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
- MADSEN, K. B. Teorie motivace: (srovnávací studie moderních teorií motivace). Vyd. 1. Praha: Academia, 1972. 381 s.
- MADSEN, K. B. Moderní teorie motivace. 1. vyd. Praha: Academia, 1979. 468, [1] s.
- NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. Základy psychologie. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- NEČAS, Stanislav. Psychologické faktory v oblasti inovačních aktivit. Internetový článek, publikováno 2006
- NEVID, J. S. Psychology concepts and applications. Boston: Houghton Mifflin, 2009, 635 s. ISBN 1111835497
- 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.
- PAVELKOVÁ, I., HRABAL, K., & HRABAL, V. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. Pedagogika (2010), 60. 292-302.
- PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-802-0014-993
- SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních. Vydání 1. Praha: Grada, 2021. 310 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3249-2.

VANĚČEK, David a kol. Didaktika technických odborných předmětů. 1. vydání. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2016. 499 stran. ISBN 978-80-01-05991-3.

WLADKOWSKI, R. J. Enhancing adult motivation to learn. Hoboken, NJ: John Wileyd Sons, 2017, 512 s. ISBN 978-1119077992

WEITEN, W. (2011). Psychology themes & variation. Belmont: Wadsworth Cengage learning, 2011, 567 s. ISBN 978-1305498204

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb – osmiúrovňový model..... | 10 |
| Obrázek 2 Alderferův ERG model (Lokšová, Lokša, Praha 1999) | 11 |
| Obrázek 3 Fullerův trojúhelník pro srovnání osmi variant..... | 28 |
| Obrázek 4 Zastoupení respondentů rozdělených podle pohlaví | 29 |
| Obrázek 5 Rozdělení pohlaví respondentů podle oboru studia | 30 |
| Obrázek 6 Rozdělení respondentů podle ročníku..... | 31 |
| Obrázek 7 Zastoupení respondentů podle oboru studia | 31 |
| Obrázek 8 Počet studentů v jednotlivých ročnících podle oboru studia | 32 |
| Obrázek 9 Zastoupení respondentů podle velikosti místa školy | 32 |
| Obrázek 10 Charakteristika respondentů podle oboru studia a dle velikosti místa školy..... | 33 |
| Obrázek 11 Analýza rizik podle pohlaví žáka | 34 |
| Obrázek 12 Analýza rizik podle ročníku studia | 36 |
| Obrázek 13 Analýza rizik podle oboru studia..... | 38 |
| Obrázek 14 Analýza rizik podle velikosti místa školy | 39 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Stanovení rizikových faktorů motivace k učení | 26 |
| Tabulka 2 Převodní tabulka pro vyhodnocení Fullerova trojúhelníku | 29 |
| Tabulka 3 Analýza rizik podle pohlaví žáka | 34 |
| Tabulka 4 Analýza rizik podle ročníku studia | 35 |
| Tabulka 5 Analýza rizik podle oboru studia | 37 |
| Tabulka 6 Analýza rizik podle velikosti místa školy | 39 |
| Tabulka 7 Shrnutí výsledků výzkumu | 40 |

Seznam příloh

| | |
|---|--|
| Příloha 1 Motivace studentů v technických předmětech – dotazník do bakalářské práce (13 s.) | |
|---|--|

Motivace studentů v technických předmětech - dotazník do bakalářské práce

Dobrý den,

Jmenuji se Jiří Janků a jsem studentem Masarykova ústavu vyšších studií na ČVUT. Píši bakalářskou práci na téma motivace studentů v technických předmětech. Obsahem práce je anonymní dotazníkové šetření, ve kterém zjišťuji míru negativních vlivů na vlastní motivaci studentů.

Věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat na adrese jankujir@student.cvut.cz

***Required**

Dotazník je rozdělen do dvou částí, ve kterých budu sbírat data pro následné kvantitativní i statistické vyhodnocení.

V úvodní části sbírám anonymní osobní data respondentů, která jsou potřeba pro statistické vyhodnocení.

Pro vyhodnocení negativních vlivů na motivaci studentů jsem do nosné části dotazníku vybral 8 situací. Tyto situace jsou poskládány do dvojic ve všech svých kombinacích. Je třeba vybrat vždy tu situaci, která je pro Vás významnější.

Ve třetí části můžete vyjádřit svůj zájem o výsledky průzkumu. Pokud mi sdělíte svůj email, rád Vám pošlu vyhodnocené závěry.

1. Jaké je Vaše pohlaví? *

Mark only one oval.

Žena

Muž

Jiné

2. V kolikátém ročníku střední školy se právě nacházíte? *

Mark only one oval.

v 1. ročníku

v 2. ročníku

v 3. ročníku

v 4. ročníku

3. Jaký druh technické školy studujete? *

Mark only one oval.

- Strojní, strojírenství, konstruktérství, mechanika...
- Stavební, geodézie a kartografie...
- Elektrotechnická, elektronická, elektroinstalátorská....
- Doprava a spoje
- Telekomunikační a výpočetní technika
- Hornictví a hornická geologie, hutnictví a slévárenství
- Informatická, elektroinformatika...
- Chemická, chemicko-technologická...
- Zemědělství a lesnictví
- Textilní výroba a oděvnictví
- Technické lyceum, polytechnická škola, řemeslo,...
- Uměleckoprůmyslová, umělockořemeslná...
- Gastronomie, potravinářství,...
- Other: _____

4. Jak velké je město, kde se Vaše nachází škola? *

Mark only one oval.

- 1 - 2 000 obyvatel
- 2 001 - 10 000 obyvatel
- 10 001 - 50 000 obyvatel
- 50 001 - 100 000 obyvatel
- více než 100 000 obyvatel

Srovnání
vlivů

Z uvedené dvojice skutečností vyberte tu, kterou považujete ve svém studiu za významnější.

5. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

6. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

7. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

8. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

9. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Učitel nepoznává, že nejsem připraven(a) na hodinu.

10. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

11. *

Mark only one oval.

Náplň vyučovacích hodin je zastaralá, neaktuální a ztěžší uplatnitelná.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

12. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

13. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

14. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

15. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.

16. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

17. *

Mark only one oval.

Vzdělání mi nepřinese kvalifikovanou a dobře placenou pozici.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

18. *

Mark only one oval.

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

1 2

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

19. *

Mark only one oval.

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

1 2

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

20. *

Mark only one oval.

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

1 2

Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.

21. *

Mark only one oval.

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

22. *

Mark only one oval.

Více špatných známek za sebou snižuje moje sebevědomí.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

23. *

Mark only one oval.

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

1 2

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

24. *

Mark only one oval.

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

1 2

Učitel nepoznává, že nejsem připraven(a) na hodinu.

25. *

Mark only one oval.

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

26. *

Mark only one oval.

Rodiče neprojevují upřímný zájem o mé školní výsledky nebo znalosti.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

27. *

Mark only one oval.

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

1 2

Učitel nepoznává, že nejsem připraven(a) na hodinu.

28. *

Mark only one oval.

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

29. *

Mark only one oval.

Spolužákům nebo kamarádům nezáleží na mých školních výsledcích a znalostech.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

30. *

Mark only one oval.

Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.

1 2

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

31. *

Mark only one oval.

Učitel nepozná, že nejsem připraven(a) na hodinu.

1 2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

32. *

Mark only one oval.

Témata vyučovacích hodin jsou nezajímavá a o problematice sám nepřemýšlím.

1

2

Vyučování není atraktivní nebo je rutinní/nudné.

Zde můžete projevít zájem o výsledky.

33. Pokud máte zájem o výsledky průzkumu, uveďte Vaši emailovou adresu. Pokud ne, přeskočte otázku a dotazník ukončete kliknutím na ODESLAT (případně SUBMIT). Děkuji za spolupráci a přeji pěkný zbytek dne!

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

