

České vysoké učení technické

Masarykův ústav vyšších studií

Katedra inženýrské pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Vladimír Zemek

Motivace
v předmětech odborné výuky
Bakalářská práce

Motivation
in hours of professional education
Bachelor thesis

Autor:	Vladimír Zemek
Studijní obor:	Specializace v pedagogice
Studijní program:	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
Vedoucí práce:	Prof. RNDr. Emanuel Svoboda, CSc.

Praha 2015

Prohlášení :

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma Motivace v předmětech odborné výchovy vypracoval pod vedením vedoucího závěrečné práce prof. RNDr. Emanuela Svobody, CSc., samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato závěrečná práce nebyla využita v jiném akreditovaném vysokoškolském studiu.

V Praze dne :

Vladimír Zemek

„Lidé často říkají, že motivace dlouho nevydrží. To platí i o čistotě.

Proto se doporučuje koupat se denně.“

Zig Ziglar – americký spisovatel

Poděkování:

Děkuji touto cestou vedoucímu mé bakalářské práce prof. RNDr. Emanuelu Svobodovi, CSc. za odborné vedení, ochotu, pomoc, trpělivost a čas věnovaný konzultacím k tématu mé bakalářské práce.

V Praze dne :

Vladimír Zemek

ANOTACE (ABSTRACT)

Bakalářská práce je zaměřena na otázku, jak motivovat žáky v hodinách odborného vyučování v oboru Malíř a lakýrník. Motivovat proto, aby výuka byla efektivnější a zajímavá tak, aby pokud možno žáka udržela po celou dobu výuky aktivním. Motivace by měla vést k dosažení vytyčených výukových cílů. Musí určovat, jak směr trvání našich akcí ve třídě i mimo ni, tak i intenzitu naší činnosti.

Východiskem procesu motivace je vždy neuspokojená potřeba. Motivace by měla být interakcí mezi učitelem a žákem. Cílem bakalářské práce je návrh přizpůsobení motivace k cíli odborné výuky a k věku žáků na základě zpracovaných výsledků dotazníkového šetření a zjištění, jaké motivace vyvolají zájem žáků o výuku v oboru malíř a lakýrník.

Klíčová slova:

Motivace, žáci, učitel, efektivita, pozornost, cíl, odborný výcvik, teorie, praxe, dotazníkové šetření, výsledky šetření

ANOTATION (ABSTRACT)

Bachelor thesis is focused on the question of how to motivate pupils in hours of professional education in the field painters and decorators. Motivate so that teaching more effective and interesting way to keep the pupil throughout the whole week active. Motivation should lead to the achievement of the learning objectives. Must determine both the direction of our actions in the classroom and beyond, as well as the intensity of our activities.

The starting point of the process of motivation is always an unmet need. Motivation should be interaction between teacher and student. The aim of this thesis is to design adaptation motivation to the goal of vocational education and age of the pupils on the basis of processed results of the survey and determine what motivation evoke students' interest in teaching in the field of painters and decorators

Key words:

Motivation, pupils, teacher effectiveness, attention, objective, professional training, theory, practice, questionnaire, survey results

Obsah

ÚVOD

1 MOTIVACE Z TEORETICKÉHO HLEDISKA

1.1 Úvodem	11
1.2 Pojem motivace	12
1.3 Teorie motivace	12
1.4 Kognitivní teorie motivace v současnosti	13

2 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

2.1 Vnitřní motivace	16
2.2 Vnější motivace	17
2.3 Vztahy mezi vnitřní a vnější motivací	19

3 MOTIVACE K UČENÍ

3.1 Dvojitý pohled na motivaci k učení	19
3.2 Modely motivační	21
3.2.1 ERG hierarchie	21
3.2.2 Teorie motivace a humanistický přístup A. H. Maslowova	23
3.2.3 Frustrace	24

4 METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE

4.1 Metody rozvíjení motivace	28
4.2 Principy zvyšování motivace	30
4.3 Aktualizace potřeb při rozvíjení komunikace	32
4.3.1 Potřeby poznávací	33
4.3.2 Potřeby výkonové	33
4.3.3 Potřeby sociální	34
4.3.4 Shrnutí	36

5 POZNATKY Z PRAXE

5.1 Dotazníkové šetření	40
5.1.1 Hypotézy výzkumu	40
5.1.2 Dotazníkové šetření	42

5.1.3. Zpracování získaných výsledků	43
5.1.4 Shrnutí	49

ZÁVĚR

LITERATURA

PŘÍLOHA

ÚVOD

Práce je věnována zkoumání, jaké prvky motivace lze uplatnit v učebním oboru Malíř a lakýrník včetně získávání zájmu o tento obor. Jde o výuku ve speciálních skupinách, konkrétně se jedná o žáky Středního odborného učiliště ve věznici v Jiřicích, kde se tento obor vyučuje. Východiskem bude poučení z literatury o teorii motivace se zaměřením, především k učňovské mládeži.

Téma práce jsem zvolil z toho důvodu, že už léta se tímto oborem zabývám, zpočátku prakticky, nyní teoreticky jako učitel odborného výcviku. Mám zkušenosti jak z „civilního“ odborného učiliště, tak nyní i ze specifického, neboť podmínky výuky ve věznici jsou poněkud odlišné. Navíc právě u odsouzených je otázka motivace klíčová, protože jde o osoby, které mají blíž k rezignaci a pesimismu, než k nadšeným vyhlídkám do budoucnosti.

Ze studia odborné literatury by měly vyplynout konkrétní postupy, jak zmapovat současný stav v odborné výuce na střední škole za výše uvedených speciálních podmínek. Práce pak zahrne popis tvorby, zadání a vyhodnocení dotazníkového šetření a v závěru budou navržena opatření ke zkvalitnění motivace. To jsou tedy cíle mé bakalářské práce.

Při tvorbě této bakalářské práce budou použity tyto metody:

a) Teoretické studium motivace s využitím dostupné literatury – objasnění základních pojmů teorie motivace jako východisko bakalářské práce.

b) Analýza současného stavu výuky v oboru Malíř a lakýrník a využívání prvků motivace na základě dotazníkového šetření.

c) Syntéza získaných poznatků z teoreticko - praktické činnosti.

d) Návrh vhodných prvků motivace k získávání zájmu žáků o obor Malíř a lakýrník a k úspěšnému naplňování cílů výuky v tomto oboru vzdělávání.

Práci jsem rozdělil několik částí.

V první části se budu zabývat motivací z teoretického hlediska. To znamená vymezení pojmu motivace, teoretické základy a současný pohled na kognitivní teorii motivace.

V další části se budu věnovat vnitřní a vnější motivaci a vztahy mezi nimi.

V následující kapitole rozeberu motivaci k učení, dvojí pohled na ni, různé modely motivace, ERG hierarchii, také se dotknu problematiky frustrace.

Poté se budu zabývat metodami rozvíjení motivace a potřebami, které s danou problematikou souvisí.

V závěru své práce jsem v jednotlivých kapitolách stanovil hypotézy poukazující na potřebu dobré motivace žáků pro dosažení úspěchů v učební činnosti a budování si předpokladů pro budoucí postavení společenské i pracovní, které bude důležité pro rozvoj žákovy osobnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. MOTIVACE Z TEORETICKÉHO HLEDISKA

1.1 Úvodem

Ve své bakalářské práci se zaměřuji především na motivaci žáků středního odborného učiliště v hodinách odborného vyučování, protože kvalitní odborné znalosti u žáků vytvářejí dobré předpoklady jejich profesního uplatnění. Motivace má své velmi důležité místo ve výchovně vzdělávacím procesu. Zejména u žáků, kteří si odpykávají trest odnětí svobody je motivace nesmírně důležitá, ale zároveň velice složitá. Lidé, kteří jsou ve vězení, dost často rezignují, zejména tehdy, když jsou odsouzeni opakovaně. Už samotný fakt, že se přihlásili ke studiu, je dobrým signálem, že chtějí v budoucnosti svůj život změnit. Jenomže lidé páchající trestné činy mají často malou výdrž, chybí jim snaha dosáhnout cíle a rychle se vzdávají. A to je nutné překonávat a držet je v jejich odhodlání, čili stále v nich probouzet touhu po změně a motivaci k tomu, nevzdat to.

Člověk a jeho činnosti bývají často ovlivňovány vnitřními, ale i vnějšími podněty. Tím ho soustavně informují nejen o stavu, v jakém se nachází, ale i o prostředí, ve kterém žije. Tyto podněty mají pro člověka různou důležitost. Jsou jím vybírány a hodnoceny v závislosti na vnitřních podmínkách. A to nejen na tělesném a duševním stavu, ale např. i v závislostech na svých touhách a přáních.

Usměrňují jeho činnosti, prožitky a jednání. Tyto hnací síly a dynamické tendence člověka nazýváme **motivací**. Motivace je tedy něco, co úzce souvisí s postavením člověka ve společnosti, s jeho charakterem i s jeho činnostmi. Jednání každého člověka je vlastně jednáním motivovaným

Učíme se celý náš život. Stále něco poznáváme a objevujeme, prožíváme různé činnosti, získáváme dovednosti a vědomosti, utváříme si svoje postoje a návyky.

Činnost žáků a studentů při vyučování bývá usměrňována dobrou úrovní motivace. Bývá vytvářena příznivými podmínkami pro jejich chování, činnosti a celkový vývoj osobnosti. Tedy v ideálním případě ,kdy rodina a vše ostatní funguje, jak má. U odsouzených často schází dobré rodinné zázemí a tím jsou jejich podmínky spíše

nepříznivé. A jde o to, aby si sami uvědomili, že záleží hlavně na nich, jaký jejich další život bude. Ostatně, jsou to dospělí lidé, nikoliv děti.

1.2 Pojem motivace

Slovem motivace označujeme všechny vnitřní podněty vedoucí k určitému chování člověka. Motivace je slovo, pocházející z latinského slova *movere*, což znamená *hýbat se, pohybovat se*.

Integrace a organizace celkové psychické a fyzické aktivity člověka směrem k jeho vytyčeným cílům – i tak lze označit motivaci. Je to řešení určitého úkolu, který vyjadřuje určitý vztah k prostředí [1]. Pokud člověk prožívá jakoukoliv činnost, tvoří se tím u něj psychika vědomí, která se pak projevuje v jeho činnostech i chování.

Motivaci lze definovat podle [2] jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil, motivů, aktivujících a organizujících chování i prožívání, které mají za cíl změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosažení něčeho pozitivního. Motivace v sobě zahrnuje takové pojmy jako *chtění, touha, zájem, přání, očekávání, potřeba, účel, žádost, cíl*. Jedná se vlastně o psychickou regulaci činnosti člověka, projevující se ve výběru, způsobu i cílech jeho jednání.

1.3 Teorie motivace

Teoretických přístupů a možností vymezení pojmu motivace, jeho třídění existuje celá řada. Uplatňují se různé principy výkladu. Někdy se autoři více soustřeďují na obsahovou stránku, např. *jaké jsou základní motivy, co člověka motivuje, jaké jsou vzájemné vztahy*.

Některé přístupy se spíše soustřeďují na to, jaké motivy působí na chování. V odborné literatuře nacházíme řadu klasifikací a teorií motivace. Např. K. B. Madsen jich ve svém díle *Teorie motivace* [3] uvádí téměř dvacet.

Mezi hlavní přístupy podle mého názoru patří hlavně:

a) Teorie behaviorální

Zde je hlavní význam spatřován v dosažení pozitivních důsledků na základě určitého chování a ve snaze vyhnout se důsledkům negativním. Za motivačního činitele zde můžeme označit **odměnu**. Podrobně tuto situaci popsal Milan NAKONEČNÝ v publikaci *Motivace lidského chování* [4].

b) Teorie kognitivní

Člověk v tomto případě zpracovává určité informace, podle kterých se potom dokáže rozhodnout. Důležitost zde příkládáme významu **poznávacích procesů**.

c) Přístup hedonistický

Spolu s behaviorální teorií vychází tento přístup z představy, která je zaměřena na dosažení až sobeckého pocitu libosti, vyhýbání se nelibosti.

d) Teorie homeostatická

Motivace lidského chování je v tomto případě vnímána v **dosažení stavu rovnováhy**, jako možnost úniku ze stresové nerovnovázné situace.

e) Teorie nehomeostatická

Odlišná představa, podle které je pro motivaci potřebná **aktivita**, která narušuje stav rovnováhy (viz [5]).

1.4 Kognitivní teorie motivace v současnosti

Ze studia literatury jsem zjistil, že se v současné době objevuje velký počet teorií motivací kognitivních. Jako společný prvek dominuje *zdůraznění žákova vnitřního zpracování vědomých i nevědomých zkušeností*, které se následně objevuje v jeho chování v budoucnosti.

Kognitivní disonance – je stav **mysli**, který vzniká rozporem mezi dvěma kognicemi, například mezi **postoji (znalostmi, vírou, chováním)** a skutečným stavem věci. Motivující činitel zde může být např. rozpor mezi dvěma názory. Tento princip je využíván hlavně při sestavování problémových úloh a jejich řešení formou konfrontace.

Teoretickou stránku původní teorie motivace rozpracovala řada dalších autorů (např. Atkinson, Feather, Birchen a další). Podle nich se předpokládá stabilita jedince, tedy to, že se ve všech situacích chová jedinec podobně.

Známe dva typy přístupů:

Přístup aktivní – úspěch je důležitější než strach z toho, že neuspějí.

Přístup pasivní – vyhnout se neúspěchu bývá důležitější, než úspěch.

Vývojové hledisko

Pokud je mladší dítě neúspěšné, stále si věří. Věřící ve svoji schopnost. U starších dětí tomu bývá naopak. Zde bývá vyvíjena větší snaha, neúspěch bývá výraznější, a proto se snaží někteří jedinci strach z neúspěchu zlehčovat. Tato tendence se s postupujícím věkem zesiluje.

Sebepojetí a úcta

Každý žák by měl mít zdravé sebevědomí. Je proto nutné, aby učitel sledoval u každého z nich správnou motivaci jeho vývoj. Učitel musí projevovat zájem o každého žáka, který by měl cítit lásku, aniž by učitel přihlížel k jeho úspěchům či k jeho inteligenci.

Osobní zdatnost

Žák si má být vědom svých dobrých výsledků, na kterých pak může budovat svoje sebevědomí. Učitel musí sledovat výkony svých žáků a pravidelně je hodnotit. Musí motivovat žáky tak, aby si byli jistí, že svůj úkol dobře zvládnou. To platí u žáků všech věkových kategorií, pochvala, dobrá známka potěší dospělého stejně jako dítě.

Cíle výkonů a vztahů

Přestože jsou cíle důležitým faktorem pro motivaci, měl by učitel žáky vést k tomu, aby zvládali své cíle a dosahovali dlouhodobě dobré výsledky. Tedy, aby se dobře připravili na budoucí a úspěšný život.

Atribuční teorie – (atribuční procesy)

Obsahuje všechny způsoby příčin úspěchů a neúspěchů člověka a uvádí dva styly:

- Externí styl - vlivy, které jsou kolem nás (časově náročné úkoly, nevyhovující učitel, vlastní neschopnost), po neúspěchu ztrácíme motivaci.
- Interní styl – neúspěch přisuzujeme sami sobě, svojí neschopnosti, neumíme něco změnit. Můžeme se tak dostat i do tzv. stavu naučené bezmocnosti

Nejmotivovanějšími žáky podle atribuční teorie bývají většinou ti, kteří upřednostňují situace, u kterých výsledek můžeme přičíst právě jim, dále ti, kteří jsou vnímaví a dovedou reagovat na podněty, které jim ukazují, v jaké činnosti a kdy je třeba vyvinout větší úsilí.

Zaujal mě a zároveň souhlasím s názorem psycholožky Jany Nováčkové, která [6] uvádí: „*V tradiční škole mají žáci velmi omezený prostor pro své aktivity, pro to, aby mohli mít vliv na svoje vlastní vzdělávání. Dělají jen to, co po nich chce učitel. Tenhle model nevyužívá obrovské potenciály dětí.*“

Zásadní problém dále autorka vidí v tom, jak funguje škola na základě vnější motivace, tedy odměn a trestů. Autorka uvádí: “*Když jde dítě do školy, má motivaci učit se zevnitř, to je jeden ze základních mechanismů přežití. Jakmile dítě začne být za učení odměňováno, tak tu vnitřní motivaci velmi rychle ztrácí a přeorientovává se na získávání odměn nebo vyhnutí se trestu.*“

Když děti mají strach z trestu, například ve formě špatné známky nebo posměchu spolužáků, jejich mozek se zaměřuje na vyrovnání se s ohrožením a v té chvíli opravdu nejsou otevřené učení.

Autorka [6], která od roku 1990 působí jako lektorka vzdělávací pedagogiky. Dále uvádí: „*I proto se dneska děti musí učit také doma. Navíc se ve strachu z neúspěchu uchylují k různým lžím a podvodům. Základní škola tím vytváří riziko pro zdravý morální vývoj. Také systém soutěží učí děti sobectví.*“

Žáky lze rozdělit také podle zaměření cíle:

Cíle, které sledují výkon – jedná se o žáky, kteří věří hlavně ve své schopnosti a úspěchy. Zdánlivá úspěšnost oproti ostatním za cenu co nejmenšího úsilí a námahy. Tudíž se rádi úmyslně vyhýbají náročným úkolům. Tito žáci mají většinou strach z toho, aby nikdo nepoznal jejich neschopnost.

Cíle, které sledují učení – žáci jsou přesvědčeni, že cesta k úspěchu je hlavně úsilí; jsou schopni si volit náročnější úkoly, zvládají bez problémů učivo, jejich myšlenkové postupy jsou propracovanější.

Cíle sociální – pro žáky, kteří upřednostňují vztahy mezi lidmi, je nejvhodnější vyučování skupinové a kooperativní.

2. VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

Vnitřní motivace pramení z úspěšnosti učení. Je vedena např. zvědavostí, touhou něco vypátrat, potřebou řešit nějaký problém, nutkáním něco vykonat, touhou po uznání.

Pohutky k jednání se vytvářejí vzájemným vztahem mezi potřebami a vnějšími okolnostmi.

Motivace vnější - převažují li vnější pohutky, organizuje a hodnotí učitel.

Motivace vnitřní – převažují potřeby, učení si organizuje a hodnotí žák.

Bezděčné učení je samovolné. Při záměrném učení je stanoven cíl. Při řízeném učení musí existovat zpětná vazba. Motivace k učení vede k dosažení námi vytyčených cílů, určuje směr, trvání našich akcí, ale i intenzitu. Záleží na tom, s jakým úsilím se bude žák učit. **Východiskem procesu motivace je vždy neuspokojená potřeba.**

Učíme se tím, že to děláme na základě:

- konkrétní zkušenosti
- reflexe zkušenosti

- konceptualizace problému v absolutní úrovni
- plánu aktivního experimentování

Podporovat aktivní učení může učitel tím, že bude:

- vysvětlovat a podporovat naplňování vytyčených cílů;
- opakovat probrané učivo za aktivní spolupráce se třídou;
- umožňovat samostatné řešení vhodných, dobře promyšlených úkolů – nejlépe v týmech;
- používat metody objevování zvláště s využíváním aktivního experimentování;
- přenášet zodpovědnost za učení na žáky;
- využívat k předávání poznatků (a tím i k učení) zkušenosti žáků.

Posilování vnitřní motivace k učení lze dosahovat:

- stanovováním cílů, kterých lze reálně dosáhnout;
- uznáním, oceněním v případě dosažených cílů;
- delegováním zodpovědnosti;
- opakováním pozitivních zkušeností;
- stimulací k tréninku a rozvoji;
- uspokojováním osobních potřeb;
- respektováním práva na chyby;
- respektováním různých názorů;
- mimořádnou pochvalou za mimořádné úsilí.

2.1 Vnitřní motivace

O **vnitřní motivaci** se jedná v případě, že žakovou prioritou je zájem se vzdělávat, žák netouží po odměňování, po pochvalách, vykonávaná činnost pramení z vnitřních potřeb žáků, z vnitřních přebytků či nedostatků.

Ve srovnání se žáky, kteří nejsou motivováni, je dobře motivovaný žák pružnější, aktivnější, podílí se na školní přípravě či jiné práci, je si vědom svých nedostatků, osvojuje si společné odpovědi na odlišné podněty.

V publikaci [5] se uvádí: *“Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe, než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější“*. Vnitřní motivace je ovlivňována několika činiteli:

- potřebou výkonu

- vyhnutí se neúspěchu
- potřeby sociální a potřeby poznávací

2.2 Vnější motivace

Motivace vnější je vlastně opakem motivace vnitřní. Žákova činnost bývá ovlivňována vnějšími podněty a událostmi, tzv. incentive (hmotné i nehmotné stimulující pobídky vyvolávající nebo zesilující motivaci).

Žák se obává strachu z neúspěchu, velmi špatně se s neúspěchem vyrovnává. Má menší sebevědomí, špatně se přizpůsobuje. Motivace žáka často rychle doznívá, pokud nedojde k jejímu zvnitřnění (osvojení si, ztotožnění se s určitými morálními a sociálními normami, hodnotami, názory, vzorci chování, zásadami a pravidly).

V publikaci [7] I. ŠMAHEL uvádí: „*Vnější motivace se vyznačuje malou až nulovou mírou uspokojení člověka v rámci jeho vyšších potřeb. Taková činnost je pouze prostředkem k dosažení cíle a motivačním stimulem je právě onen cíl*“.

Zvnitřnění vnější motivace předpokládá jisté podmínky (podle [8]):

1. Vývojové zvláštnosti žáků: Motivace a vývojové zvláštnosti musí být harmonizovány. Pokud je úloha nad síly žáka, pokud je cíl pro něho příliš vzdálený, vnější motivace se nezažije.

2. Minulá zkušenost žáků: Učení je nejvíce ovlivňováno předchozími zkušenostmi, bez jejich respektování nelze motivovat žáka do dalšího učení.

3. Seberealizace žáků: Bez respektování touhy seberealizace není možné žáka motivovat do dalšího učení.

4. Aspirační úroveň žáků: Rozumíme pod ní to, co jedinec očekává v učení v oblasti svých úspěchů.

5. Zájmy žáků: Poznání zájmů žáka poskytuje významné prostředky pro jejich motivaci. Žáci jsou více motivováni do učení v těch předmětech, o které mají zájem.

6. Žákova znalost výsledků výkonu v učení: Pokud žáci znají stanovenou úroveň v učení (příslušné cíle výuky), stává se tato znalost silným motivačním faktorem pro další etapy učení.

7. Stanovení cílů pro žáka: Přesné a jasně formulované dílčí cíle, které se snaží žák dosáhnout, se stávají silnou motivací.

8. Tendence žáka dobře dokončit úkol: Při řešení úlohy vzniká v osobnosti, napjatý systém, který je zaměřen na dosažení daného cíle. Když se cíle dosáhne, napětí se uvolní.

9. Odměna a trest pro žáka: Odměnu považujeme za pozitivní motivaci, naopak trest za negativní motivaci.

10. Úspěch a neúspěch žáka: Zážitek úspěchu v učení motivuje žáka přežít pocit úspěchu, a proto vynakládá větší úsilí v učení.

Velmi důležité jsou znaky a vnitřní a vnější motivace. V publikaci [5] jsou uvedeny aspekty, podle kterých je možné rozdělit motivační orientaci žáků.

Vnitřní motivační orientace je uváděna pěti znaky:

- Učení motivované zvědavostí a zájmem
- Snaha učit se a pracovat po svoje vlastní uspokojení
- Preferovat nové činnosti
- Snažit se pracovat nezávisle a samostatně
- Preference vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu

Vnější motivační orientace je také uváděna pěti znaky:

- Učení, které je motivované snahou získávat dobré známky
- Snaha pracovat pro uspokojení rodiče nebo učitele
- Vyhledávání lehkých a jednoduchých činností
- Závislost na pomoci učitele
- Orientování se na vnější kritéria a posuzování výsledků

V teorii motivace se také uvádějí následující pojmy:

Externí regulace – motivace vzbuzována výlučně vnějšími činiteli, např. odměnou nebo hrozcím trestem od učitele, rodičů.

Introjektovaná regulace – pasivní přijetí regulace chování, ale bez vnitřního přijetí, např. žák přijme pravidlo, ale vnitřně jej neakceptuje, jen nechce mít pocit viny.

Identifikovaná regulace – žák přijímá stanovená pravidla a považuje je za své, např. jedná ochotně z vlastního rozhodnutí.

Integrovaná regulace – vnitřní integrovaná pravidla do vlastní motivační struktury; motivačním zdrojem není zájem žáka o samostatnou činnost (to je rozdíl od vnitřní motivace), ale pouze důležitost požadované, vykonávané činnosti a jejího výsledku.

2.3 Vztahy mezi vnitřní a vnější motivací

V průběhu učební činnosti, která je důležitým momentem v rozvoji motivace, se pozitivní motivace někdy změní na negativní nebo naopak. Vnější motivace žáka může být změněna na vnitřní. Vnější cíle bývají často přijímány jedincem s ohledem na věk, zda a jak si dokázal osvojit poznatky, je-li schopen si klást další nároky na rozvoj poznávacích funkcí.

Vnější motivace může být využita jako prostředek pro dosažení vnitřní motivace. Hvozdíková, J. a kol. (viz např. [9]) zkoumali otázku, jak jsou žáci motivováni vnějšími a vnitřními činiteli. Došli k závěru, že u žáků, kteří se hůře učí, převládají vnější způsoby motivace, zejména vliv okolí - rodičů, učitelů nebo spolužáků. Vnitřní motivace, jako je radost z nabytých vědomostí či snaha hodně toho vědět, se dostávají do pozadí. Ovšem s postupujícím věkem, zejména kolem puberty, dochází k posílení vnitřních motivů a vnější slábnou.

Totéž mohu potvrdit i ze svých zkušeností s žáky v prostředí věznice. U těch mladších, kteří jsou trestáni poprvé a jsou svým způsobem bezradní, převládají vnější způsoby motivace. Většinou se upnou na někoho staršího a zkušeného, který je pro ně autoritou a právě na něm záleží, jak se onen žák k učení bude stavět. Když je jeho rádce "osvícený", pak je žák dobře motivován k učení. Je-li tomu naopak, je velmi těžké ho zklidnit a dovést k soustředěné práci.

U starších a zkušených vězňů jsou jasné vnitřní způsoby motivace. Když se učit nechtějí, nikdo je k tomu nepřinutí, ale když dojde k přerodu v jejich životním postoji a oni se rozhodnout něco ve svém životě změnit, začnou být velmi silně motivováni. Snaží se o dobré výsledky v praxi i teorii a je na nich patrný pocit uspokojení, jak postupují z ročníku do ročníku a blíží se k cíli, tedy k absolutoriu.

3. MOTIVACE K UČENÍ

3.1 Dvojí pohled na motivaci žáků k učení

Na motivaci žáků k učení se lze dívat ve dvojitým smyslu ([10]):

1. Učitel prostřednictvím motivace zvyšuje efektivitu učení, pracuje s motivační sférou žáka tak, aby vzbudil jeho zájem o školu a vyučování.

2. Učitel musí současně tuto motivační sféru žáka dále rozvíjet, kultivovat ji, zakládat nové motivy apod.

Tuto dvojí roli motivace samozřejmě nelze oddělovat, protože motivování žáků k učení závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a naopak rozvoj motivačních dispozic je závislý na způsobech motivování žáků, interakci se žáky, organizačních formách apod.

Podíváme-li se na prostředí školy pod zorným úhlem motivace, je třeba mít na zřeteli, že :

- probíhá zde učení, jedna z významných forem poznávací činnosti;
- učení se uskutečňuje v sociálním prostředí;
- během učení plní žák požadavky školy, podává výkony.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem můžeme tedy uvažovat o třech možných zdrojích motivace, třech potřebách, které jsou u žáků aktualizovány. Jde o následující potřeby:

- poznávací
- sociální
- výkonové

Učitel může zcela záměrně ve vyučování navozovat takové podmínky, ve kterých vzbuzuje, respektive aktualizuje výše uvedené skupiny potřeb žáků. V zásadě má učitel tyto možnosti:

- aktualizovat poznávací potřeby žáků, tj. projektovat vyučování z hlediska obsahu učiva, klást důraz na zajímavou, poutavou prezentaci učiva, používat výukové metody jako jsou problémové vyučování, projektové vyučování, názorné vyučování apod.;
- aktualizovat sociální potřeby žáků, ovlivňovat sociální klima třídy způsobem vedení žáků při vyučování (demokratické či autoritativní vedení, užití skupinového vyučování, atmosféra spolupráce, apod.);
- aktualizovat výkonové potřeby žáků, např. při soutěžích, zadávat různé úrovně obtížnosti úkolů, povzbuzovat žáky k dosažení dobré známky.

Jestliže má učitel najít optimální přístup k motivování žáků, pomoci žákům využít všech jejich potencialit, pracovat minimálně v souladu s úrovní schopností, tak musí zjistit, které z uvedených skupin potřeb jsou u každého žáka dominantní. Musí pracovat s těmito dominantními potřebami a zakládat a rozvíjet potřeby ostatní. Proto se nyní podíváme podrobněji na výše uvedené skupiny potřeb – poznávací, sociální, výkonové.

3.2 Modely motivační

Člověk je tvor s přirozenými potřebami ovlivňujícími jeho myšlení a chování, čímž ho motivují.

Máme různé potřeby a touhy, které u nás vytvářejí určitou hierarchii potřeb. Mezi vývojový základ patří potřeby fyziologické – primární. Jsou to potřeby vrozené. Zde můžeme zařadit např. potravu, aktivitu, teplo atd.

Potřeby, které jsou ovlivněny hlavně sociálními faktory a jsou pro člověka charakteristické, se nazývají potřebami psychickými – sekundárními.

3.2.1 ERG hierarchie

Je to teorie, která vysvětluje, co člověka motivuje k práci. V literatuře jsou uváděny především následující teorie:

Maslowova teorie hierarchie potřeb

1. fyziologické potřeby,
2. potřeby bezpečí,
3. sociální potřeby,
4. potřeba uznání,
5. postupné uspokojování potřeb – jako první musí být uspokojeny potřeby na nižších stupních,
6. potřeba seberealizace – ta ovšem nemusí být naplněna nikdy, a tento pocit nenaplněné seberealizace je právě velkým problémem u žáků ve věznicích.

Alderferova teorie tří kategorií potřeb - teorie ERG

- modifikace hierarchie potřeb podle Abrahama Maslowa
- tři úrovně potřeb:
 1. **E = existence** - základní lidské potřeby,
 2. **R = relations** - mezilidské vztahy a spolupráce,
 3. **G = growth** - další osobní, profesní rozvoj.

Americký psycholog Clayton Paul Alderfer podobně jako jeho krajan Abraham Maslow uvádí, že nejdříve musí být uspokojeny základní potřeby, netrvá ale na hierarchii ostatních potřeb.

Herzbergova dvoufaktorová teorie potřeb

- vychází ze zkoumání příčin spokojenosti a nespokojenosti
- dospěl k závěru, že pracovní spokojenost ovlivňují dvě zásadně odlišné skupiny faktorů:
 1. **hygienické faktory** (dissatisfactory),
 2. **motivátory** (satisfactory).

Hygienické faktory

- vztahují se k vnějšímu (pracovnímu) prostředí
- politika organizace a vedení, kontrola, plat, mezilidské vztahy, pracovní podmínky
- nepřítomnost či nízká kvalita hygienických faktorů je zdrojem nespokojenosti, zatímco jejich přítomnost nemá přímý vliv na spokojenost, vede ke stavu definovanému jako nespokojenost.

Motivátory

- vnitřní motivační faktory, které určují vztah člověka k práci
- úspěch, uznání, práci samotnou, odpovědnost, možnost postupu
- pokud jsou tyto faktory v žádoucí kvalitě, jsou zdrojem pracovní spokojenosti a motivace
- jejich nepřítomnost či nedostatečná kvalita vedou k tomu, že pracovník není spokojen. Zatímco nenaplnění hygienických faktorů sice vede k nespokojenosti. Samotné jejich naplnění nestačí k pocitu uspokojení z dobře vykonané práce. K tomu je zapotřebí naplnění motivačních faktorů, protože jejich účinek na pracovní výkon je dlouhodobý. Takovým faktorem může být například pochvala.

Teorie D. McClellanda rozlišuje tři druhy potřeb::

1. **potřebu výkonu** (úspěchu),
2. **potřebu spolenectví**,
3. **potřebu moci**.

Zpracováno podle [11].

3.2.2 Teorie motivace a humanistický přístup podle A.H. Maslowova

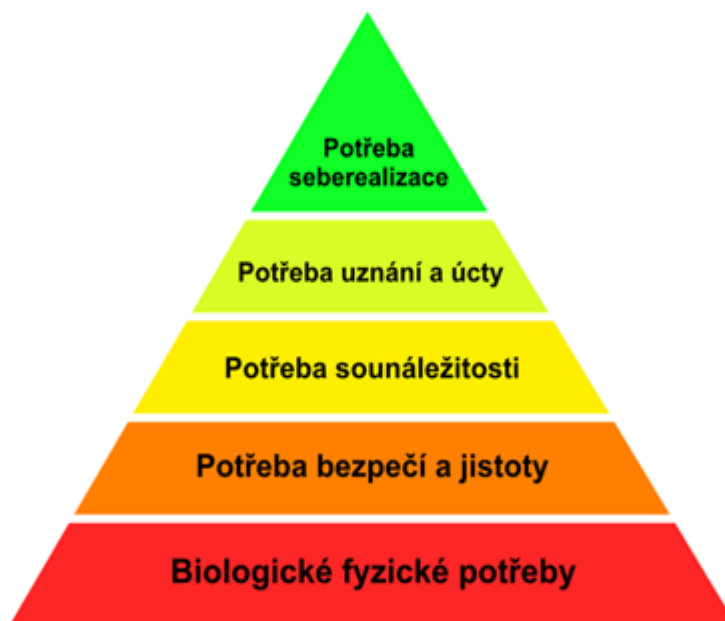
Psycholog Abraham Harold Maslow je nejdůležitějším představitelem humanistického přístupu.

Základní představou jeho teorie motivace je, že člověk není motivován podněty vnějšími, jako je odměna a trest, ale programem vnitřních potřeb. Potřebami, které jsou tvořeny určitými soubory. Pokud uspokojíme jeden soubor, hned se objeví jiný a uspokojená potřeba tak přestává být motivací.

Maslow se pokoušel ve své knize „Motivace a osobnost“ o sestavení hierarchie prvků, které převažují v oblasti lidských potřeb, kde se potom snažil poukázat na rozdíly způsobené touto hierarchií v našem porozumění vzhledem k motivaci.

Maslow označil pět souborů potřeb, o kterých si myslel, že jsou v určitém dynamickém vztahu nebo v určité hierarchii. Pokud má člověk něčeho nevyčerpatelné zásoby, objevují se potřeby další a ty postupně vytlačují potřeby, které byly prvotní. Když jsou i tyto potřeby uspokojeny, objeví se potřeby vyšší. To nám vysvětluje Maslowovu teorii o vytváření základních lidských potřeb, které vytvářejí určitou hierarchii.

Maslowovu hierarchii potřeb můžeme znázornit jako pyramidu motivace (obr. č. 1). Teorie zaměřené na proces vysvětlují, jak je chování vyvoláno, řízeno, udržováno a jak je ukončeno.



Obr..č. 1 Maslowova hierarchie potřeb

3.2.3. Frustrace

Frustrace je stav závažného neuskutečnění našich potřeb, které jsou pro každého individuální: každého tedy může frustrovat něco, co druhého nechá v klidu. Například pro někoho je frustrující přestávka před písemným testem, pro jiného čekání na výsledky a pro dalšího oznámení špatných známek. Frustrování můžeme být z opakovaného odmítnutí nebo z výzvy, která přesahuje naše schopnosti [12]

Ovšem nejen naše potřeby rozhodují o tom, co nás frustruje a co nás ještě nechá v klidu. Dalším faktorem je **frustrační tolerance**, která představuje míru odolnosti jedince. Ač je dvěma lidem stejná situace skutečně nepříjemná, ten s vyšší mírou frustrační tolerance ji snáší nepochybně lépe. Pokud tomuto stavu čelíme častěji, frustrační tolerance se zvyšuje. Postupně začneme rozdělovat věci na podstatné (velké), na nichž nám skutečně záleží a na nepodstatné (malé), kvůli nimž nemá smysl se rozčilovat.

Frustraci lépe snášejí dospělí než děti nebo starší osoby. Frustrující situace se také mnohem lépe překonává, pokud se v tomto stavu ocitne více osob. Člověk pak nemá pocit, že je na vše sám.

C. N. Cofer a M. H. Appley v publikaci *Motivace, teorie a výzkum* [13], označují tři různé, ale navzájem spojené jevy:

1) Vnější situace blokuje dosažení nějakého cíle (uspokojení potřeby), vystupující jako bariéra zacíleného chování (dosažení cíle je znemožněno).

2) Vnitřní psychický stav, který tato situace vyvolává, vyznačující se vznikem emoce (afektu) a vnitřního napětí (tenze). Ovšem poté, kdy je překážka zdolána, objeví se pozitivní pocit, který dodá člověku novou motivaci.

3) Zvláštní způsoby chování, které jsou touto situací a vnitřním stavem jedince, jenž byl touto situací vyvolán, způsobeny, se vyznačují převážně nevědomým pokusem vyrovnat se s touto situací a zbavit se vnitřní tenze, která s ní souvisí.

Motivační zvláštností jsou právě nevědomé mechanismy, jimiž se jedinec se situací i stavem frustrace vyrovnává. Jsou označovány jako *reakce na frustraci*, či jako *ego – obranné mechanismy*.

Podle I. F. Tuckera se v publikaci *Korelace mezi třemi typy osobnosti* [14], uvádí, že frustraci vyvolávají tři druhy událostí a sice :

- fyzické nebo psychické bariéry bránící očekávané reakci
- dojde-li k odstranění zdrojů, respektive odměn

- vyvolání neslučitelných reakcí, tj. konfliktní situace

Pokud frustrace trvá delší dobu, řádově týdny, měsíce nebo dokonce roky, nazývá se *deprivace*.

Americký psycholog N. R. F. Maier ve své knize *Psychology in Industry* (Boston, 1946) vyslovil hypotézu, že chování vyvolané frustrací je bezcílné, a že se tak liší od známých principů motivace.

Frustracemi se zabýval i americký psychiatr J. H. Masserman, který [16] uvádí, že pokračující frustrace vede k substitutivnímu a symbolickému uspokojování. Z původního vzorce uspokojení, které bylo frustrací znemožněno, se může vydělit určitý prvek či fragment, který se pak stává jakousi kompenzací celku.

Otázkami frustrace a motivace se zabývá i současný český psycholog Milan Nakonečný, který se zabývá i proměnami těchto dvou psychologických kategorií, zejména poté, kdy došlo v naší zemi k přeměně společenských poměrů.

Z pohledu mé bakalářské práce, jejího praktického zaměření na skupinu žáků, kteří se vzdělávají ve věznici, se velmi těžce hledají teoretické podklady pro práci v specifických podmínkách. Tady frustraci nezpůsobuje překážka v práci a podobně, ale nedostatek svobody, nedostatek kontaktů se svými bližními a podobně.

Proto jsem se v literatuře orientoval na možnosti reakcí na frustraci, která je ve věznici zásadním problémem. Např. Milan Nakonečný [4], str. 121 uvádí poměrně obsáhlý výčet reakcí na frustraci:

- **Agrese** – probíhá i v myšlení, projeví se pouze nadávkou navenek, destrukce, rozbíjení předmětů, fyzické napadení osoby - agresivní chování žáků na nepřiměřené požadavky učitele.
- **Racionalizace** - hledání rozumného vysvětlení problému, zneužití rozumu - při krádeži předmětu si vysvětlujeme, že obohacení někoho je vlastně dobročinnost.
- **Kompenzace** – snaha vyvážit neúspěch v jiné oblasti, nahradit cíl své činnosti, mnohdy nestejně hodnoty, mnohdy míšená reakce s racionalizací - dělník nemající profesní postup, zkouší vyniknout v zájmové činnosti - vedoucí v dětských aktivitách.
- **Útěk, únik** – vyhýbání se povinností nebo nepříjemnostem, „denní snění“ - nemoc, drogy jako únik od reality.
- **Projekce** – svalování vlastní viny za neúspěch na někoho jiného, promítání psychických jevů – žák dostane nedostatečnou, ale má pocit, že známku dostal za svou nedostatečnou přípravu.

- **Regrese** – únik z napjatých situací, „útek do minulosti“ - dítě provedlo, co nemělo a pokouší se u učitele vyvolat stejné chování, jako když byl malý a svým věkem si ještě plně své chování neuvědomovalo.
- **Transregrese** – opak regrese „útek do budoucnosti“ - dítě v pubertě se snaží řešit si svůj dosavadní životní zmatek tím, že se pokouší být starší, přejímáním jejich chování a slovním vyjádřením, může působit neohrabaně.
- **Vytváření reakcí (bagatelizace)** – tvorba „póz a masek“, projevy, které mají schovat negativní prožitek před ostatními lidmi, ironizování.
- **Somatizace** – přenesení psychického napětí do tělesné oblasti - civilizační choroby, kožní onemocnění, rakovina, žaludeční vředy.
- **Rezignace** – ztráta úsilí o dosažení cíle, ztráta motivace, prožitek selhání - Rezignace jako životní postoj, syndrom „vyhoření“
- **Sublimace** – tendence nahrazení cíle nebo určitého sociálního chování v přehnané míře, jde o tíhnutí k „vyšším principům“, „elitním ideologiím“
- **Identifikace** – fiktivní ztotožnění se s nějakou osobou, postavou, hrdinou - „společné sdílení a společné zvládnutí situace“
- **Manipulace** – snaha dosáhnout svých cílů neadekvátními prostředky – dítě něco provede a řekne: „Vy mne nemáte rádi, protože nejsem Vaše dítě“
- **Potlačení** – tendence k vytěsnění, odmítnutí nevládnutelné situace i prožitků s ní spojených „nevidět“, „zapomenout“, vytěsnění vede k vytváření komplexů - smrt blízké osoby, vytěsnění si skutečnosti, vznik strachu ze smrti
- **Substituční chování** – emoční nahrazení potřeby činností (aktivitou), která je blokována, činnost je odlišná od té předešlé - spánek je nahrazen intenzivním pohybem dítěte – běháním.

Důležité také je pro teorii frustrací zvážení faktorů, které ovlivňují toleranci [7], [3], [8]

Těmi jsou:

- dědičné vlivy – specifika nervové soustavy, temperament
- typologické vlivy – osobnost
- vyčerpání, oslabení, úraz, nemoc, handicap – v tomto případě může jít například o slabozrakost, problémy se sluchem, kochlost. V těchto případech je jedinec vlastně frustrován dvakrát a v oblasti své vady bývá zvýšeně senzitivní.
- věk – frustrační tolerance stoupá s rostoucím věkem, v určité chvíli života člověka ale začne opět klesat. Malé děti a starší lidé tak mají nízkou frustrační toleranci,

nedokážou odložit reakci a vyrovnat se s napětím z nezdaru. Frustrační tolerance se snižuje také v některých kritických obdobích lidského života, kterými jsou například puberta, klimakterium nebo odchod do důchodu.

- nedodržování správné životosprávy – v tomto případě jde zejména o nedodržování spánkového režimu, špatná strava, nedostatek pohybu a nízká fyzická kondice
- mentální defekty – mají stejný vliv na člověka jako různé vady. Lidé postižení nějakým mentálním defektem jsou frustrováni už tím, že se nestačí vyrovnávat s nároky prostředí, také mohou mít trpět například nereálností svých aspirací
- výchova – správná výchova vede k přiměřené adaptaci na neúspěchy a nezdary. Přespřílišné hýčkání a protektivní výchova vedou ke vzniku nižší frustrační tolerance u dítěte. Výrazně se projevuje i citová vazba při výchově.
- Toto vše, co způsobuje frustraci, se dá najít u žáků, kteří navštěvují školu ve věznicích. U nich jde často o kombinaci faktorů, které vedou k nespokojenosti, k nízkému sebevědomí a určitému pocitu životní bezvýchodnosti. Velké procento jich má za sebou neradostné dětství, léta prožitá v nevyhovujících podmínkách v rodině nebo v dětském domově, u mnohých samozřejmě také jde o nezáviděníhodný genetický vklad, kdy se narodili rodičům alkoholikům, narkomanům či asociálům. Pro některé z nich byla činnost za hranicemi zákona zcela přirozeným způsobem získávání prostředků na obživu, protože mnozí z nich k tomu byli vedeni přímo svými nejbližšími, členy své rodiny.
- Frustrace ovšem je silná také u těch, kteří nemají za sebou podobně neradostnou minulost, ale už samotný fakt, že se ocitli tak zvaně za mřížemi, v nich vyvolává pocity zbytečnosti, beznaděje a zoufalství.
- Ovšem světlem na konci tunelu je právě fakt, že se přihlásili ke studiu a dali tak najevo, že ještě nerezignovali, že pořád doufají. A to je pro učitele, který s takovými žáky pracuje, ten nejpodstatnější moment, na kterém může stavět. Právě tímto směrem je třeba žáky motivovat k další práci, vést je hlavně k výdrži, aby studium nevzdali a došli až k závěrečným zkouškám.

4. METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE

Je mnoho **faktorů působících na motivaci žáka**, které není učitel schopen ovlivnit. Patří mezi ně především rodina žáka, prostředí, ve kterém žije, nebo jeho zkušenosti s dřívějšími učiteli a učivem.

Je ale i mnoho dalších faktorů, které učitel přímo ovlivnit může, a tak zvýšit úroveň žákovy motivace. Např. učitel promyslí výklad, aby byl zajímavý, volí demokratický přístup, zohledňuje zájmy žáků, uděluje pochvaly, provádí se žáky řešení rozporuplné úlohy. **Motivaci přitom musí přizpůsobovat cíli a obsahu učiva a samozřejmě také věku žáků tak, aby pomáhal žákům najít smysl práce ve škole.**

Rozvíjet by měl učitel především **vnitřní motivaci** k učení (žakovým prvotním cílem je touha po vzdělání; konání činnosti kvůli ní samotné, bez očekávání pochvaly), seberealizaci a rozvoj osobnosti. Důsledně si také musí všimnat žakových výkonů a oceňovat vnitřně motivované činnosti. Velmi účinným prostředkem je také tzv. princip **autodeterminace**. Podle tohoto principu žáci, kteří se podílejí na spolurozhodování o vyučování, se do učebního procesu více zapojují.

4.1 Způsoby a metody rozvíjení motivace žáka:

- **Problémová metoda výuky** – zejména snaha vyvolat zájem o řešení problému, vyhledávat alternativní řešení, vytvářet vhodné hypotézy, vyvolávat aktivity a zpětné vazby. **Škola hrou** – didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména soutěživosti, radosti ze hry, uvolněné atmosféry, nezávaznosti.
- **Zajímavé úlohy** – uvedení úloh, ve kterých žák nachází dramatičnost, tajuplnost, vědecké objevování.
- **Soutěže** – jsou sporné, neboť často vynikají stále stejní žáci, a mají pak oboustranně negativní účinek. Je proto vhodné střídat charakter soutěží, aby se mohly zapojit děti s různým zaměřením nebo zapojit do her celé soutěžní týmy.
- **Programované učení** – využití výhod samostatné práce s možností určení vlastního tempa. Např. počítačové programy na výuku cizích jazyků, programování, odborných předmětů.

- **Dramatizace činností** – živé a názorné, a tím i zajímavé podání učiva, přiblížení praxe k učivu, zatraktivnění učiva, zdůraznění zajímavostí a rozporuplností. Musí se však dávat pozor na to, aby z vyučování nebylo divadlo, kde žáci nevěnují pozornost obsahu učiva, ale jeho formě.
- **Odměna a trest** – Při opomíjení odměňování se žák demotivuje, což může mít podobu např. pasivity a nezájmu o učivo. Proto je zapotřebí dlouhodobé a stálé odměňování, i třeba jen ve formě slovních pochval. Odměna však nemá být udělena za činnost, ale výsledek nebo výkon, aby se žák nezaměřil jen na to, že má něco dělat. Odměna se také nesmí stát pravidlem za každý žákův výkon, což by vedlo k jeho přesycení a zároveň k očekávání odměny za vše.
- **Akceptování jako motivační princip** – vedení k samostatnosti a zodpovědnosti žáka, rozvíjení jeho osobnosti. Např. řešení projektů a samostatných dlouhodobějších úloh, podporování praktických, např. maturitních, zkoušek.
- **Uplatňování principu sebevyjádření žáka** – tolerance individuálních zvláštností žáků, vytvoření atmosféry, ve které žák mluví nejenom o poznatcích, ale i o vztazích a motivech.
- **Rozmanitost ve vyučování** – změny rytmu, metod, formy práce, práce s hlasem, pohyb po třídě, střídání přednášení a dotazování. Zajímavým výkladem, názorností, motivací a organizací vyučování se také eliminuje nuda. Ta vzniká, když jedinec vnímá vyučování buď jako monotónní, nebo neužitečné.
- **Brainstorming** – skupinová produkce nápadů, které se pak bez kritiky společně posuzují, vyvodí se závěry a přemýšlí o alternativách.
- **Koncentrace pozornosti** – důraz na soustředěnost, cvičení a rozvoj koncentrace pozornosti. Např. předčítání speciálních odborných textů sestavených kantorem, ve kterých jsou záměrně umístěné drobné chyby a nepřesnosti, které musí žáci odhalit.
- **Regenerace sil** – zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako účinného motivačního prostředku, např. metoda relaxace.
- **Tvořivost** – založeno na faktu, že tvořivé a divergentní úkoly podporují motivaci a rozvíjejí žákovu seberealizaci.
- **Imaginace** – cvičení na rozvoj fantazie, spontánnosti v tvorbě asociací. Předpokladem je uvolněná pracovní atmosféra, která zvyšuje motivaci.
- **Učení činností** – uplatňovat zásadu aktivity, aby žáci zapojili celou svou osobnost.

- **Kooperativní vyučování a učení** – rozdělovat žáky do skupin a ty měnit podle povahy učiva. Sociální styk ve skupině motivuje. **Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům** – k jejich vidění a definování a později v řešení v reálném životě.
- **Využívání informačních fondů** – samostatné vyhledávání a práce žáka s informacemi. Podpora vlastní iniciativy žáka např. ve formě referátů, které sestavuje s využitím doporučené nebo samostatně vyhledané literatury nebo i návštěvou firmy, vysoké školy či jiné instituce.
- **Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků** – učitel nechává hodnotit a pracovat žáky samostatně, čímž se zvyšuje jejich zodpovědnost a motivace. Např. třída hodnotí výkon spolužáka u tabule a tím se každý žák učí, kromě přijímání kritiky, hodnotit i sám sebe a stanovovat úroveň svých znalostí a dovedností.
- **Aktuálnost** – konfrontace problémů a témat se zkušenostmi žáků.
- **Uplatňování principu hierarchie cílů** – žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle výuky a ty by měly být co nejvíce konkrétní a a dobře pro něho srozumitelné.
- **Uplatňování principu smyslu a významu učiva** – přiblížení učiva žákovi ukázkou praktického využití poznatků.

Demotivující činitele (podle [5], [19]) **autokratický styl vyučování a výchovy** – žáci jsou v pasivní roli, převažuje biflování a strach nad tvořivostí a seberealizací; nejedná se však o autoritativní styl, kde se jen důsledně dbá na dodržování společně stanovených pravidel a cílů

- **rigidita, strnulost**
- **málo tvořivosti**, konvergentní vyučování, málo fantazie, exhibitivity, málo originálního subjektivního řešení problémů
- **nízká informovanost** o praktickém uplatnění poznatků v životě
- velké **množství informací** nedovoluje učiteli použít aktivizační výukové metody
- důraz na **školní hodnocení, klasifikaci**
- **srovnávání** s nejlepšími žáky

4.2. Principy zvyšování motivace

Na základě studia literatury o motivaci jsem zjistil, že se doporučuje učitelům ve výukovém procesu dodržovat určité principy. Těmito otázkami se zabýval také

slovenský psycholog a pedagog Ladislav Ďurič, který vydal na dané téma několik knih. V publikaci *Psychológia pre učiteľov* [21] uvádí:

Žáci potřebují bezprostředně po svém výkonu dostat přiměřené zpětné informace, pozitivní výkony by měly být zpevňovány, chyby a neadekvátní výkony eliminovány. Umění práce s žákovou chybou je jedním z kritérií učitelova mistrovství.

Žáci by měli poznat, pochopit a přijmout za své cíle stanovené pro jednotlivé vyučovací hodiny, ale také pochopit i dlouhodobější cíle (kompetence), které chceme vzdělávání dosáhnout. Pro rozvíjení motivace je důležité přijímání cílů tak, jako by si je žáci sami stanovili.

Je nutné zajistit, aby učitel ve vyučování zadával řešení tvořivých úloh, protože jejich řešením se nerozvíjejí jenom tvořivost, ale také samostatnost a motivaci. Na žáky motivačně působí to, když si sami mohou vybrat rozličně náročné úkoly. Tím se poznává i reguluje i aspirační úroveň žáků.

Ve vyučování by měl být uplatňován demokratický styl vyučování, učitel méně přikazuje, podněcuje děti k samostatné činnosti, podporuje jejich iniciativu, zkoumá a sleduje, jak žáci přijímají svoje úspěchy a neúspěchy.

Důležité je využívání metody problémového vyučování, ve kterém jsou zařazeny tvořivé úkoly, úkoly s různou obtížností. To je možné uplatňovat ve spojení s jinými možnostmi rozvoje motivace žáků k učení. Motivaci učení zvyšují soutěže žáka se sebou samým nebo se spolužáky přibližně stejné znalostní úrovně.

Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se vytvářejí mezi učitelem a žákem navzájem. Ke zvyšování motivace přispívá rozvíjení osobnosti, prvky autogenního tréninku, relaxovaná pozornost. Učitel by měl klást vyšší požadavky na žáky pouze tehdy, pokud je schopen se vcítit do jejich situace, chápe je a přijímá tak, aby motivace neutrpěla.

Princip divergence – do výuky zařazujeme úlohy a cvičení, které procvičují žákovo myšlení, jsou rozmanité a ojedinělé na dané téma. Důležité je dát prostor pro různé návrhy řešení takových úloh.

Skupinová kooperace zlepšuje motivaci žáků, určuje zvláštní část práce žáka ve skupině, využívá skupinové diskuse, výběru myšlenek hodnocení, návrhy řešení předložených úkolů žákům.

Hledání problémů, jejich rozpoznání, citlivost na problémy, vidět svět kriticky, pěstovat otevřenost vůči problémům a nedostatkům jsou také důležité principy pro zvyšování motivace.

Na obr. č. 2 je graficky zvýrazněno, jaké způsoby učitelé nejčastěji používají v rámci vytváření motivace u žáků.



Obr. č. 2 znázorňuje, jakým způsobem učitelé motivují žáky během vyučování, více než čtyřicet procent se chová konstruktivně, umí kritizovat i pochválit, třicet procent ani nekritizuje, ani nechválí a zbývajících necelých třicet procent pouze vizituje, takřka nechválí.

4.3. Aktualizace potřeb při rozvíjení komunikace

Jedna z metod, nejúčinnější pro zvyšování motivace žáků, je aktualizování jejich potřeb. Do této oblasti můžeme zahrnout poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby.

Učitel by měl žáky motivovat pohnutky, popudy (incentivy) a aktualizovat tak jejich vnitřní potřeby. Aby aktualizace byla optimální, je nutné respektovat individualitu žáka. Rozeberme podrobněji jednotlivé potřeby.

4.3.1 Potřeby poznávací (podle [5])

Žák se stává vnitřně motivovaný tehdy, pokud dochází ke zvnitřnění motivace, vytváří se tzv. *kontinuální motivace*. Ta vede žáka k učení po celý jeho život. Potřeby, které nemusejí být vždy plně rozvinuty, jsou potřeby poznávací (potřeby sekundární). Proto, aby se staly zdrojem motivace natrvalo, je nutné je neustále rozvíjet. Jedná se o potřeby:

- a) receptivního poznávání;
- b) vyhledávání problémů.

Učitel by měl pro efektivní formování žáků a jejich motivování dodržovat tato pravidla:

- Poznat důkladně osobnost žáka, který přijímá danou úlohu
- Aby si mohl žák sám práci organizovat, je nutné mu vytvořit podmínky učební činnosti
- Úlohou definovat jasné cíle a jasnou podstatu
- Žákovi musí učitel poskytnout možnost spolurozhodovat o úkolech a cílech, prostředcích a organizaci práce
- Žákovi má být prezentován úkol jako zajímavý problém

Polský profesor psychologie Zbigniew Pietrasinski uvedl, že aby byly co nejvíce uspokojeny potřeby žáků, je nutné formulovat učební úlohy a vliv na osobnost tak, aby se jimi v co nejvyšší míře uspokojily vyšší potřeby žáků. (Zbigniew Pietrasinski, 1977 [22]) :

- Potřeby, které jsou uspokojovány přátelskými kontakty s jinými žáky
- Potřeba uznání a seberealizace

4.3.2 Potřeby výkonové

Pokud klademe adekvátní nároky na žáka a povzbuzujeme li ho k samostatnosti a k výkonu, je to potřebný základ pro potřebu úspěšného výkonu.

Pokud žák cítí dominanci potřeby, vidí svůj úspěch ve svých pozitivních vlastnostech. Naopak, pokud cítí neúspěch, přisoudí to nedostatku vynaložených sil.

Motiv vyhnutí se neúspěchu je opakem potřeby úspěchu. Žáci někdy mají snahu vyhýbat se složitějším úkolům z důvodu odhalení jejich neschopností.

Motivace k učení se zvýší tehdy, když je prostředí, v němž žák žije, spojeno s vysokými, ale adekvátními nároky. Překonávání překážek, které jsou obtížnější, motivuje žáky k dalšímu úspěšnému překonávání složitějších úkolů. Jejich nepřekonání ale může žáky demotivovat. Žák by měl být proto zatěžován přiměřeně podle svých schopností.

4.3.3 Potřeby sociální

Sociální potřeby určují typ interakce žáka a jsou silnou motivací jeho učební činnosti, jak uvádí psycholog Vladimír Hrabal ve svém díle Psychologické otázky motivace ve škole [20] Mezi nejvýznamnější sociální potřeby žáka z pedagogicko-psychologického hlediska patří:

- Potřeby pozitivních vztahů
- Potřeby sociálního vlivu

Je známo, že příjemné pracovní prostředí je ideálním místem pro práci. To je sice známý fakt, který není ale často bohužel uplatňován. Ve škole svým chováním ovlivňuje atmosféru hlavně učitel. Musí proto umět vytvářet příjemné pracovní klima a tím ovlivňovat motivaci žáků. Měl by tudíž chtít vytvořit přátelské prostředí, kde si žáci budou jisti tím, že mohou bez obav vyjádřit svoje názory, popř. řešit svoje problémy.

Učitel by měl mít na paměti, že ke každému jedinci musí ale přistupovat individuálně, a měl by dobře znát osobnost každého žáka.

Tento moment je nesmírně důležitý právě v prostředí nespécifickém, tedy ve věznici, kde jsou žáci s různými životními zkušenostmi, s často velmi odlišnou minulostí, ale také s mnoha nečekanými dovednostmi a znalostmi. Učitel musí ke každému přistupovat bez předsudků a nebrat zřetel na provinění, za něž se žák do vězení dostal. Ostatně, je nepřípustné žáků se na jejich trestnou činnost ptát, ovšem během mnoha a mnoha hodin společné práce se žáci často sami svěří, aniž by na tuto činnost byli dotazováni. Ale i tak je třeba jednat s nimi zcela rovnoprávně, se všemi stejně. Na to jsou odsouzení totiž nesmírně citliví.

Pro rozvíjení poznávací motivace jsou proto důležité následující poznatky (viz. např. [7])

1. Správná volba učiva, úkolů a situací s následujícími znaky:

- novost
- problémovost

- neurčitost
 - překvapivost
 - neobvyklost
 - rozporuplnost
 - záhadnost
 - možnost hledání, objevování
 - možnost experimentování
2. **Postoje učitele** (dát svému oboru „osobní rozměr“, sdělovat žákům zájem o svůj obor, ukazovat význam oboru v praxi, např. v tisku, multimédiích, atd.).
 3. **Styl, způsob pedagogické práce** (volba zajímavých výukových metod, dát smysl předmětu, smysl učivu pro život a zájmy žáků).
 4. **Využívání problémových situací, úkolů, problémového a projektového vyučování** (obsahuje motivační a kognitivní aspekty v učení žáků, obsahuje proces „objevování“, ale pozor nehodí se na všechna témata). Pozornost se musí také věnovat zadávání složitějších úkolů pro žáky v tom smyslu, aby to nevedlo ke ztrátě jejich motivace.
 5. **Diagnostika žáků** v oblasti jejich poznávacích potřeb, **znalost jejich zájmů**
 6. **Využívání tvořivosti a sebevyjadřování žáků**
 7. **Začlenění odborníků z daného oboru do výuky, apod.**

Jelikož oborem, v němž působím jako mistr odborného výcviku, je malíř a lakýrník, zajímají mě i poznatky, které se týkají této profese. Před časem se mi dostala do ruky velmi zajímavá tiskovina, a sice *Malířských listů* z roku 1946, č. 6, (15), kde jsem se dočetl:

„Ať konáme cokoli, velmi záleží na tom, zda svou práci konáme rádi a s nadšením. Konáme-li práci rádi, je výsledek práce dobrý. Konáme-li ji však s nadšením, pak docílíme výsledku neočekávaného.

Snad mnohý řekne, že jeho práci nelze konat s nadšením, že je příliš všední a stále stejná, bez vzruchu a povzbuzujících chvil.

Chceme – li se však naučit pracovat s nadšením, musíme v první řadě svoji práci milovat, stále a všude na ni myslet, o ní mluvit a hledat nové cesty, jak bychom ji zlepšili, zjednodušili a vyzvedli ze všední lopoty na příjemné povolání.

Život je často tvrdý a nepřívětivý, a proto máme-li mít trvalé nadšení k práci, musíme povzbuzující okamžiky stále vyhledávat. Tyto okamžiky jsou vzpruhou, abychom se pokusili o svůj předpoklad znovu a znovu jinou cestou, dokud nezvítězíme.

I trpělivost má tudíž vliv na výsledky naší práce. Trpělivost a průbojná vytrvalost, která překonává všechny překážky, jež se každé práci staví v cestu...“

4.3.4 Shrnutí

Lidská motivace je složitý systém. Zevšeobecnění jakéhokoliv z přístupů, které jsou zde v této práci uvedeny, by znamenalo jednostranný pohled. Dle mého názoru musíme chápat **motivaci jako soubor všech činitelů podnětujících a řídicích chování člověka, při jeho prožitcích k sobě samému ale i k okolnímu světu.**

Výsledek několika motivačních faktorů působících společně ovlivňuje motivovanou činnost žáka. Žáka je možné motivovat vnějšími důsledky, tedy behaviorálním přístupem, ale také tím, co si myslí uvnitř, tzn. kognitivním přístupem. Je nutné nepřehlížet základní potřeby a nezapomínat na potřeby lidské, znamenající humanistický přístup.

Uvědomuji si, že motivovat žáky, kteří navštěvují školu ve věznici, je v mnoha aspektech shodné s tím, jak jsou motivováni žáci v „normálních“, školách, nicméně některá specifika existují a právě jimi jsem se zabýval ve své praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. POZNATKY Z PRAXE

Pracuji jako učitel odborného vyučování se Středním odborném učilišti v Jiřicích, ve stavebním oboru malíř - lakýrník. Škola, na které působím, vznikla v roce 2011 a od ostatních školských zařízení se liší především tím, že se věnuje vzdělávání osob ve výkonu trestu.

Výuka obsahuje, stejně jako v jiných odborných učilištích, jak teoretickou, tak i praktickou část. V teoretické části se žáci věnují výuce předmětů jako je matematika, český jazyk, cizí jazyky, technologie, odborné kreslení a další. V praktické části se věnují žáci výuce maleb a nátěrů. Celkový počet žáků v naší škole je 102, ve věkovém průměru 36 let, ovšem rozpětí je od 19 do 55 let.

Naši žáci mají možnost doplnit si vzdělání právě ve výkonu trestu. Doba studia je 3 roky, učební osnovy se v ničem neliší od osnov v „civilních“ učilištích, studium je ukončeno závěrečnou zkouškou, která je stejná jako kdekoliv jinde. Někteří z našich žáků jsou již absolventy jiných učebních oborů nebo středních škol, občas se vyskytne i žák, který dokonce studoval na vysoké škole.

Motivace se v tomto případě liší ve srovnání se žáky na klasických školách. Podle mého názoru je daleko složitější motivovat a zaujmout tuto skupinu žáků, konkrétně mužů, kteří jsou odsouzeni za různé delikty (podvody, krádeže, vraždy). Ano, naši žáci mají zpravidla ze sebou závažnější trestné činy, svůj trest si odpykávají ve skupině B a C, tedy s dozorem a s ostrahou.

U každého žáka mě zajímá, proč se přihlásil ke studiu, zda je to z důvodů vyplnění času v době výkonu trestu, získání různých výhod (např. vyšší příděl stravy na den) nebo proto, aby si rozšířili nebo získali vzdělání a toto řemeslo využili posléze na svobodě, např. založením vlastní firmy. Tím si zajistí pravidelný příjem, což by vlastně zároveň vedlo i k jejich nápravě.

Některý z odsouzených se třeba již studiu tohoto oboru věnoval, ale protože nastoupil do výkonu trestu, musel studium přerušit a na naší škole se znovu přihlásil ke studiu, protože zde viděl možnost získat výuční list.

Jiný z odsouzených si nejen krátí čas odnětí svobody studiem, ale zároveň využívá možnosti získat další doklad o vzdělání.

Další odsouzený má skutečný zájem o obor, už se nikdy nechce vrátit do věznice a chce vést normální život. Uvědomuje si, že odborné vzdělání mu v tom může výrazně pomoci. Fakt, že získá kvalifikaci, navíc může posílit jeho sebevědomí. Má v úmyslu založit si vlastní firmu a na jeho přístupu ke studiu i práci je znát, že to myslí vážně.

V tomto směru máme několik pozitivních příkladů, které žákům často uvádíme. Několik jejich předchůdců se díky získanému vzdělání po propuštění z výkonu trestu velmi dobře zařadili do života a k trestné činnosti se nevrátili. Jsou to samozřejmě ojedinělé příklady, protože škola má teprve čtyřletou tradici, tedy má pouze jeden ročník absolventů, ale i mezi nimi je takových „napravených“ žáků kolem deseti.

Ti jsou zaměstnaní, mají pravidelný příjem, mohou si malováním přivydělat i ve svém volném čase a tím pádem se jim daří splácet dluhy. To je totiž problém drtivé většiny odsouzených, že na svobodu odcházejí po odpykání trestu s velkým finančním zatížením. Ať už jde o dluhy způsobené trestnou činností, či pohledávky, které vůči nim má stát na sociálním a zdravotním pojištění.

Tyto pozitivní příklady předchůdců našich žáků jsou velkou motivací, kterou využíváme zejména u těch, kteří mají tendence ke skepsi a pocitům marnosti a bezvýchodnosti, kteří propadají malomyslnosti a tvrdí, že člověk s Kainovým znamením trestance už nemá šanci zařadit se do „slušné“ společnosti.

Motivování žáků z mé strany spočívá v tom, že se snažím v praktické části vyučování o to, aby žáci především pochopili, že ke každému řemeslu musí získat cit, vztah a lásku, že naše krásné řemeslo má mnoho společného s kreativitou, s tvořivostí a s uměním.

Jak jsem se již zmínil, někteří z našich žáků chodí do školy hlavně proto, aby vyplnili čas, který se ve vězení nekonečně vleče. Podle mého názoru ani s nimi není práce beznadějná, protože i je můžeme vhodně motivovat a vzbudit u nich alespoň zájem o obor, když ne lásku. Považuji za výhodu, že sám jsem se v tomto oboru vyučil, potkal jsem lidi, kteří své řemeslo skutečně milovali a dovedli tuto lásku žákům předat. Je tedy mojí ctížádostí, abych totéž dokázal žákům předat i já.

Lásku k oboru ale nemůžeme vnutit, tu můžeme vzbudit právě vhodnou motivací, volením správných přístupů ke každému žákovi.

Výuka v mých hodinách probíhá tak, že začnu sám pracovat, např. věnuji se válečkování nebo jiným dekorativním úpravám. Nikdy nepoužívám slova *musíš*, *dělej* apod. Jsem si vědom také toho, že naši žáci jsou dost citově zanedbáni. Než se dostali

do výkonu trestu, tak většina z nich vyrůstala bez rodičů, trávili čas po výchovných ústavech, neznají pochvalu, poděkování, uznání, slova - *děkuji, jde vám to moc dobře, skvělá práce* – jsou pro ně většinou zcela nečekaná a občas to s nimi provede zázrak.

Proto velice rád chválím, i v případě malého neúspěchu, stylem - *nevadí, to se stává, teprve se to učíme, jednou Vám to půjde lépe* apod. Má to neuvěřitelný účinek. Z tvrdých chlapů se najednou stávají malí kluci, kteří si chtějí hrát. Přesně to je v případě tohoto typu učňů důležité.

To je moment, na který jsem čekal, a kterého se snažím využívat.

Vybírám si takovou malířskou práci, o které jsem přesvědčen, že je jednoduchá a zajímavá, nenáročná, ale s konečným efektem, který žáky zaujme. K takovým činnostem například patří provedení plastické omítky ze sádry.

Zpětná reakce na sebe většinou nenechává většinou dlouho čekat. Začínají otázky typu – *Jak se to dělá? Čím se to dělá? Kde se to dá použít?*

Líbí se mi, když se kolem mne žáci začnou hromadit a zasypávají mě otázkami. Tehdy jsem si jist, že jsem je zaujal, respektive, že se mi podařilo vhodně a správně je motivovat. Ovšem to je jenom začátek, podstatné je, abych jejich zájem udržel, aby se vzápětí nevytratil. Motivovat je tedy velmi těžké, protože to vyžaduje nejen vhodný přístup ke každému žákovi, ale podstatné je mít potřebné znalosti a dovednosti, dospělým a často zkušeným žákům nic neunikne. S tímto pocitem zahajuji každý den výuku, protože je mojí prvořadou ctížádostí předat jim své zkušenosti a hlavně v nich probudit lásku k tomuto krásnému a tvůrčímu řemeslu.

Přeji si, aby moji žáci pochopili, že mají vlastně jedinečnou možnost si ve výkonu trestu doplnit vzdělání. V budoucnu to pro ně může znamenat otevřené dveře k spokojenému životu, který chce prožít každý člověk bez výjimky. Vidím na nich, jak se jim zvolna s postupně nabývanými znalostmi a zkušenostmi zvyšuje sebevědomí, jak se začínají těšit, že se z nich stanou profesionální řemeslníci, kteří již nebudou vyřazeni ze slušné společnosti. Kteří se nebudou muset stydět, když se jich někdo zeptá na nejvyšší dosažené vzdělání.

Jeden z našich žáků před časem napsal domů své partnerce: „*Uvědom si, že se vrátím domů jako jiný člověk, budu mít středoškolské vzdělání a budu NĚKDO!*“

5.1 Dotazníkové šetření

Jak uvádím v úvodu páté kapitoly, řadu cenných zkušeností s výukou popsané speciální skupiny žáků jsem již získal. Přesto mě zajímá, jaké další možnosti motivování by se daly využít k tomu, abych byl ve své učitelské profesi v praktickém vyučování úspěšný. Proto jsem provedl mezi žáky dotazníkové šetření.

Dotazníkovému šetření předcházela jednak volba tří hypotéz, jednak tvorba vlastního dotazníku.

5.1.1 Hypotézy výzkumu

Žáci, kteří absolvují Střední odborné učiliště v Jiřicích, získají kvalifikaci (výuční list) v oboru malíř a lakýrník, tím pádem dostanou možnost po ukončení trestu využít získaného vzdělání proto, aby si např. založili svojí vlastní firmu, která jim zajistí pravidelný měsíční příjem a nebudou mít potřebu páchat další trestnou činnost. Pravidelným měsíčním příjmem budou schopni řešit svoje finanční pohledávky - dluhy, které vznikly před nástupem trestu nebo během něj.

Jsem toho názoru, že řemeslo, kterému se ve výkonu trestu vyučili, je naprosto ideální k novému startu do života. Jednak jde o profesi, která je velmi vyhledávaná, navíc jsou tam nízké vstupní náklady. Zatímco v jiných oborech člověk těžko může pomýšlet na osamostatnění bez základního vstupního kapitálu, tady to možné je. Začít lze okamžitě a bez vzniku dalších dluhů.

Hypotéza č. 1

Může u odsouzených vést vyučení se řemeslu během výkonu trestu k jejich nápravě a ke změně jejich názoru na život?

Někteří žáci nebudou schopni, respektive nebudou mít zájem využít vzdělání získané během výkonu trestu a vrátí se opět k trestné činnosti. Páchat pro ně bude zajímavější a perspektivnější, než si rozšiřovat vědomosti a znalosti v daném oboru. Tím by se potvrdila moje domněnka, že někteří žáci se ve výkonu trestu věnovali studiu jen z důvodu získání výhod a vyplnění času ve vězení. Ostatně ani se takovým názorem netají. Mnohokrát jsem slyšel, že z měsíčního platu, který dostávám například já, by nedokázali vyžít. Mnozí z nich si trestnou činností dokáží takovou částku „vydělat“ za jediný den.

U některých žáků bude výuční list nejvyšším dosaženým vzděláním. Zvýší to jejich sebevědomí, dá jim to naději k začlenění do tak zvané většinové spořádané společnosti. Po tom skutečně mnozí touží, to také vím z každodenního kontaktu s nimi.

Hypotéza č. 2

2a) Někteří žáci se ve výkonu trestu věnovali studiu jen proto, aby získali výhody pobytu ve věznici včetně využití času.

2b) Zvýší se sebevědomí aspoň některých z dotazovaných?

Ve věznici se čas vleče, vězeň je většinu času zavřený v malé cele s několika dalšími, s nimiž si často ani nerozumí. Studium je tedy vytržením z tohoto stereotypu, je to vlastně rozptýlení a svým způsobem zábava, kterou netřeba vrát moc vážně.

Ovšem i tento názor se postupem času u mnohých žáků změní, zejména tehdy, když se podaří jim implantovat myšlenku, že profese, řemeslo je opravdu jejich šance. Že i oni mohou jednou mít vlastní byt a že se nemusí strachovat, když uslyší houkat policejní vůz.

Někteří žáci, kteří úspěšně absolvovali první ročník a měli slušné vysvědčení, najednou začali být sami na sebe hrdí a dostali výrazný impulz k tomu, aby ve studiu vytrvali. Funguje-li navíc rodinné prostředí, velmi pozitivní roli v tom mohou sehrát rodiče, manželky, partnerky, někdy i větší děti, kteří jsou na své „studenty“ pyšní a podporují je. Takových příkladů také několik v našem učilišti najdeme.

Hypotéza č. 3

Které věkové skupiny využijí získané vzdělání (výuční list) po ukončení trestu?

Co se týká věku našich žáků, osobně jsem toho názoru, že získané vzdělání po ukončení trestu využijí spíše mladší žáci ve věku 18 – 29 let. U těchto mužů je větší pravděpodobnost zájmu o řemeslo, může u nich dojít k nápravě na svobodě častěji, než u mužů starších 30 let, kteří jsou už příliš zakořenění v podsvětí nebo v různých zločineckých komunitách, nemají zájem měnit svůj životní styl, tzn. dojde u nich s největší pravděpodobností k páchání další trestné činnosti.

I tato moje hypotéza je podložena praktickými zkušenostmi. Ti z našich absolventů, kteří si odseděli trest, byli propuštěni na svobodu, je jim kolem čtyřiceti let a jsou mnohokrát trestáni, už se opět ocitli za mřížemi. Někteří z nich pobýli na svobodě pouze měsíce, občas i týdny. Někteří z nich se ani nepokusili věnovat se absolvovanému

oboru, pouze jeden začal pracovat jako malíř, ale i přes dobré odhodlání si stejně k trestné činnosti odskočil.

5.1.2 Dotazníkové šetření

Pro zamýšlené dotazníkové šetření jsem sestavil dotazník složený z deseti otázek, o kterých si myslím, že jsou důležité pro můj průzkum. To znamená, že potřebuji získat od žáků informace, abych mohl stanovené hypotézy přijmout nebo zamítnout. A také samozřejmě získat další náměty jako motivační prvky.

Struktura dotazníku

Otázka č. 1 – Co bylo důvodem vašeho přihlášení ke studiu?

Otázka č. 2 – Myslíte si, že získanou kvalifikaci uplatníte po ukončení trestu?

Otázka č. 3 – Co vás během výuky motivuje k vyšší výkonnosti?

Otázka č. 4 – Pokud máme odborný výcvik – těšíte se na něj, nechce se vám zúčastnit se ho, snažíte se nevyčínat.

Otázka č. 5 – O výsledcích mého studia informuji – nikoho, své blízké, své známé.

Otázka č. 6 – Vyučující je pro mě autoritou - ano – ne – jak kdo

Otázka č. 7 – Získání kvalifikace považuji za - velice důležité - zajímavé - nepřikládám mu důležitost

Otázka č. 8 – Ve výkonu trestu jsem od roku

Otázka č. 9 – Před výkonem trestu jsem pracoval jako

Otázka č. 10 – Váš věk

Dotazníkové šetření jsem provedl v měsíci březnu 2015 ve třídě žáků druhého ročníku, kteří jsou ve věznicí SOU Jiřice ve výkonu trestu. Ve třídě, do které jsou zařazeni, pracuji jako učitel odborného vyučování, oboru Malíř a lakýrník.

Třída se skládá ze 17 žáků, ale pro svůj výzkum jsem jich vybral deset, řídil jsem se svými zkušenostmi a vybral jsem žáky, kteří tak zvaně neopisují a mají svůj vlastní

názor. Pochopitelně jsem to takto před nimi nedefinoval, protože tím bych je demotivoval. Vyřešil jsem to rozdělením do dvou skupin, jedna skupina dostala praktický úkol, druhá se věnovala vyplňování dotazníku.

Žákům jsem vysvětlil, že mi jde o získání jejich názoru, abych je mohl lépe poznat a individuálně se jim věnovat. Jelikož otázky nebyly nijak složité, měli na jejich vyplnění 15 minut.

5.1.3 Zpracování získaných výsledků

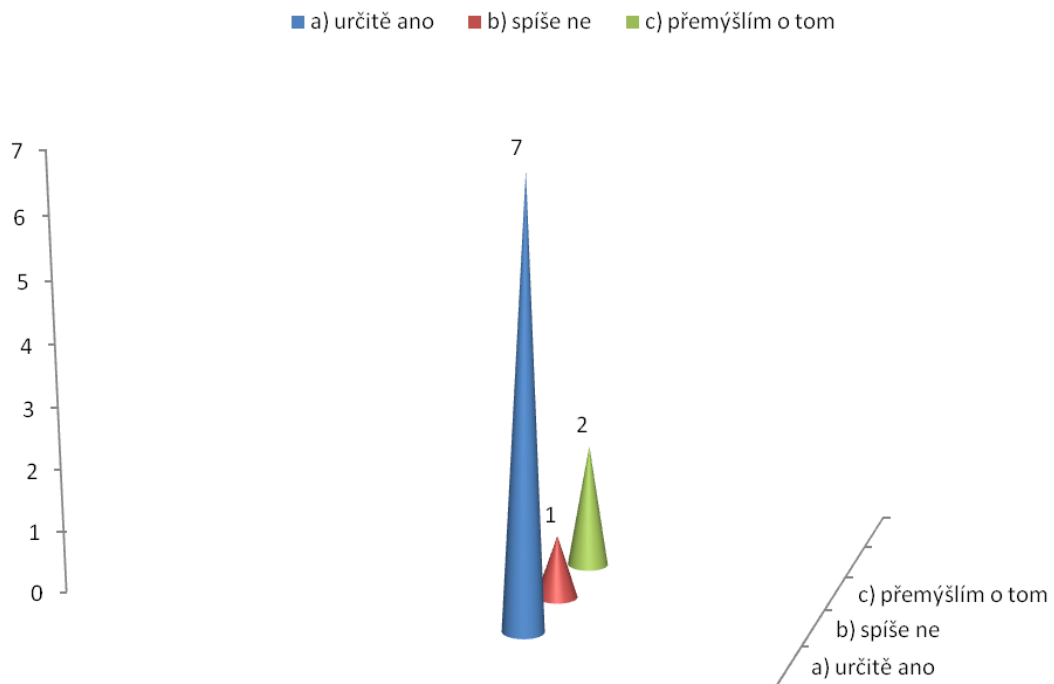
Jednotlivé odpovědi žáků v dotazníku jsou rozděleny na tři možnosti. Ty jsou u následujícího grafického zpracování vždy uvedeny. Za typ grafu jsem zvolil prostorový skupinový sloupcový. Ukázky odpovědí dvou žáků uvádím v příloze.

Graf č. 1 - Důvodem vašeho přihlášení ke studiu bylo:



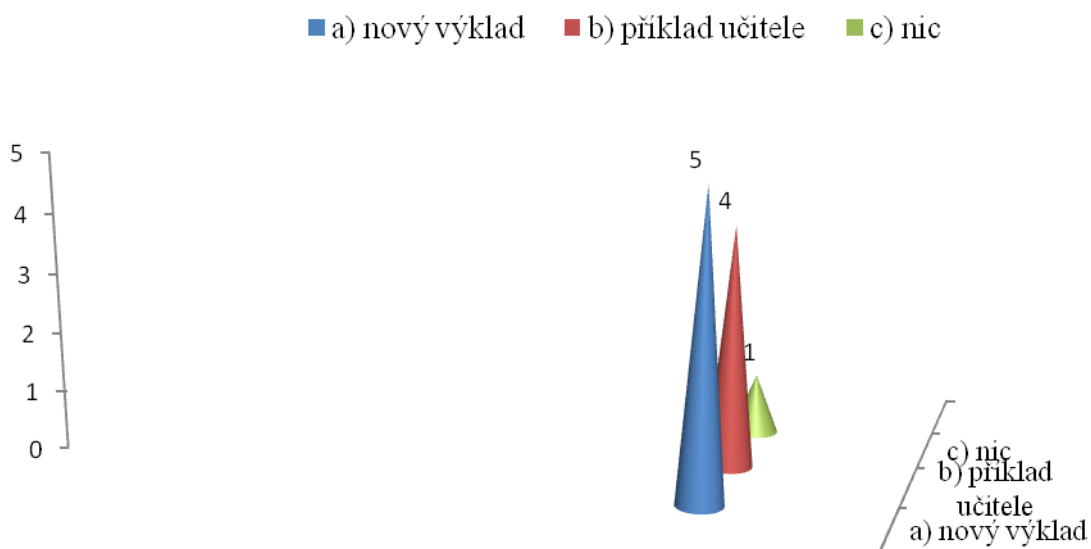
Jak je vidět ze získaných výsledků, nejvíce odpovědí se týkalo rozšíření kvalifikace, dva žáci chtějí kvalifikaci získat a žádný z nich nevedl, že mu jde o získání výhod během trestu odnětí svobody, což považuji za potěšující.

Graf č. 2 - Myslíte si, že získanou kvalifikaci uplatníte po ukončení trestu?



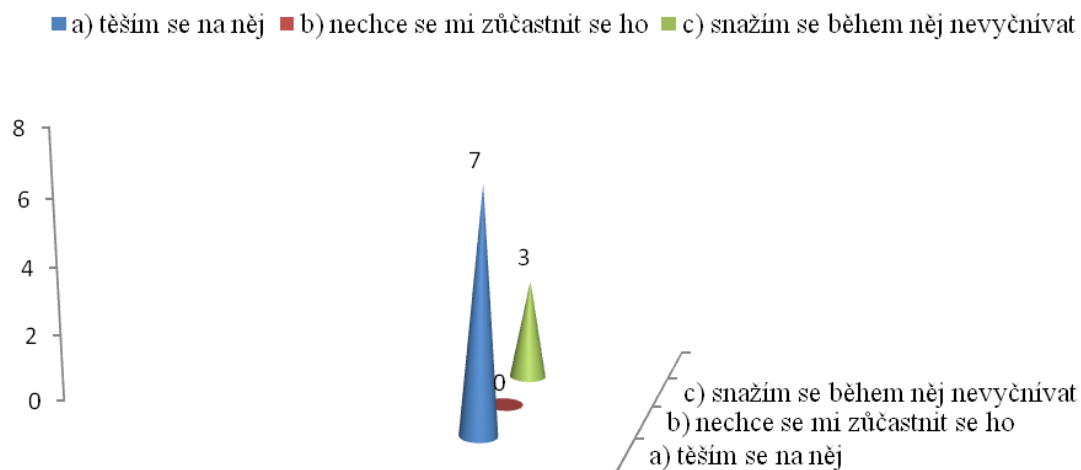
Sedm žáků se domnívá, že zcela určitě uplatní získanou kvalifikaci ve svém dalším životě, dva o tom přemýšlejí, pouze jeden žák se přiklonil k závěru, že spíše tuto kvalifikaci neuplatní.

Graf č. 3 - **Během výuky vás k vyšší výkonnosti motivuje:**



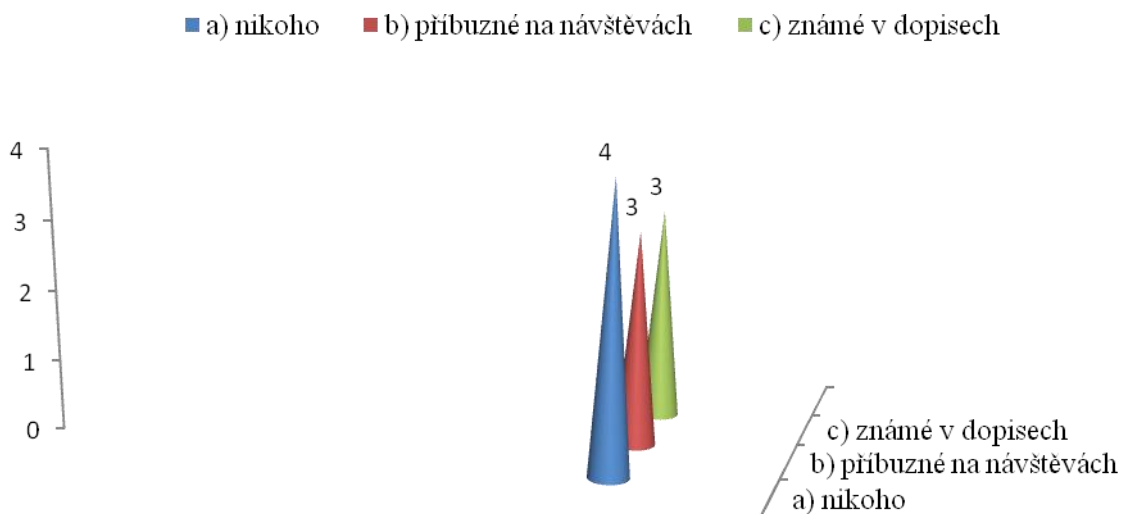
Pět žáků k vyššímu výkonu motivuje výklad, čtyři motivuje příklad učitele, pouze jednoho nemotivuje nic.

Graf č. 4 - **Pokud máme odborný výcvik:**



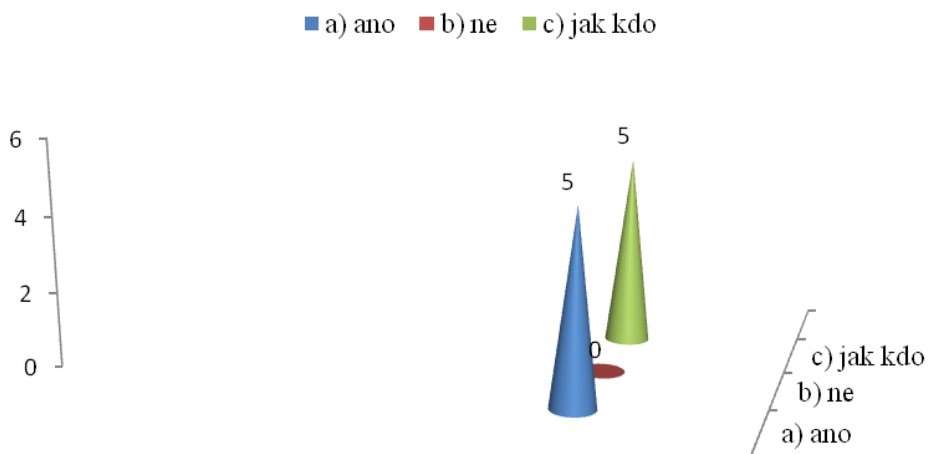
Drtivá většina, sedm žáků – se na odborný výcvik těší, čtyři nechtějí vyčnívat a nenašel se ani jeden, jemuž by se nechtělo zúčastnit se ho. To je pro mne jako učitele odborného výcviku velmi potěšující.

Graf č. 5 - O výsledcích mého studia informuji:



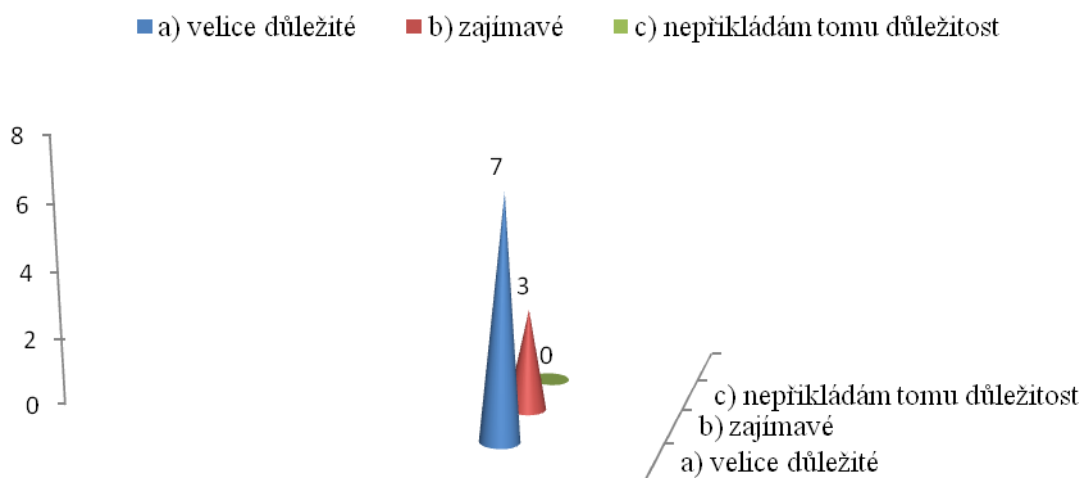
Odpovědi na tuto otázku korespondují s tím, o čem jsem se zmínil v souvislosti s rodinným zázemím žáků. Nejvíce žáků neinformuje o svém studiu nikoho, protože nemá koho, tři pak informují příbuzné na návštěvách, další tři známé.

Graf č. 6 - Vyučující je pro mě autoritou:



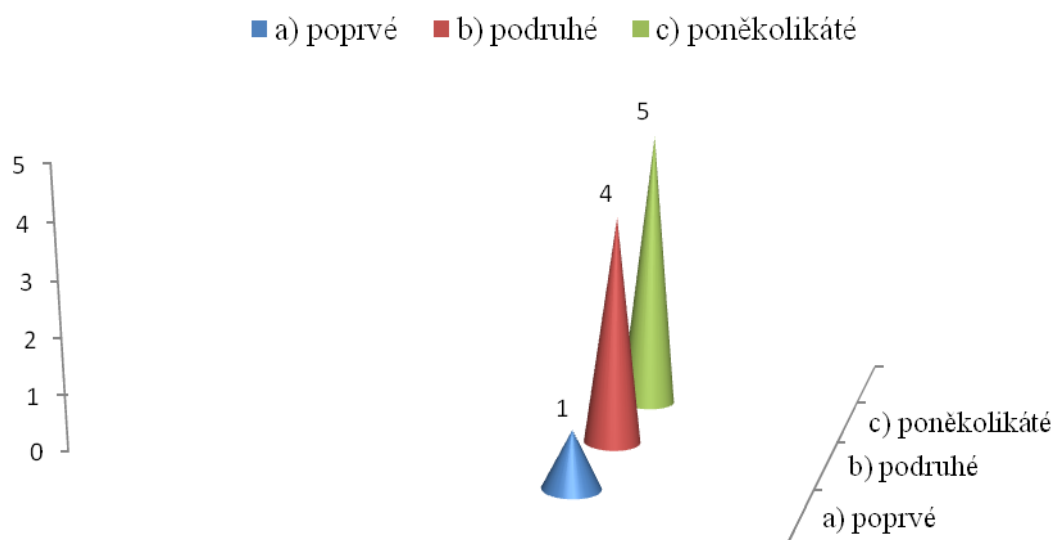
Pro všechny žáky učitel autoritou je, i když jen u pěti je to jednoznačné, u dalších pěti výběrové, tedy autoritou některý vyučující je, jiný zase nikoliv. Ale ani jeden neuvedl, že by učitel pro něho autoritou nebyl.

Graf č. 7 - Získání kvalifikace považují za:



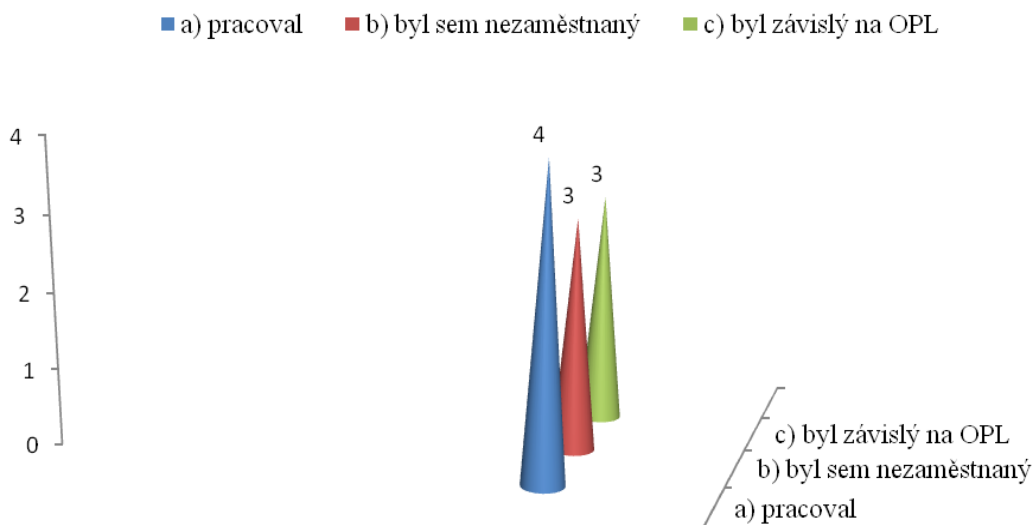
Opět potěšující zjištění, pro většinu žáků je získání kvalifikace důležité, pro tři zajímavé a ani jeden nevedl, že by tomu nepřikládal žádnou důležitost.

Graf č. 8 - Ve výkonu trestu jsem:



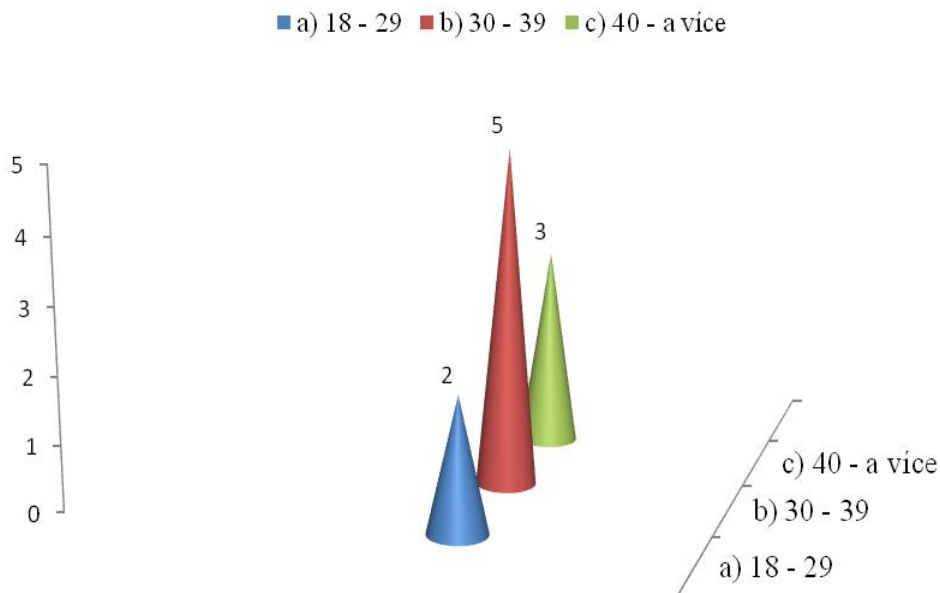
Většina z žáků je ve výkonu trestu poněkoličatě, čtyři podruhé a pouze jeden je ve vězení poprvé. Tento fakt koresponduje s tím, že naši žáci mají delší tresty, protože přihlašovat se u krátkých trestů k tříletému studiu, by nemělo smysl.

Graf č. 9 - Před výkonem trestu jsem:



Pouze čtyři z dotazovaných žáků před výkonem trestu pracovali, tři byli závislí na drogách, tři byli nezaměstnaní. Ovšem žáků, kteří byli závislí na drogách je velké procento, tuto zkušenost mají i ti, kteří pracovali.

Graf č. 10 - Věk žáků:



Nejvíce dotazovaných žáků je ve věku mezi třiceti a čtyřiceti lety, takový stav je v odborném učilišti obecně. V tomto věku už se lidé začínají zamýšlet nad svou budoucností a je jim jasné, že mají nejvyšší čas získat nějaké vzdělání, protože bez něho těžko mohou počítat se zajímavým zaměstnáním.

5.1.4 Shrnutí

Moje první hypotéza se týkala faktu, zda může u odsouzených vést vyučení se řemeslu během výkonu trestu k jejich nápravě a ke změně jejich názoru na život. Domníval jsem se, že se najde dost žáků, kteří nebudou mít zájem získané vzdělání v příštím životě využít. Ale ukázalo se, že takový žák se našel jenom jeden. Pro ostatní **řemeslo a středoškolské vzdělání opravdu znamená naději na lepší život a pozitivní změnu.**

Můj druhý předpoklad vycházel z toho, že mnoho žáků se přihlásilo ke studiu jenom proto, aby získali některé výhody a lépe využili čas. Také jsem váhal, zda jim získání kvalifikace může zvednout sebevědomí.

Domníval jsem se, že mezi žáky je dost těch, kteří se ke studiu přihlásili jenom proto, že jim to přináší určité výhody. Jednak zaplní čas a také získají vyšší příděl potravin plus další výhody, jako je posilovna či knihovna. Tento můj předpoklad se nepotvrdil, ani jeden žák nevedl, že by právě tyto výhody pro něho byly motivací, proč se rozhodl studovat. Z toho vyplývá, že **vyšší kvalifikace jde opravdu ruku v ruce se zvýšením sebevědomí.** Odpovědi žáků druhého ročníku totiž působily poměrně sebevědomě.

Třetí moje hypotéza se týkala věku žáků, domníval jsem se, že právě ti nejmladší, do třiceti let, si uvědomují, jak je vzdělání důležité a budou s ním ve svém dalším životě počítat.

Ukázalo se, že s tím počítají více ti starší, tedy žáci od třiceti do čtyřiceti let. Má to pochopitelně svoji logiku, protože v tomto věku už se nutně musejí zamýšlet nad svou budoucností, nad svým dalším osudem. Nejen proto, že po třicítce si člověk poprvé uvědomí, že čas opravdu letí, ale v tomto věku mnozí ze studentů už mají rodiny a malé děti. Ostatně právě **děti jsou často motivací ke studiu.** Žáci, kteří jsou otcové, si uvědomují, že těžko budou děti nutit, aby se dobře učily, když jim v tom sami nepůjdou příkladem.

Výsledky mého šetření byly pro mne osobně velmi potěšující, nejen kvůli serióznosti, s jakou žáci k vyplnění dotazníku přistoupili, ale i z toho důvodu, že začínají mít své řemeslo rádi a váží si i svých učitelů. To považuji za nejpodstatnější, protože byly zvoleny správné způsoby jejich motivace. Ovšem jak se říká – šedá je teorie, ale zelený je strom života – teprve budoucnost ukáže, nakolik byly jejich názory upřímné a zda opravdu bude v jejich silách začít znovu a lépe.

ZÁVĚR

Motivování je závažným **prostředkem** pro vedení lidí. Motivace zaměřuje veškerou činnost člověka určitým směrem. V této souvislosti se mluví o **zaměřenosti** člověka. Objektivně může být motivace **pozitivní i negativní** (kladná i záporná), může směřovat k určitému cíli (objektu) nebo se od něho vzdalovat.

Soubor motivů, které vedou jedince k nějaké činnosti, jednání, je jedinečný. Tato jedinečnost je závislá na prostředí, ve kterém člověk žije, na názorech člověka na život a na sebe sama, na životních zkušenostech (zejména působí strádání, kterým člověk prošel, a jež může zdůraznit závažnost některých motivů, např. mimořádné úsilí o dosažení úspěchu), záleží také na situační dynamice uspokojování potřeb člověka.

Obecně platí, že uspokojení potřeb, možnost **uplatňovat a rozvíjet zájmy**, či možnost setrvávat v osvojených návycích a naplnění ideálů vytváří podmínky pro životní a pracovní spokojenost člověka. Není-li s něčím spokojen, vyvolává to jeho aktivitu a snahu dosáhnout potřebného uspokojení. Současně tam, kde člověk poznává, že jsou vytvářeny podmínky pro uspokojování jeho potřeb, pro uplatnění jeho zájmů, pro využití jeho návyků apod., projevuje větší ochotu plnit požadavky toho, kdo tyto předpoklady vytváří.

Člověk je potom ochoten přijímat i některé nepříznivé skutečnosti, které jsou s plněním daných požadavků spojeny. **Znamená to**, že člověk může být do určité míry pracovně spokojen za nepříznivých podmínek, pokud je správně motivován, tj. pokud je schopen dosahovat i takových cílů, které předpokládají překonávání značných překážek.

Výše uvedené poznatky jsem načerpal ze studia literatury, a jsou pro mne cenným přínosem. Zejména proto, že pracuji jako učitel odborného výcviku s žáky, kteří se od běžných učňů ve středních odborných učilištích odlišují. Mají za sebou často velmi bohatou minulost, mají dovednosti, o jakých se i nám učitelům často ani nezdá. Jsou například mimořádně zdatnými chemiky, mám na mysli ty žáky, kteří v minulosti vyráběli omamné látky a tak dále. V takové třídě je motivace alfou a omegou celého učebního procesu.

Když se podaří tyto dospělé muže zaujmout, je vyhráno. Mnozí z nich mají za sebou velmi problematické roky v základní škole, často jim schází opora v rodině, neboť vyrostali v prostředí, které bylo spíš demotivující, než motivující.

Z toho důvodu pro mne je tato tematika velmi potřebná a s velkým zájmem jsem se otázkami motivace zabýval. Jsem si totiž vědom, že na své žáky musím působit nejen teorií, ale také vlastní praxí a vlastním příkladem. Říká se, že těžko na cvičišti, lehkou na bojišti. Považuji zpracování této bakalářské práce za podstatný trénink, který jsem absolvoval, abych pak mohl v běžném životě odevzdat svým problémovým a problematickým žákům ze sebe co nejvíc. Je mojí velkou ctižádostí něčemu je naučit, ukázat jim, že se dá žít i jinak, než žili doposud a samozřejmě je k tomu chci neustále motivovat.

Domnívám se, že jsem stanovený cíl bakalářské práce splnil.

LITERATURA

- [1] RŮŽIČKA, J.: *Motivace pracovního jednání*. VŠE Praha 1980.
- [2] PLHÁKOVÁ, Al. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Academia. 2007. 472 s.
- [3] MADSEN, K. B. *Teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972. 384 s.
- [4] NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1 vyd. Praha: Academia, 1972. 384 s
- [5] LOKŠOVÁ, Ir., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999.208 s.
- [6] NOVÁČKOVÁ, J. *České noviny*, 3. 12. 2014.
- [7] ŠMAHEL, I. *Motivace a zákony lidského chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. s. 41.
- [8] <http://www.nasnavody.cz/motivace-vnejsi-a-vnitri> (dostupné 25. 3. 2015)
- [9] HVOZDÍK, J. a kol. (1985)
- [10] <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/marta-franclova-jana-bartova-motivace.html> (dostupné 26. 3. 2015)
- [11] http://wikisofia.cz/index.php/Teorie_pracovnC3%AD_motivace (dostupné 26. 3. 2015)
- [12] <http://cs.wikipedia.org/wiki/Frustrace> (dostupné 26. 3. 2015)
- [13] COFER, C. N., APPLEY, M. H. *Motivation: Theory and Research*, John Wiley, New York, 1964
- [14] TUCKER, I. F., *Correlations among free measures of personality type*. Perceptual and Motor Skills, 1993
- [15] MALÍŘSKÉ LISTY, 1946/6
- [16] CHOMÁTOVÁ, K. CHOMÁTOVÁ, H. *Duševní hygiena. Psychologie zdraví*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2006.
- [17]) KŘIVOHLAVÝ, J. () *Psychologie zdraví*. Praha: Portál 2001.
- [18]ŠVANCARA, J. *Emoce, motivace, volní procesy*. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie. Masarykova univerzita, Brno, 2003

- [19] HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- [20] HRABAL, V *Psychologické otázky motivace ve škole*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1989
- [21] ĎURIČ, L. A KOL. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SNP, 1973
- [22] Zbigniew PIETRANSKI, *Tvorivé riadenie*, Bratislava, 1977

PŘÍLOHA

Vyjádření dvou žáků 2. ročníku oboru Malíř, lakýrník Středního odborného učiliště ve věznici v Jiřicích

Žák č. 1

Ve výkonu trestu jsem počtvrté a ještě nedávno jsem se domníval, že jde vlastně o můj způsob života. Vyjít ven, chvíli se pobavit, snažit se co nejvíc si užít a pak zase čekat, až si pro mne přijdou. Najednou jsem se ale dozvěděl o učilišti, kde bych se mohl vyučit malířem a lakýrníkem a přihlásil jsem se. Ne z nutkání něco umět, ale přihlásil se kamarád a nechtěl jsem se s ním rozejít. A tak jsem se začal učit. Nebyla to nová zkušenost, byl jsem na dvou středních školách a třech učilištích, ale vždy mě vyhodili. Drogy, záškoláctví a tak dále.

První rok jsem bral učení ležérně, ale pak najednou se mi začalo líbit, že se učím, dokonce mě výuka v některých hodinách zajímala. Pak jsem držel v ruce vysvědčení, jaké jsem v životě neměl. Vyznamenaní! Poslal jsem ho domů a máma se prý rozbřečela. Tak se učím, chci se vyučit a jednou bych se rád tímto řemeslem živil. Už si věřím a vím, že to dokážu.

Žák č. 2

Mám za sebou víc jak deset trestných činů a doma na mě čekají dvě děti, o které se jednou budu muset postarat, protože jejich matka šla někam za hlasem svého srdce. O děti se mi starají rodiče a já jsem jim při návštěvě slíbil, že je v tom nenechám. Mají už svá léta a bojí se, že by moje děti už nevychovali.

To byl důvod, proč jsem se přihlásil do učení, protože vím, jaké to je, někam přijít a stydět se, když se zeptají na vzdělání. Vždycky jsem začal koktat, že jsem se sice učil, ale nedoučil, ale to je nezajímalo, prostě všude kolonku s mým vzděláním proškrtli nebo tam napsali – základní. A rovnou mi dali tu nejhorší práci, pokud mi tedy nějakou vůbec dali.

Řemeslo, které se učím, se mi líbí a hodně mě inspiruje, že několik absolventů tohoto učiliště se po propuštění z vězení malováním živí a prý celkem obstojně. Tak to také zkusím a jsem rád, že jsem se tak rozhodl.