

BAKALÁŘSKÁ

PRÁCE

Motivace v předmětech odborné výuky

Motivation in vocational training subjects

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

VEDOUcí PRÁCE

prof. RNDr. Emanuel Svoboda, CSc.

KOPECKÁ
MILOSLAVA

2019

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: Kopecká Jméno: Miloslava Osobní číslo: 460872
Fakulta/ústav: Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)
Zadávací katedra/ústav: Oddělení pedagogických a psychologických studií
Studijní program: Specializace v pedagogice (B 7507)
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (7507R056)

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:
Motivace v předmětech odborné výuky

Název bakalářské práce anglicky:
Motivation in vocational training subjects

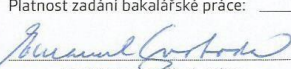
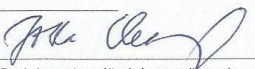
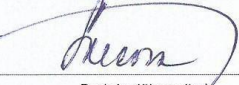
Pokyny pro vypracování:
Úvod: motivace volby tématu bakalářské práce, cíle této práce, metody zpracování zvoleného tématu.
Teoretická část: vymezení problematiky a základních pojmů souvisejících s pojmem motivace ve vzdělávání žáků, zvláště pak v odborných technických předmětech. Stručná rešerže dostupné literatury.
Praktická část: Ve zvoleném odborném předmětu technického zaměření vybrat 2-3 tematické celky, zpracovat konkrétní možnosti motivace žáků a tyto možnosti zabudovat do písemných příprav učitele na vyučovací hodiny. Ověření při pedagogické praxi.

Seznam doporučené literatury:
Mešková Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
Niermeyer Rainer a Manuel Seyffert. Jak motivovat sebe a své spolupracovníky. Grada, 2005. ISBN 80-247-1223-7.
Alexa František. Motivace žáků ve výuce odborných předmětů. Diplomová práce. Brno: PeF MU, 2014.
Elektronické zdroje

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:
prof. RNDr. Emanuel Svoboda, CSc., oddělení pedagogických a psychologických disciplin, MÚVS ČVUT Praha

Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

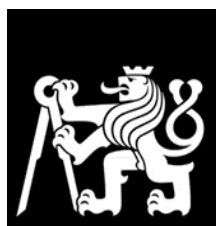
Datum zadání bakalářské práce: 6. 12. 2017 Termín odevzdání bakalářské práce: 6. 5. 2018

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)

KOPECKÁ, Miloslava. *Motivace v předmětech odborné výuky*. Praha: ČVUT 2019.
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 vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citovala 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.....

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou chci poděkovat prof. RNDr. Emanuelu Svobodovi CSc., za jeho odborné a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce. Velké poděkování patří také mé rodině, a to za velkou podporu a trpělivost při zpracování bakalářské práce i v průběhu celého studia.

ANOTACE

Bakalářská práce s názvem „Motivace v předmětech odborné výuky“ se zabývá problematikou motivace učení, a to konkrétně motivací k učení v odborných předmětech na střední škole. V teoretické části jsou stručně vymezeny základní pojmy související s tématem práce, zmíněny nejznámější teorie motivace a jejich představitelé. Především je věnována pozornost způsobu, jak sledovat aktuální motivaci a možnostem, jakým způsobem motivaci rozvíjet. V praktické části jsou uvedeny informace o zkoumání motivaci k učení a na základě výsledku výzkumu je navržena vyučovací jednotka, která respektuje zjištěné informace o motivování.

KLÍČOVÁ SLOVA

Motiv, motivace, vnitřní motivace, vnější motivace, osobnost, zájem, potřeby, výukové metody, výuka odborných předmětů, střední škola, učení, motivační strategie.

ANNOTATION

Bachelor thesis entitled „Motivation in vocational training subjects“ deals with a topic of motivation for studying, and it especially motivation for studying at vocational training schools. In theoretical part, there are briefly delimited basic terms connected to a topic of the thesis, there are the most well known theories of motivation mentioned as well as their authors. The main focus is given to the way how to monitor a current motivation and possible ways of enhancing it. In practical part we explore a motivation to studying and based on a research results we suggest a teaching unit which respects gained information regarding motivating.

KEYWORDS

Motive, motivation, internal, outside motivation, personality, interest, needs, teaching methods, vocational training, high school, studying, motivation strategies.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 MOTIVACE	13
1.1 Vymezení pojmu	13
1.2 Motivační programy	16
1.2.1 Harvardský motivační program	16
1.2.2 Washingtonský motivační program	17
1.3 Motivace vnitřní a vnější.....	18
1.3.1 Zákon motivace.....	18
1.3.2 Vnitřní motivace	19
1.3.3 Vnější motivace	19
1.4 Nejznámější teorie motivace	22
1.4.1 Maslowova teorie potřeb	22
2 MOTIV	26
2.1 Klasifikace motivů	26
2.2 Motivace žáků k učení	28
2.3 Motivace ve školním prostředí.....	29
2.3.1 Nevědomá motivace	29
3 VÝVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA A STUDENTA.....	30
3.1 Střední školní věk.....	30
3.2 Starší školní věk	32
3.3 Adolescence	33
3.4 Motivace vzhledem k věku	34
4 MOTIVACE ŽÁKŮ V ODBORNÝCH PŘEDMĚTECH	36
4.1 Cíle průzkumu a výzkumné otázky.....	36
4.2 Metodika	36
4.2.1 Soubor.....	36

4.2.2	Metody sběru dat.....	38
4.2.3	Metody vyhodnocení dat.....	38
4.3	Výsledky	39
4.4	Souhrn a vyhodnocení výzkumných otázek.....	55
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM PRAMENŮ A ODBORNÉ LITERATURY	61
	SEZNAM OBRÁZKŮ	63
	SEZNAM GRAFŮ	63
	SEZNAM TABULEK	64

ÚVOD

„Chybí-li vašemu životu vize, k níž směřujete své úsilí, která vás pohlcuje, kterou toužíte uskutečnit, pak ani nemáte motiv, proč se namáhat.“

Erich Fromm, psycholog, historik, filosof

Jak napovídají úvodní slova německého psychologa Ericha Pinchase Fromma, vize jsou stěžejním stimulem ve všech základních oblastech našeho každodenního života. Vize nám ukazují směr naší cesty životem a současně nás na této cestě povzbuzují. Teprve vize dávají našemu jednání smysl. Motivace sama o sobě k úspěchu nestačí. Ale bez ní také nelze úspěchu dosáhnout. Zbývají tedy „jen“ následující otázky: Jak vlastně motivace či motivování funguje? A jak tedy motivovat sebe a popřípadě ty druhé? Nelze nekomunikovat.

Člověk už tím, že je, komunikuje, hovoří o sobě, vysílá o sobě zprávy. Učitelova komunikace vyžaduje odbornost, profesionalitu, protože učitel má poslání. Pedagogika je společenská, ale především intencionální věda, a v tom spočívá její zodpovědnost i odlišnost od věd přírodních. Intencionalita v sobě zahrnuje cíle, poslání udělat člověka moudřejším, tvořivějším, lepším.

Stále více žáků vstupuje do školních lavic základních a středních škol, většinu z nich bychom mohli označit – problémoví. Do rozporu s realitou se dostává i samotné učel a cíl školy coby instituce, může za to mnohdy nezájem žáků učit se a chování, které narušuje vzdělávací proces.

Pozice učitele je nelehká. Nemůže naplňovat vzdělávací požadavky a standardy, dokud se nevytvoří ve třídě přiměřené pracovní klima.

Každý pedagog má možnost zvolit si svou cestu k vyučovacímu přístupu. Autoritativní typy budou tíhnout k příkazům a zákazům, kdežto humanisté nastaví postupy náročnějšího a citlivějšího charakteru s ohledem na rozvoj osobnosti žáka.

Schopnost komunikovat je pro učitele velmi důležitá, a to nejen ve vzájemném působení se žáky. Sociální role učitele stoupá i při vzájemném působení na jiné učitele, rodiče žáků nebo místní komunitu.

Dobrá zpráva je, že komunikace je sociální dovednost. Každá sociální dovednost se dá postupným procvičováním vylepšit a naučit. Žák není pasivní součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale individualitou a aktérem. Ovlivňuje práci učitele, vlastní aktivitu a komunikaci. Ne všichni žáci mají vnitřní motivaci učit se. Mnozí jsou odkázáni na motivaci vnější. Aby mohl pedagog žáka motivovat, potřebuje ho znát. Neměl by se však zaměřovat pouze na aktuální stav žáka v oblasti znalostí, zdatností a vystupování.

V poznání žáka je třeba jít hlouběji: do oblasti postojů a názorů žáka, jeho individuální filozofie, do učebních procesů žáka. Pedagog může podnítit motivaci žáka svým přístupem a vztahem k němu, neverbálními projevy, technikami aktivního naslouchání, hodnocením a sebehodnocením práce žáka.

Na základě této bakalářské práce bych chtěla hlouběji se zorientovat a pochopit jakou motivační strategii je výhodné využít k zefektivnění a k samotnému prospěchu žáků i učitelů. Věřím, že výsledky této bakalářské práce přispějí k lepšímu porozumění psychických pochodů.

Plánovaným cílem této práce je tedy analýza výše uvedené problematiky motivace žáků a na základě zjištěných poznatků vybrat co nejlepší strategie aplikovat jí ve výuce.

Inspirací pro vytvoření této bakalářské práce pro mě byla právě touha dozvědět se, v čem tkví sama motivace k učení se a proč člověk, kterému chybí je demotivován a podává poloviční či podprůměrné výsledky.

Práci jsem rozdělila do dvou částí. V první teoretické části se zabývám pojmem motivace, rozdílem mezi vnitřní a vnější motivací, jejími nejznámějšími teoriemi, dále motivem a motivací žáků k učení.

V praktické části se zaměřuji na využití motivace v praxi, a to za pomoci metody kvantitativního výzkumu ve formě dotazníkového šetření. Na základě vyhodnocení responzí dotázaných je pak provedeno závěrečné resumé, vytyčeny základní problematické body. Poslední kapitola práce je pak věnována možným doporučením, návrhům a námětům v oblasti dané problematiky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

„Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z potřeby a ústě ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně.“ (Nakonečný, 2014, s. 15)

1.1 Vymezení pojmu

Slovo motivace pochází z latinského slova *motivus*, jehož překladem je „pohybovat se“. Motivace představuje hypotetický konstrukt, na základě, kterého jsme schopni racionálně vysvětlit naše chování, jednání, myšlenkové postupy, přičemž řada odborných autorů chápe pojem motivace jako jednu ze základních a de facto nejdůležitějších osobnostních struktur. Zajímavou oblast ke zkoumání představuje zejména pro tu skutečnost, že určité lidské chování můžeme v konečné fázi posuzovat a hodnotit protikladně, právě v závislosti na motivech, které člověka k danému jednání vedly. Pojem motivace vyjadřuje dle Lea (1994, s. 42) skutečnost, *„že v lidské psychice působí specifické, ne vždy vědomé a uvědomované vnitřní hybné síly, které aktivizují, orientují a udržují aktivitu člověka.“*

Odborná literatura definuje pojem motivace jako „proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328). Švancara (2003, s. 86) hovoří o motivaci jako o „*tendenci jedince být aktivní selektivním a organizovaným způsobem.*“ Motivaci můžeme rovněž popsat jako proces zahájení a následného řízení činnosti, jejímž smyslem je získat podstatu kýženého stavu, který je doprovázen pocitem spokojenosti čili rovnováhy. Je chápán jako jeden ze základních psychických procesů. Motivace patří mezi pojmy, jež se těší velké oblibě. Být sám dobře motivovaný a být schopen motivovat druhé – to se považuje za mimořádně lákavou záležitost. Patrně i proto, že motivace je důležitým faktorem úspěšnosti. Obecně nepřijatelnější teorií je pak teorie P. T. Younga (in Mrkvička, 1971, s. 13), který motivaci považuje *„proces vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy.“*

Bylo by však mýlkou domnívat se, že motivace je talentem či lidskou vlastností. Není to ani nějaké kouzelné slovo nebo nepochopitelný fenomén, motivace je výsledkem určitého procesu. Mnozí lidé se domnívají, že „motivace“ je původní vrozenou lidskou vlastností. Je to tedy jakýsi charakterový rys, jímž nás sudičky obdařily již v kolébce, ovšem rozdílnou

měrou. Jenže tak tomu není. Motivace nepředstavuje originální lidskou vlastnost, je výsledkem určitého procesu. My všichni však z vlastní zkušenosti víme, že naše motivace podléhá silným výkyvům. Může za to působení různých faktorů, ovlivňujících v různé míře naši motivaci. Navíc vždy ještě vstupuje do hry i faktor času.

Jde-li o motivaci, musíme mít vždy na paměti, jak velkou roli zde hrají emoce. Představte si jen, že byste museli neustále jednat v rozporu se svými city. Hluboce by vás to demotivovalo! A naopak, člověku přímo dává křídla, jedná-li v souladu se svými emocemi. Až příliš často vyvíjená snaha oddělit rozum a city nemůže nikoho natrvalo uspokojovat. Teprve souhra racionality a emocionality umožňuje v daném prostředí a čase úspěšné jednání.

Motivace jako pojem patří bezesporu mezi hypotetické konstrukty. Tento pojem je zcela abstraktní, neboť to něco, na co by si každý z nás mohl sáhnout. Motivace tedy znamená „popuzení“ člověka k nějaké jednání.

Pro mě, jakožto budoucího pedagogického pracovníka je důležité zabývat se otázkou, jak žáky motivovat k slušnému prospěchu, chování a také především k aktivitě, neboť ta je důležitým bodem k jejich pozornosti. Už na začátku 20.letých minulého století se zjistilo, že není možné chápat jednání a chování člověka bez patričního studia motivace.

„Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s.16). Při studiu motivace můžeme nabýt informací, které nám umožní lépe pochopit, to proč a jak se žák chová, resp. Co ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Jinými slovy mluvíme zde o tom, kdy se žák učí nebo neučí. Motivace člověka vychází z něho samotného z jeho potřeb, zájmů a cílů. Hovoříme, zde o tom, že každý z nás máme vnitřní a vnější motivaci.

Ve 21. století je a stále bude důležitější tvořivé myšlení a soubor nejrůznějších dovedností, z nichž nejdůležitější schopností je komunikace a spolupráce v týmu. Smutným paradoxem je, že školský systém se snaží dělat vše proto, aby od učení se tomu, na čem opravdu záleží, studenty spolehlivě odradil. Podíváme-li se do jakékoliv třídy, do vyučovací hodiny, zjistíme, že učitel se snaží žákům danou látku vysvětlit, ale pro polovinu třídy nezajímavou a nic neříkající formou. Myslím si, a z vlastní zkušenosti mohu říct, že veškeré učivo by mělo být žákům podáváno srozumitelně a pokud možno trochu zábavnou formou, přidávat vlastní poznatky, prezentace, videa nebo odkazy na webové stránky. Nezbyvá než doufat, že naše vzdělávání najde odvahu zbavit se staletou tradicí živelných předsudků o tom, jak by mělo učení vypadat a spolehne se na objevy moderní vědy.

Základní teoretické přístupy k motivaci se koncentrují jak na obsahovou, tak procesní stránku věci. Rozlišujeme proto přístupy, jež se odvíjí dle soudobou psychologií nastavených paradigmat, a to na přístup behaviorální, přístup humanistický, přístup kognitivní a přístup hédonistický. Behaviorální teorie za hlavního motivačního činitele označuje vnější odměnu, tedy, že motivátorem je příslib pozitivního za odvedenou práci. Druhým přístup je naopak založen na osobních vztazích, pocitu bezpečí a vlastního přijetí, cílem tedy není přímo materiální stránka věci, nýbrž vlastní vývojové možnosti. Tento přístup nazýváme humanistický. Třetím přístupem je kognitivní přístup. Tento poslední přístup akcentuje na důležitosti poznávacích procesů, nezbytných pro chování jedince, coby zpracovatele informací a nositele informací, potřebných pro finální rozhodnutí ve věci. Hédonistický přístup pak spojuje motivaci pro určité chování s cílem dosáhnout stavu uspokojení, libosti, a naopak se vyhnout stavu diskomfortna (Hrabal a kol, 1984).

Existuje celá řada teorií (www.vedeme.cz, www.managementmania.com, Plamínek (2015)), jak použít různé formy motivace pro využití v různých situacích a uplatnit na různé typy osobností. Je velmi důležité zdůraznit, že použití správného motivačního faktoru závisí na osobnosti jednotlivého člověka a také na kultuře firmy. Co v jednom týmu nebo u konkrétního člověka funguje, to u jiného fungovat nemusí. Tajemství dobrých učitelů rozhodně nespočívá jen v odborných znalostech. Každý skvělý kantor, dokáže své žáky nadchnout, přenést na ně poznání a nadšení pro učení, zároveň v nich vzbudit pocit, aby věděli, čemu věnovat čas a energii. Pro učitele jsou ve výuce nesmírně důležití právě žáci sami, hlavně jejich přirozená zvědavost. Nejdůležitější u dětí je vnitřní motivace aneb jsou-li vnitřně motivovány, stává se pro ně učení radostí a vidí v něm smysl. Výzkumy totiž poukázaly na jeden zajímavý fenomén. Jak již bylo řečeno, motivace je úspěšným prostředkem ke zvyšování školního výkonu a školní úspěšnosti. V pedagogické praxi se zavádějí speciální programy na rozvíjení a utváření pozitivní motivace k učení na základě výzkumů. Nejznámější programy jsou bezesporu Harvardský a Washingtonský (Lokša, Lokšová, 1992). Tyto programy vznikaly v 60. letech dvacátého století v USA a vychází z teorie motivace výkonové. Jejich cíl směřoval k tomu, aby si žák sám v učení stanovil své cíle, kterých chce do stáhnout, jež jsou adekvátní k jeho schopnostem a možnostem.

1.2 Motivační programy

Motivační program je systematicky uspořádanou koncepcí, jež má za cíl působit na motivaci jednotlivců i celých skupin, kdy nejznámějšími z nich jsou Harvardský a Washingtonský motivační program.

1.2.1 Harvardský motivační program

Harvardský program je kombinací teorie potřeb a citové oblasti jedince. Jeho zaměření je především na výkonovou motivaci, jež nevychází pouze z chování jedince v daném okamžiku, ale i z oblasti imaginace, tzn. představ jedince. Základní kámen pro změnu motivačního prvku pak tvoří právě tyto představy, k jeho náhradě za jiný atp. Autor programu, James McClelland, se při své tvorbě hlavně zaměřil na rozpoznání asociací, které současně existují u snahy a potřeb dosáhnout kvalitního výkonu. Asociace je třeba spojovat, aby vytvořily spolu s jinými pouta s nejvyšším počtem podnětů z denního života, a docílit tak, aby tyto asociace zabezpečovaly cyklické aktualizace. Správně uchopit představy a výkon to je podstatou harvardského motivačního programu, a ještě je propojit s oblastmi z každodenního života. Motiv explicitně působí na představy pro danou činnost, postoj i směr činnosti jedince, a to směrem do budoucnosti. Je-li tento proces podpořen okolím jedince souhlasně (aktivně, pasivně, konkludentně), stane se dynamičtější, rychlejší i úspěšnější.

Zmíněný Harvardský program ve svém pojetí obsahuje úlohy na formování motivů ve čtyřech základních oblastech.

- a) výuka výukových strategií.
- b) výkonné plánování a sebevzdělávání – vlastní edukace.
- c) vnímání sebe a reality.
- d) vytváření cílů.

Do oblasti průmyslu a obchodu byl Harvardský motivační program spuštěn jako první. Tyto programy se ve škole používaly pro žáky, kteří neprospívali, s cílem přenést naučené techniky chování do řešení každodenních situací a problémů. Na základě tohoto programu vytvořili McClellandovi

žáci další programy. Přímo propojené s vyučováním byly další motivační tréninky (Metha, Kanade) Jednalo se o programy pro zefektivnění výkonové motivace, nebo pro náročnější kladení cílů (Zelina, 1994).

1.2.2 Washingtonský motivační program

Hlavním představitelem tohoto motivačního programu je Richard de Charms, který se o něm zmínil i ve své knize „Zvyšování motivace“ roku 1973. Tento program byl zhotoven v 60. letech dvacátého století a zaměřuje se na žáky starší 12 let. Washingtonský program má delší trvání (až čtyři roky) oproti Harvardskému programu a je zařazen přímo do vyučování. Potlačit soutěživost a podporovat součinnost to je hlavním cílem programu.

Program se skládá ze dvou základních a zároveň hlavních myšlenek. První z nich zkoumá osobní úspěchy a neúspěchy, druhá zkoumá a formuje chování. Lze v tomto případě osoby rozdělit do dvou skupin, a to na průvodce a pěšáky. Průvodcem (origin) rozumíme osobu, která dosahuje cílů, jež si sama stanovila a zároveň je i tvůrcem svého chování, nechybí jí vnitřní motivace. Jedná se o aktivního člověka. Pěšák (pawn) je osobou, kterou dopředu popostrkují jiní lidé, motivována vnějším světem, velmi často se přizpůsobuje společnosti a je poslušná.

Každému žákovi by měly být ve škole poskytnuty takové podmínky, aby sám byl schopný a zodpovědný za výběr svého chování

Základními podmínkami jsou:

- a) je důležité žáka vést ke správnému uvažování o svých základních motivech v příjemném prostředí, kde je podporován a přijímán
- b) žák by se měl naučit sám si určovat svoje cíle, k tomu by mělo dopomoci prostředí, ve kterém se
- c) kromě prostředí je důležitý i učitel, který přispěje k plánování konkrétních a reálných činností
- d) umět přijímat zodpovědnost za svoje zvolené cíle, úspěch i neúspěch, a to i při jejich dosahování (Lokša, Lokšová, 1999).

1.3 Motivace vnitřní a vnější

Motivace je soubor faktorů, který vede k energetizaci organismu. V nejšířším slova smyslu představuje soubor činitelů, jevů i procesů, které ponoukají, regulují, pěstují a cílí lidské chování. Tvoří ji přirozené pudy, potřeby, instinkty, cíle, zájmy, aspirace, ideály, ale i hodnoty a životní filozofie.

Poznávací činnost žáka nezávisí jen na učiteli. Ať dělá ve vyučovací hodině učitel cokoli, do jeho aktivit a komunikace vstupuje jako intervenující proměnná sám žák, jeho individualita. Protože je žáků mnoho, do interakce vstupuje i mnoho různých individualit. Žák se tak stává aktérem, který ovlivňuje komunikaci učitele, práci učitele, ale také sebe samého. Učitel, pokud je dobrým manažerem, při všem, co dělá, flexibilně zohledňuje aktuální stav „žakovské reality“: individuální filozofii žáka, aktuální stav vědomostí, dovedností žáka, stav uspokojení potřeb žáka. Podle toho jedná (Mešková, 2012).

Čtyři zákony učení:

1. zákon motivace.
2. zákon zpětné informace.
3. zákon transferu.
4. zákon opakování.

1.3.1 Zákon motivace

Učení ve škole je cílevědomé, a proto nemůže existovat bez psychické aktivity učícího se. Tuto aktivitu vyvolává především stav motivace.

Známí odborníci tvrdí např: (Mešková Marta, Hofmannová Klára, Niermeyer Rainer a Manuel Seyffert), že podstatou učení spolu se schopností učit se je motivace. Z potřeb každého člověka vychází nějaký motiv, který je spouštěčem pro motivaci učení. Podnět, zakládající se na potřebě něco udělat, aby byla uspokojena potřeba, se nazývá motivace. Motivy neboli pohnutky vznikají na základě vnitřních potřeb každého z nás. Zároveň podněcují osobnost k činnosti v určitém směru.

Podněty s motivačním účinkem pobízejí čili je nazýváme motivacemi i vnějšími motivačními činiteli. Motivace je větší tehdy, jeli silnější potřeba a zároveň je tím vytrvalejší i činnost vedoucí k uspokojení dané potřeby.

Motivace může být vnitřní (pobídky, potřeby) a vnější (popudí, stimuly). Motivace má blízko k citům, které jsou motorem lidské motivace.

1.3.2 Vnitřní motivace

Z výsledků odborných výzkumů a praxe (Mešková, 2012) můžeme tvrdit, že dobře motivovaný žák vykazuje velkou aktivitu ve vyučovacím procesu. Je viditelná jeho výkonnost, úsilí a k dosažení vytyčených cílů, protože prokazuje svým zaujetím pro danou problematiku svůj zájem. Tento zájem se značně projevuje na vyučovací hodině a má vliv na celkovou kvalitu a kvantitu osvojených znalostí, dovedností žáka v jeho životě. Jinými slovy, mluvíme zde o formování žáka dle vytyčených cílů, které připravují žáka na budoucí povolání a začlenění do společnosti. Musíme, také rozlišovat mezi vnitřní a vnější motivací.

O vnitřní motivaci člověka mluvíme v situaci, kdy člověk vykonává určité úsilí kvůli sobě samotnému. Motivovaný žák se snaží získat patřičné znalosti, dovednosti a zároveň rozvíjet své schopnosti, protože chce do budoucna nabýt a získat určitou kvalifikaci. Vnitřní motivaci tedy chápeme jako určitý stav, který, nutí a popohání "jedince něco dělat pro uspokojení potřeb. Vnitřně motivovaná osoba se ochotně učí, protože samo učení ji pomáhá k uspokojení. Vnitřní motivace je velmi důležitým faktorem, než si většina lidí myslí, neboť samotný vzdělávaný (žák) na svůj vlastní popud se chce nechat vzdělávat, a proto je pro něj nabytá informace, zkušenost zajímavější a důležitá.

S pojetím vnitřní motivace je úzce spjat anglický pojem *flow*, jež představuje stav, kdy se jedinec plně ztotožní s činností, kterou provádí, a tedy se na ni plně koncentruje (splývá s ní - odtud vysvětlení pojmu *flow*). Navození tohoto stavu silného zaujetí činností má dle odborníků významný terapeutický účinek, neboť je subjekt plně koncentrován na aktivitu, kterou vykonává. Je však třeba, aby jeho vnitřní motivace pro činnost byla pozitivního rázu. V opačném případě - např. převládá-li u jedince potřeba vyhnoutí se neúspěchu v dané činnosti, lze prožitku *flow* jen ztěžka dosáhnout.

1.3.3 Vnější motivace

Jak již bylo uvedeno existuje i motivace vnější, která je charakteristická tím, že motiv je dodán externě. Může to být potěšující odměna nebo trest za nějakou činnost. Nemyslím si, že by žák mohl být motivován pouze vnitřními motivy. Je zcela logické a můžeme tvrdit

že, když žák, resp. žáci mají chuť se něčemu při učit, tak s takovými to žáky se mnohem lépe pracuje a dosahuje lepších výsledků. S věkem žáků (pubertou) souvisí i jejich chuť k učení, ale nesmíme také zapomenout na možnost jejich momentální psychické rozpoložení, které mohou výrazně ovlivnit vyučování.

Vnější motivace je chápána v učení jako stav, kdy jednotlivec se učí nikoli z vlastního zájmu, ale pod vlivem sekundárních tzv. vnějších motivačních činitelů. Tyto sekundární motivy jsou reprezentovány jednáním jiné osoby, jež může mít formu pochvaly, odměny, trestu, prestiže či donucení (Čáp, 1993, s. 187).

Z výše uvedené komparace však nemůžeme jasně říci, že vnější motivace v učení má nižší hodnotu jako motivace vnitřní, tak, jak často prezentují autoři odborných publikací.

Vnější motivace vykazuje nižší kreativní potenciál nežli motivace vnitřní, což je dáno zejména skutečností, že část mozkové kapacity přebírá v rámci vnější motivace pozornost na ty potřeby, které jedinec uspokojuje. Vhodným příkladem je zkouška z odborného předmětu, s cílem upevnit vztah s rodiči, udělat jim radost. Žák se plně nemůže koncentrovat na vlastní vykonání zkoušky, plně tedy nevyužije svůj potenciál, neboť soustředění dělí mezi tuto zkoušku a uspokojení potřeby afiliace.

Ve škole jsou žáci často učeni formou vnější motivace, tento styl výuky většinou vede k situaci, že učivo, které je třeba se naučit, se stává neoblíbeným a navozuje frustraci. Příjemný zážitek, který se snažíme získat při překonávání frustrující bariéry, nevzniká ze samotného procesu učení, ale z dosažení určitého cíle. Není divu, že chytrí žáci se vytyčeného cíle snaží dosáhnout prostřednictvím opisování, podvádění nebo jinými problematickými formami chování. Přestože vnitřní motivace má vyšší hodnotu, nemůžeme v učení zapomínat ani na motivaci vnější. Vnější motivaci řídí učitel. Každý žák je individualitou a na každého působí jiný druh motivace, a proto nelze přesně určit jaká motivace při učení je optimálnější. Avšak motivace vnější se může postupně proměnit v motivaci vnitřní.

Zvnitřnění vnější motivace předpokládá tyto podmínky:

1. Vývojové zvláštnosti žáků: Motivace a vývojové zvláštnosti musí být harmonizovány. Pokud je úloha nad síly žáka, pokud je cíl příliš vzdálený, vnější motivace se nezažije.
2. Minulá zkušenost: Učení je nejvíce ovlivňováno předchozími zkušenostmi, bez jejího respektování nelze motivovat žáka do dalšího učení.
3. Seberealizace: Bez respektování touhy seberealizace není možné žáka motivovat do

dalšího učení.

4. Aspirační úroveň: Rozumíme pod ní to, co jedinec očekává v učení v oblasti svých úspěchů.
5. Zájmy: Poznání zájmů žáka poskytuje významné prostředky pro motivaci. Žáci jsou více motivováni do učení v těch předmětech, o které mají zájem.
6. Znalost výsledků výkonu v učení: Pokud žáci znají dosaženou úroveň v učení, stává se tato znalost silným motivačním faktorem pro další etapy učení.
7. Stanovení cílů: Přesné a jasné dílčí cíle, které se snaží žák dosáhnout, se stávají silnou motivací.
8. Tendence 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: Odměnu považujeme za pozitivní a trest za negativní motivaci.
10. Úspěch a neúspěch: Zážitek úspěchu v učení motivuje žáka přežít pocit úspěchu, a proto vynakládá větší úsilí v učení.

Podíváme-li se ještě jednou na výše uvedené požadavky zvnitřnění vnější motivace – uvedu vám pár příkladů z vlastní zkušenosti:

Pamatuji si, že moje učení neboli učící se metody spočívaly v porozumění dané látce. Pokud jsem probrané učivo správně pochopila z výkladu učitele, byla moje motivace naplněna. V opačném případě jsem se musela probrané učivo doučit za domácí úkol, kde už se motivace vytrácela. Nikdo z nás přece nechce svůj volný čas věnovat pouze učení se. Dalším příkladem je příprava na písemný test. V klidu doma se naučíte veškeré učivo. Víte a jste přesvědčeni, že vás nemůže nic zaskočit a najednou při písemné práci ve škole zjistíte, že na tuto otázku jste se zapomněli připravit a na odpověď u další si nemůžete vzpomenout. Pokud se nám písemná práce nepovede, víme všichni, co nás čeká. Rodiče budou rozčílení: „Co jsi dělal, že jsi se na test nepřipravil?“ V opačném případě, kdy domů přijdeme s tím, že máme vše správně, přichází odměna a zároveň další motivace pro další učení.

1.4 Nejznámější teorie motivace

Význam motivačních teorií spatřujeme zejména pro možnost identifikace faktorů, jež přímo ovlivňují chování jedinců a podněty včetně způsobu, na který a jak lidé reagují (Perry, 1990). Jsme-li schopni porozumět a aplikovat vhodnou motivační teorii, můžeme ovlivnit nejen svůj výkon v rámci určitého procesu, nýbrž i vhodně motivovat své okolí, pro dosažení daného cíle. Motivační teorie se od sebe odlišují dle modelů motivace lidského chování, které přehledně upravila Bedrnová a Nový (2002), a to na: homeostatický model motivace, hédonistický model motivace, aktivační, pobídkový model motivace, kognitivní, poznávací model motivace, a humanistický koncept motivace. Typickým příkladem posledního modelu motivační teorie a nejznámějším přístupem k motivaci je Maslowova teorie lidských potřeb.

1.4.1 Maslowova teorie potřeb

K nejznámějším teoriím motivace a potřeb řadíme beze všech pochyb Maslowovu teorii. Abraham Harold Maslow byl americký psycholog, který zastával názor, že nejvyšší motivací lidské činnosti nejsou peníze, ale uspokojování lidských potřeb. Ty jsou podle něj uspořádány do pěti stupňů, když vrcholem pyramidy je potřeba seberealizace. Štěpánová ve své publikaci (2009) determinuje potřeby jako „*stavy určitého nedostatku nebo nadbytku něčeho, stavy odchylovající se od jedincova životního optima. Potřeba působí aktivačně do té doby, dokud není uspokojena (nutí vykonávat ty činnosti, které vedou k jejímu uspokojení). Šířka potřeb závisí na úrovni vývoje člověka, na materiálních a kulturních podmínkách jeho života.*“

Lidské potřeby lze uspořádat podle hierarchie do tvaru pyramidy, která se skládá z pěti úrovní. Od nejnižší úrovně po nejvyšší to je směr, kterým jsou lidé motivováni upokojovat své potřeby. K tomu, aby byla uspokojena potřeba vyšší úrovně musí být nejprve uspokojena zcela nebo alespoň z části úroveň nižší, jinak nedochází k motivačnímu účinku.

Obrázek 1: Maslowova pyramida lidských potřeb



Zdroj: Studium psychologie.

Co vychází z principů teorie potřeb a je důležité pro práci učitele? Zamezit žákovi, aby uspokojil svoji původní potřebu často může mít negativní dopad v podobě neopodstatněného, nepřiměřeného a rušivého chování. Např. Vytvoříme-li vhodné podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka (atmosféra, bezpečí, důvěra), pak má učitel možnost vést žáky k vzájemnému uznání i úctě. Při utváření podmínek pro seberealizaci žáků je potřeba se především orientovat na pozitivní cíle. (Mešková, 2012, s. 99)

Považuji za nezbytné rovněž zmínit fyzické a duševní potřeby žáků, jež s motivací přímo či nepřímo souvisejí. Mezi tyto potřeby řadíme potřebu dýchání, přijímání tekutin a potravy, vylučování, rozmnožování, aktivity a pohybu, odpočinku a spánku. Žák ve škole se potřebuje cítit fyzicky v pohodě. Neuspokojení fyzických potřeb vyvolává u žáka motorický neklid, žák je nesoustředěný. Únikové reakce žáka jsou pasivita až apatie nebo agresivita (křik, agresivní chování). K potřebám duševním pak řadíme zejména potřebu přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti teritoria a vyhýbání se chaosu, neznámému a tomu, co vypadá hrozně, nebezpečně. K uspokojení potřeby bezpečí patří pocity, že věci se dějí předvídatelným způsobem, mají svůj řád, strukturu; proto má smysl stanovovat hranice. U mladších dětí se tato potřeba projevuje jako potřeba sedět na svém místě, mít „svého“ souseda v lavici „své“ pero. U starších dětí vyvolává pocit neuspokojení potřeby ohrožení: strach, úzkost, nejistotu, lítost, vztek, zlost, zmatek. V chování se toto neuspokojení projevuje jako agresivita nebo pasivita (poloha „mrtvého brouka“). Významné jsou rovněž potřeby sebeúcty a sociálních jistot. Každý jedinec má potřebu někam patřit, být přijímán takový, jaký je, členy svých sociálních skupin. Toto pak platí zejména pro děti školou povinné a pro mládež obecně. Uspokojení této potřeby tvoří podstatnou složku vnitřní motivace.

Důležitější je, jak situaci jedinec vnímá, než jaká je objektivní skutečnost. Učitel nemůže „milovat“ všechny děti; všechny děti může „přijímat“. Škola nemůže nahradit rodinu. Některé nedostatky z rodiny může učitel kompenzovat. Vyčlenění jedince ze skupiny „bolí“. Neuspokojení potřeby sounáležitosti a lásky vyvolává smutek, pocity osamělosti, nejistoty, zbytečnosti. Někdy i hněv a chuť získat pozornost za každou cenu. Získávání pozornosti se děje pozitivním i negativním způsobem /neposednost, nedisciplinovanost/. Pro žáka s takovými neuspokojenými potřebami je „lepší“ i křik, domlouvání než lhostejnost.

Z psychologického hlediska je jisté, že každý z nás se rodí s potřebou cítit se jako plnohodnotná osobnost. Máme potřebu si sami sebe vážit, toužíme v něčem vynikat a být úspěšný. To, jak nás přijímají ostatní, tím je podmíněna naše sebeúcta. Děti mezi sebou nepotřebují soutěžit, aby se cítily úspěšnějšími (Soutěž blokuje spolupráci; vytváří se prostor pro pochvalu jako riziko). Tradiční přístup je trestání „neúspěchu“ špatnými známkami. Pouze prostřednictvím známek nemají možnost mít splněnou potřebu uznání všichni žáci. Dojde-li k neuspokojení potřeby sebeúcty nebo uznání projevuje se to pocity křivdy, nespravedlnosti, dále zbytečnosti, neschopnosti dokonce i méněcennosti. U dotyčné osoby to vyvolává hněv a beznaděj, v horším případě nenávist. Častá reakce žáků vede přes snahu zviditelnit se nadřazeností, agresí (útokem) nebo únikem do pasivity „Já na to nemám“, nebo pozicí „mrtvého brouka“.

Pokud se zaměříme na uspokojení vlastních potřeb jedince, každý člověk má potřebu něco dokázat, potřeby tvořit čili naplňovat své možnosti růstu a rozvoje, je zdrojem radosti. Úkolem učitele, a nejen pouze učitele, je přivést děti k potřebám seberealizace, které jsou nasměrovány na pozitivní cíle a hodnoty. (Kopřiva et al.,2007) Není-li uspokojena potřeba seberealizace a sebeaktualizace může vyústit k bolestnému prožívání vlastního já, své identity. Ztráta smyslu života, pocit zbytečnosti i neschopnosti. Žák může reagovat ústupem, který se projeví značným snížením cílů, nespolečností s učitelem, pasivitou. Další variantou je, že se žák začne realizovat v jiné oblasti, jiném vyučovacím předmětu, ale často nežádoucím chováním.

K dalším motivačním teoriím patří Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb či teorie Herzberga, v literatuře často nazývaná jako teorie motivace a hygieny. Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb přímo navazuje na Maslowa, z jehož konceptu přímo vychází. Modifikace pak spočívá v úpravě Maslowovy teorie do tří úrovní

- potřeb existenčních, která sloučila dvě úrovně potřeb Maslowa – potřeby fyziologické a sociální, potřeb vztahů, typicky potřeb lásky, jistot a úcty, a potřeb růstu, kam spadá rozvoj

potenciálu a seberealizace jedince. Shodně s Maslowem pak Alderfer tvrdí, že je třeba nejprve uspokojit potřeby nižší úrovně a dále pak pokračovat v úsilí o splnění potřeb v úrovni vyšší. Na rozdíl od Maslowa však předpokládá, že se nejedná o hierarchii potřeb, nýbrž o přímku, neboť je možné ve stejném časovém úseku aktivovat potřeb více.

Herzbergova dvoufaktorová teorie neboli teorie motivace a hygieny se do jisté míry podobá opět teorii Maslowa, přičemž klade důraz na motivaci z hlediska dvou faktorů – faktor hygieny a motivátorů. Tato motivační teorie se používá zejména v oblasti leadershipu u zaměstnanců v pracovním poměru, lze ji však rovněž vztáhnout i do pedagogického prostředí, jako nástroj učitelů k vnější motivaci žáků.

2 MOTIV

„Hodnotíme-li lidskou osobnost, charakterizujeme především okruh jejích zájmů, obsah jejích potřeb. Soudíme o člověku podle motivů jeho činů, podle toho, k jakým jevům života je lhostejný, podle toho, z čeho se raduje, na co jsou zaměřeny jeho myšlenky a přání.“
Zeigarniková (in Plháková, 2006).

Pojem motiv obdobná literatura klasifikuje jako pohnutku, zaměřenou na uspokojování určitých potřeb, coby jistou psychologickou tendenci upravit daný stav, jež může vycházet z: a) nedostatku – pocit prázdnoty – fyzický (např. žízeň nebo hlad), ale také prázdnotu ve smyslu psychickém „ hladu“ po penězích, po informacích atd., b) přetlaku (tenze) – organismus se potřebuje vydat, něčeho zbavit – např. vybit vztek, vydovádět se, odreagovat se ze stresu (dalším příkladem je Freudova představa o libidu, které nemá-li volný „odtok“, městná se a jeho tlak si následně proráží náhradní cesty k uvolnění) (Hofmannová Klára,2009). *„Motivy jsou všechny síly, které přímo či nepřímo uvádějí naše chování do pohybu - proto bývají také nazývány rysy dynamickými či tendencemi“* (Kohoutek, 2000, s. 123).

Balcar (1991) poukazuje a řadí motiv coby podjednotku motivace, bez níž by samotnou motivaci nebylo možné dále uplatnit. Zdůrazňuje rovněž, že motiv nepůsobí nikdy izolovaně, v běžném životě spolu vždy působí více motivů najednou, jež se vzájemně buď oslabují, nebo naopak potencují. Jedná se tedy o vzájemnou modifikaci působení, konečný směr, cíl a sílu jednání pak ovlivňuje ten nejsilnější z nich.

2.1 Klasifikace motivů

Motivy dělíme zpravidla na tři skupiny a to:

a) biologické motivy – (primární, vrozené, sebezáchovné) – jedná se o fyziologické cyklické potřeby (potřeba kyslíku, potravy, hlad, žízeň), patří sem ale i motivy druhově záchovné – potřeba (tužby, fantazie), poskytování a přijímání rodičovské péče,

b) psychické motivy – (sekundární, získané) – vnitřní motivace směřující k uchování vnitřního řádu a k nastolení duševní pohody. Mezi tyto potřeby patří i potřeba sebeurčení, stabilní osobní identity, nalezení smyslu života, řízení se vnitřními etickými standardy, rovněž pak tendence vyhledávat novost a rozptýlení, dokazovat si dovednost řešit problémy, překonávat překážky, řídit svůj vlastní život,

c) sociální (kulturní) motivy – (sekundární, získané) – regulují mezilidské vztahy i jejich prožívání. Mezi tyto motivy patří potřeba dosažení úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu (ale i vyhnout se úspěchu – např. ženy se vlivem sociálního tlaku „učí“ předstírat neschopnost). Dalšími příklady těchto motivů jsou potřeba afiliace (sdružování se – např. za účelem kolektivního fandění...), potřeba intimity (sdílení niterných pocitů), a potřeba moci. (Studium psychologie, 2016)

Nemůže-li k uspokojení potřeb dojít okamžitě, vyžaduje to dlouhodobý proces, během kterého dochází k procesu vytyčování cílů. Například žákyně chce pracovat jako překladatelka v zahraniční firmě. Aby tohoto cíle dosáhla je zapotřebí vykonat maturitní zkoušku, složit státní zkoušku z cizího jazyka. Je důležité, aby si uvědomila, že za každým úspěchem stojí tvrdá práce a spousta času, které je třeba vynaložit, aby člověk dosáhl vytyčeného cíle. K tomu je především potřeba pevná vůle a disciplína. Významnými motivačními činiteli se stávají cíle dlouhodobé perspektivní. Ze své praxe vím, že pokud žákyně přichází do studijního oboru s tím, že si jej zvolila sama, protože se chce po ukončení studia dané profesi věnovat, jsou její studijní výsledky vždy lepší.

Motivy obecně rovněž členíme na motivy:

a) Primární – fyziologické cyklické potřeby (potřeba kyslíku, potravy...). Říčan (2005) klasifikuje primární lidské motivy jako motivy, které mají lidé společné s vyššími druhy živočichů, např. s primáty. Základními primárními motivy pak je instinkt a pud. Instinkt dle Říčana (2005, s. 181) spočívá v "pevně daném vzorci určitého chování, jež aktivuje lidský organismus v okamžiku, kdy zapůsobí příslušný spouštěcí podnět". Je to tedy určitá sekvence poměrně stereotypního chování, které má jedinec (či daný živočich vyššího řádu) vyvinutý pro případ, že by musel okamžitě, bez přemýšlení jednat, bez rozmyslu. Pud je pak faktorem, který v sobě zahrnuje množství instinktů, s emočním podhoubím, tedy souběžně biologický, psychologický základ, doprovázený racionálním vědomím.

b) Sekundární – projev mozkové aktivity. Tyto motivy nejsou přímo spojeny s fyziologickými procesy. Sekundární motivy se od primárních liší tím, že jsou odvozeny z motivů biologických, avšak zaměřují se na takové objekty, jež usnadňují získání předmětu zájmu, a jsou nezbytné pro uspokojení základních, primárních potřeb.

2.2 Motivace žáků k učení

V předcházející části jsem se pokusila v rámci rozsahu této bakalářské práce obeznámit čtenáře a vymezit pojem motivace. Motivaci, tedy chápeme jako různý souhrn činitelů, které ovlivňují jedince. V této část práce se zabývá způsoby a druhy motivace, a to zejména ve vztahu k učení.

Učitelé, rodiče a dokonce i samotní žáci si často pokládají otázky typu: Proč se žák chová tak jak se chová?, Proč se něco učí a něco ne? U žáka hraje významnou roli v učebním procesu právě motivace. Je jednou ze základních podmínek pro školní úspěšnost žáků. Většinou se efektivní motivace pro učení žáka nevytváří spontánně. Pro podávání optimálních výkonů je zapotřebí žáky vhodně motivovat. Musí být vytvořeny takové podmínky, které by měly pozitivní motivační přístup vzhledem k učební činnosti žáka (Hrabal, 1978).

Učitel zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu významné místo. Neměl by být pouze tím, kdo učí, ale také tím, kdo motivuje a zároveň se podílí na pozitivním rozvoji osobnosti žáka. Měl by umět motivaci přizpůsobit věku žáků i obsahu a cíli vyučování. Motivace k učení se nepoužívá jen při učení, ale i při přípravě domácí, mimoškolní zájmové činnosti a samostudiu. Pokud je motivace k učení rozvíjena vhodným způsobem vyvolává a udržuje zájem žáka o učební činnost celkově. Nevhodné působení motivace může vyvolat odpor k učení a vzdělávání vůbec. Motivovat je důležité po celou dobu vyučovacího procesu, ne pouze v jeho motivační fázi. Formování a rozvíjení vnitřní motivace žáků k učení je jedním z cílů výchovně vzdělávacího procesu. (Lokša, Lokšová, 1999).

Motivaci k učení můžeme rozdělit z hlediska chápání do užšího nebo širšího pojetí. Užší pojetí představuje motivaci k učení jako připravenost jedince uskutečňovat určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení. Žák usiluje o nárůst vědomostí a schopností má-li jasnou představu cílového stavu. Motivace v širším pojetí je chápána jako připravenost osoby k určité činnosti, dochází k nárůstu učení, aniž by měl žák jasnou vizi cíle. K některým činnostem jsou žáci podněcováni, aniž by znali pravý účel prováděných činností. (Rheinberg, Man, Mareš, 2001). Spousta činitelů ovlivňuje motivaci k učení mohou vyskytovat přímo ve vyučovacím procesu nebo jsou na straně žáka. V následujících kapitolách se podíváme na tyto činitele. Aktuální motivace k učení může být ovlivněna i prostředím, aktuální sociální situací nebo vlivy, jež působí na žáka.

V důsledku působení nejrůznějších vlivů se mění i úroveň motivace k učení. Může se stát, že dojde dokonce i k její úplné ztrátě. Ztráta motivace ke školní práci může mít důvody pouze osobní či individuální. Jedná se o ztrátu dočasnou. Žák, mající nějaké dočasné problémy, není vhodně motivován ke školní práci, protože je subjektivně více zaujat jiným pro něj významnějším problémem, nebo úkolem. Ztráta motivace se projevuje většinou v období významných změn například v době rozvodu rodičů, rodinných problémů a jiných. (Vágnerová, 1997).

2.3 Motivace ve školním prostředí

Ve školní praxi a výchovně vzdělávacím procesu se usiluje o to, aby se žáci něco naučili, podávali určité výkony, které se budou následně odrážet ve školním prospěchu.

To, jak žák ve škole prospívá nezávisí jen na jeho inteligenci, kognitivních procesech a schopnostech, ale také na tom, jak dokáže těchto schopností využít. Výkon spolu s úspěchem ve škole závisí na motivačně-regulačních vlastnostech žáka. Motivačně-regulační vlastnosti mohou ovlivnit výkon dítěte různým způsobem, pozitivně nebo negativně. Každý žák neumí svoje schopnosti využít naplno, buďto mu chybí dostatečná motivace anebo to prostě nedovede. (Vágnerová, 2001). Škola, učitel, pedagogičtí pracovníci i rodiče se na žáka snaží působit motivující formou tak, aby ve škole jeho výkony byly co nejlepší.

Na žáka nelze efektivně působit bez znalosti motivů chování. Učitel i žák by se měli orientovat v motivačních silách, které právě na motivaci žáka působí. Jediná reálná cesta, která vede k pochopení člověka je většinou přes znalost a analýzu motivů. (Hudeček, 1986).

2.3.1 Nevědomá motivace

Nevědomá motivace spočívá ve vzájemném působení učitele a žáka. Učitel si musí uvědomovat dopad svého chování na žáky, protože může mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na motivaci žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Za svůj život se každý z nás setkal s nezapomenutelným učitelem, který byl naším vzorem. Na takové učitele se dlouho vzpomíná a někdy nás dokonce ovlivní při volbě budoucího povolání. Ví se o případech, kdy učitel ZŠ ovlivnil zájem žáka o svůj předmět natolik, že při následné změně učitele, nebo při nástupu na jinou školu žák ztratil o dříve tak oblíbený předmět zájem. Na tomto příkladu můžeme vidět pozitivní i negativní motivaci při výuce. Podle mého názoru má na motivaci k učení vliv nejen chování učitele vůči žákům, ale i použité metody, které při výuce zvolí.

3 VÝVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA A STUDENTA

Třetí kapitola mé práce je věnována vývoji v nejdůležitějších oblastech, které mají vztah k učení. Ve věkovém rozpětí žáků základních a středních škol rozlišujeme z hlediska vývojových období střední školní věk (9–12 let), starší školní věk, nazýván jako pubescence (12–15 let) a věk adolescence (15–20 let) (Vágnerová, 2000).

Na vývoj osobnosti žáka v tomto věku působí především dva následující faktory. První faktor je biologický zrání a tím druhým faktorem je vliv zkušenosti a učení. Zrání centrální mozkové a nervové soustavy je předpokladem k posunu poznávacích schopností a rozlišnému vnímání. Se zráním souvisí celkový rozvoj poznávacích procesů. S rozvojem poznávacích procesů souvisí rozvoj metakognice, pro kterou je rozvoj poznávacích procesů důležitý. Na těchto procesech závisí i reaktivita. Dalo by se říci, že zralost má vliv na celkovou koncentraci pozornosti. (Vágnerová, 1997).

3.1 Střední školní věk

Žáky od čtvrté třídy základní školy až do sedmou třídy můžeme kategorizovat do středního školního věku. Přesněji jedná se o žáky ve věku od 9 do 12 let. Toto vymezené období je relativně vyrovnané a latentní, kdy jedinec se rozvíjí a mění do vlastní přípravy na období pubescence. Vágnerová (2005) ve své publikaci názor, že tato etapa lidského vývoje je charakterizována decentrací myšlení, jež není výlučně vázáno na jeden jediný objekt, či pohled subjektu. Jedinec v tomto věku už dokáže více chápat vzájemné společenské vztahy a objekty, které zároveň dokáže i členit podle několika hledisek souběžně (Vágnerová, 1997).

Konkrétní logické myšlení lze vyjádřit chápáním různých souvislostí i vztahů, žák lépe používá dostupné informace. Ve středním školním věku jsou žáci schopni uspořádat si získané poznatky. Změny v myšlení můžeme pozorovat i v úvahách o okolním světě. Postupně dochází k vytyčení obecných principů a v uvažování se zužitkovává induktivní přístup. Úvahy se pouští a začínají spojovat a využívat dedukce, která povoluje sloučení informací. Myšlení u dětí se stále opírá o konkrétní zkušenost a stěží se zobecňuje. S věkem u školáků sílí i myšlenka uvědomovat si vratnost různých proměn. V tomto věku dochází k rozvoji logických operací a je viditelná změna ve způsobu zacházení se znaky a symboly. Dítě je schopno posuzovat předměty z různých pohledů, začíná chápat vztahy mezi různými třídami i kategoriemi a i rozumí tomu, že některý předmět se může stát členem více

kategorií. Jsou již schopni poznat nadřazenou třídu, do které patří více jiných skupin nižšího řádu.

Při rozvoji poznávacích procesů se projevuje i změna vztahu k schopnostem a hodnocení. Hovoříme zde o rozvoji metakognice, která zahrnuje schopnost uvažovat i limity poznávacích schopností, zkušeností a znalostí. Tato schopnost je závislá na úrovni rozumových schopností i zkušenosti s nimi. Dochází k úbytku nepřesných odhadů připravenosti a nově přibývají zkušenosti s různými poznávacími strategiemi. Škola postupně prohlubuje všechny složky metakognice a to se projevuje především na úrovni autoregulace. Na motivaci je závislá i rozvoj metakognice. Ke zlepšení dochází v momentě, kdy sám žák touží po dosažení úspěchu a samotného ho zajímají i jeho schopnosti spolu s dovednostmi, které jsou právě tím předpokladem pro získání vysněného cíle (Vágnerová, 2001).

V tomto období je charakteristické rozvíjení paměti ve velké míře. Děje se tak prostřednictvím vlivu stimulace, která představuje školu pod vlivem zrání jedince.

Výsledkem je zlepšení kapacity paměti jedince, osvojení paměťových strategií i rozvoj meta-paměti. Žáci v tomto období už používají vyzkoušené strategie zapamatování než mladší školáci, a tedy ubývá tendence se učit učivo pouze hrubým mechanicky způsobem. Sami si již dovedou opakovat látku z paměti. Postupně se začíná rozvíjet strategie vybavování, a žáci využívají asociace, které jim při vybavování pomáhají. V tomto střední školním věku se začíná projevovat i kritičnost. Žáci si uvědomují, že si nepamatují všechno stejně na stejné úrovni. Nadále, ale přetrvává v tomto věku stav, kdy žáci nedokáží odhadnout, jak dlouho jim zabere celková příprava do školy a také zdali jsou dostatečně naučené (Vágnerová, 2005). V průběhu celého školního věku se rozvíjejí autoregulační schopnosti, ve vzájemném působení s ostatními kompetencemi. Tento rozvoj se vztahuje k rozvoji poznávacích procesů, hlavně ke schopnosti a dovednosti posuzovat realitu z více hledisek. Dítě povinnost přijímá jako obecně nadřazený motiv. Vývoj autoregulačních schopností je závislý především na vůli jedince. S tím se pojí schopnost posunout uspokojení, nebo jej přetransformovat. Vývoj v této oblasti se vyjadřuje změnou postoje k vzniklým překážkám. Děti potřebují, aby byl nad nimi neustále dohled dospělých, kteří je budou kontrolovat. Nedokážou samy přesně určit, jak si mají dané úkoly rozvrhnout, aby vše dotáhly do zdárného konce a často jim chybí ona vytrvalost. (Vágnerová, 2001).

3.2 Starší školní věk

Období puberty, tak lze nazvat starší školní věk, který začíná většinou v rozmezí od 12.-15. roku dítěte. V tomto období dochází k pohlavnímu a fyzickému dospívání a zároveň začleňování osobnosti do společnosti. První problémy nastávají v rodinné a školní výchově, jsou odehrávány vlivem velké změny ve vývoji jedince. Je to období, kdy se jedinec snaží začlenit mezi dospělé jedince. Jedná se o poslední fázi, která ukončuje určité období dětství a připravuje jedince na dospělost. (Piaget, Inhelderová, 2001).

Jean Piaget dochází k závěrům, že dochází v pubertě k přechodu do období, kdy se u žáků buduje nová struktura myšlení. Začínají být schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky, dokonce začínají uvažovat více systematicky, přemýšlejí o různých variantách, jak měnit jejich vztah ke světu i k sobě samému. Projevuje se větší kritičností ke škole, výuce i k učitelům a rodičům.

Jedinec v tomto období je schopen přemýšlet o různých možnostech, jaký by svět mohl být, i o situacích, které reálně ještě nenastaly. Začíná se více soustředit na budoucnost, ve které lze provádět různé změny, bez ohledu na aktuální časovou dimenzi. (Vágnerová, 1997, 2005). Formálně logické operace dokáží problém posuzovat z více hledisek. Myšlení starších školáků se vyznačuje rozvojem založeném na logickém vyvozování a racionálním myšlení a uvažování. Dospívající si začínají uvědomovat svůj nový způsob uvažování a myšlení, jež se jim stává zatím zdrojem nejistoty, představují si, co všechno by mohlo být a co by naopak mohlo být jiné. To vede ke kritičnosti a ke sklonu polemizovat. (Vágnerová 2001).

Puberta je období, ve kterém dochází k prohlubování znalostí a schopností, jedinci ve škole usilují o dobré výsledky a to i v oblasti zájmové činnosti. Neustále se rozvíjí myšlení a zvládnout všechno učivo je nad lidské síly. Důvodem mohou být nedostatky formální, emoční blokády nebo nižší inteligence. V pubertě se často můžeme setkat u jedinců se změnami nálad, podrážděností, zvýšenou labilitou nebo únavou. Dalšími změnami, které vedou k otřesení dosavadní jistoty jsou biologické, psychologické a sociální (Čáp, Mareš, 2007).

Žáci si v tomto věku začínají pomalu sami vytvářet svůj vlastní systém pro učení, někdo volí cestu zapamatování si, jiní si člení učivo na menší části a zvýrazňují si jen podstatné informace. Dalo by se říci, že volí zralejší strategie, jejich přístup k učení i vybavování si je systematictější, ale stále příprava není plně efektivní, což může vést ke školnímu neprospěchu (Vágnerová, 2001).

3.3 Adolescence

Adolescence je věkové období přibližně od 15 do 20let. Toto období je charakteristické, tím že je relativně klidnější a ustálenější. V tomto období se dokončuje fyzický vývoj a pokračuje do společenské zařazování mladistvých. Je to úplný přechod do dospělosti (Čáp, Mareš, 2007).

Adolescence je významné období velkých plánů a ideálů, počátků teorií a jednoduchých adaptací k reálnému světu. A však mnozí autoři popisují také prudký citový vývoj a sociální interakce, jehož podmínkou je přeměna myšlení. (Piaget, Inhelderová, 2001).

V tomto období se rozvíjí především abstraktního myšlení u každého jedince. Adolescenti již jsou schopni přesouvat podle priorit svých potřeb myšlenkovou pozornost od konkrétních jevů k abstraktním jevům a zároveň od celku k jeho částem (Hartl, Hartlová, 2000).

Smyslové, motorické i intelektové předpoklady jsou v tomto období na takové výši, že umožňují dosahovat relativně vysokých výkonů v různých i specifických odvětvích. Samotný intelekt dosahuje určitého bodu, který umožňuje efektivní studia i na úrovni náročnějších vědeckých poznatků. Mnoho adolescentů však nevyužívá svých potencialů, hlavně ve škole. Zde může působit několik faktorů například: nedoceňování kultury a školního vzdělávání v rodině, ve skupině vrstevníků, nebo nedostatek vytrvalosti. Je důležité zdůraznit, že mladí lidé dokáží vyvinout značné úsilí, pokud jde o činnost silně motivovanou. Paměťové strategie se stále ještě utváří pod vlivem narůstajícího učiva i bývalých zkušeností. Adolescenti jsou schopni využívat paměťové strategie a jsou schopni si uspořádat a naplánovat svoji přípravu na vyučování. Postupují více systematicky, a to jim umožňuje rychlejší a snadnější učení. V tomto období nepostupují nesystematicky, ale naopak, a to jim umožňuje lehčeji a rychleji se učit.

V adolescentním věku dochází především k velkému posunu a formování identity. Toto období popisuje Vágnerová jako specificky přechodné období, neboť nejsme ani dětmi, ani dospělými. Děťmi nechceme být již nadále, ale k dospělosti ještě nemáme dostatek zkušenosti a zároveň máme k dospělosti rozporuplný vztah (Vágnerová, 2001).

3.4 Motivace vzhledem k věku

Během vývoje věku žáka dochází k vývoji jeho osobnosti a společně s tím dochází i ke změně a motivaci k učení, mění se tak i systém motivačních činitelů. (Lokša, Lokšová, 1999).

Jak se vyvíjela a měnila motivace v rámci školní docházky uvádí Drotárová (1994, in Hvozdík a kol., 1994). Dítě, které nastoupí nově do školy je zprvu velmi nadšené a zapálené pro všechny školní činnosti. Motivace dítěte je velmi často ovlivněna svou novou rolí školáka a hlavně kladným působením učitele na žáky. Zda bude žák úspěšný nebo neúspěšný závisí na tom, jak se bude učitel k žákům vztahově chovat. Děti chtějí učením dosáhnout lepších výsledků, a tím udělat radost svým rodičům i učitelům. V tomto případě převažuje vnější motivace k učení. Být pochválen od autoritativních osob přináší dítěti pocit uspokojení. Dalším důležitým bodem je seberealizace, aniž bychom si to uvědomili, každé hodnocení žáka má vliv na jeho sebehodnocení. K posílení sebehodnocení dochází v případě úspěchu a zároveň tím i k rozvoji další motivace k učení. Pochválí-li žáka osoba významnější má to pro něj v tomto věku neskutečnou váhu, dokonce větší než je samotný výsledek. (Vágnerová, 1997).

Puberta je období, kdy dochází k největším kvalitativním změnám v motivační struktuře. U žáků dochází k poklesu motivace, k plnění školních povinností a učitel začíná pomalu ztrácet postavení a důležitost. Co ale u žáků začíná vzrůstat je zodpovědnost. Dále si začínají zvyšovat nároky sami na sebe, snaží se prosadit svůj zájem, samostatně získávají nové poznatky. Výrazně se posilují motivy vnitřní a z vnějších motivačních činitelů působí na žáka rodiče a známkové ohodnocení. U žáka dochází k postupnému formování vnitřní učební motivace. Přejít od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu začleňování vnějších požadavků, v návaznosti na získaných poznatcích, zručnosti a rozvoji kognitivních funkcí (Lokša, Lokšová, 1999). Na střední škole jsou žáci často motivováni zájmy a rozvíjí se u nich potřeby poznávací. Pro studenty nejsou hlavní motivací požadavky školy.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 MOTIVACE ŽÁKŮ V ODBORNÝCH PŘEDMĚTECH

V rámci praktické části práce jsou prezentovány výsledky průzkumného šetření zaměřeného na motivační činitele, které ovlivňují žáky při výuce odborných předmětů.

4.1 Cíle průzkumu a výzkumné otázky

Cílem empirického šetření je zjistit, jak jsou žáci motivováni k výuce odborných předmětů na svých školách, a rovněž, jaký způsob motivace shledávají tito ze svého pohledu způsobem účinnějším. Z teoretické části práce vyplynulo, že vnitřní motivace je silnějším motivem pro úspěchy žáka, než je tomu u motivace vnější, neboť tu ovlivňují okolnosti vysoce proměnné, takové, které mohou žáka v určitém období dostatečně motivovat, v jiném období jeho vývoje však může být žák k vnější motivaci inertní, v období adolescence může v určitých situacích vykazovat až rezistenci. Zda a v čem se liší vnímání jednotlivých atributů šikany a souvisejících jevů mezi chlapci a dívkami ubytovanými v domově mládeže. Jak vyplynulo z teoretické části, se šikanou v prostředí školy (školském prostředí) úzce souvisí prevence sociálně patologických jevů a sociální klima školy, třídy (školského zařízení, výchovné skupiny apod.) Splnění cíle práce je zakotveno do zodpovězení těchto výzkumných otázek:

- VO₁ Je rozdílem ve vnitřní motivaci žáků ke studiu v kontextu pohlaví?
- VO₂ Ovlivňuje vzdělání rodičů motivaci žáka k dobrým studijním výsledkům?
- VO₃ Je rozdíl ve formách vnější motivace rodičů/učitelů k žákům v kontextu pohlaví?
- VO₄ Ovlivňuje vnitřní motivaci žáků výběr školy, resp. její typ?

4.2 Metodika

4.2.1 Soubor

Soubor tvořili žáci, navštěvující střední školu, či jiné zařízení obdobného typu, poskytující středoškolské/odborné vzdělání na území České republiky. Soubor byl osloven prostřednictvím médií – sociální sítě Facebook.com, kde byl uveřejněn a sdílen odkaz na koncepci dotazníku, která byla vytvořena a dostupná na internetovém portálu www.survio.com. Tento dotazník byl dostupný v období 1.9. – 30.10.2018. Vybraná cílová

skupina z metodického hlediska tvoří tzv. skupinový výběr. Tento typ techniky byl užit s ohledem na skutečnost, že soubor je uspořádán do určité kategorie, žáků ženského a mužského pohlaví na středních školách, či zařízeních obdobného typu, jež poskytují středoškolské obecné či odborné vzdělávání na území ČR. Souhlasně hovoří Chráska (2003), jež skupinový výběr považuje za vhodný způsob kvantitativní metody výzkumu.

Celkem byl dotazník prostřednictvím portálu www.surveymonkey.com zobrazen 215 uživatelům. Kompletně pak dotazník vyplnilo 124 respondentů, což tvoří 57,7% celkového objemu v rámci zobrazení dotazníku. Z celkového počtu 124 pak respondenty tvořilo 73 dívek a 51 chlapců, což, procentuálně vyjádřeno, tvoří u dívek 58,9% ze souboru, jež bude analyzován, a 41,1% chlapců z daného souboru. Informace o souboru zobrazuje Tabulka 1.

Respondenti byli průvodními informacemi poučeni o způsobu dalšího nakládání s jejich vyplněným dotazníkem, rovněž byli, stejně jako v úvodu dotazníku, poučeni o skutečnosti, že dotazník je, v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů, anonymní, a tudíž po nich nepožaduje uvedení jejich jména, a to ani iniciály. Ve svých odpovědích respondenti, v obecné části dotazníku, uvedli svůj věk, přičemž 31 respondentů ke dni vyplnění dotazníku dosáhlo věku 15 let, 26 z nich věku 16 let, 35 věku 17 let, 31 věku 18 let, 1 respondent uvedl jako svůj věk 19 let.

Tabulka 1: Základní informace o souboru z pohledu genderu

	absolutní četnost	relativní četnost
Chlapci v souboru	51	41,1 %
Dívky v souboru	73	58,9 %
CELKEM	124	100,00 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Soubor dle genderových kritérií



Zdroj: vlastní zpracování

4.2.2 Metody sběru dat

Jak již bylo výše uvedeno, pro získání dat k danému tématu byla užita forma online výzkumu za pomoci dotazníku, který byl konstruován na základě získaných teoretických znalostí z úvodní části této předkládané práce. Dotazník obsahuje 10 položek (vyjma základních socio-demografických údajů), u kterých jsou vždy predikovány základní odpovědi, přičemž, nenalezne-li v těchto respondent své stanovisko, má možnost svou odpověď rovněž upřesnit, za pomoci doplňujícího textu u odpovědi „jiné“. Otázky jsou zaměřeny tak, aby jejich vyhodnocení plně naplnilo cíl práce a rovněž, aby na základě vyhodnocení těchto odpovědí bylo možno verifikovat, či vyvrátit výzkumné otázky, nastolené v kapitole 4.1.

4.2.3 Metody vyhodnocení dat

Metoda pro daný výzkum byla, jak již bylo ostatně zmíněno v předcházející kapitole, zvolena jako metoda kvantitativní. Tato metoda je zaměřena na zkoumání množství proměnných, tzn. na frekvenci výskytu daného jevu nebo velikosti jeho míry. Pracuje se statistickými metodami, výsledky jsou pak vyhodnoceny v rámci číselných údajů. Jeho základní výhodou je vysoká reliabilita, dostupnost a srovnatelnost získaných výsledků. Oproti výzkumu kvalitativnímu však vyžaduje nepoměrně větší časovou náročnost při

zpracování vysokého počtu vstupních dat, nevýhodou je pak poměrně úzká validita. Při výběru kvantitativní metody výzkumu se užívá deduktivní přístup.

Zjištěné údaje, získané na základě responzí souboru, byly vyhodnocovány zvláště, na základě genderového rozdělení souboru. Hlavní metodou vyhodnocení bylo zvoleno srovnání absolutní a relativní četnosti u daného pohlaví. Ke zpracování výstupů ze získaných výsledků byly použity MS Office – MS Excel (databázové funkce) a MS Word (výsledné zpracování). Obrazovým výstupem z vyhodnocených odpovědí jsou pak tabulky.

4.3 Výsledky

Položka 1: Proč jste si vybral, jako předmět Vašeho studia, daný obor?

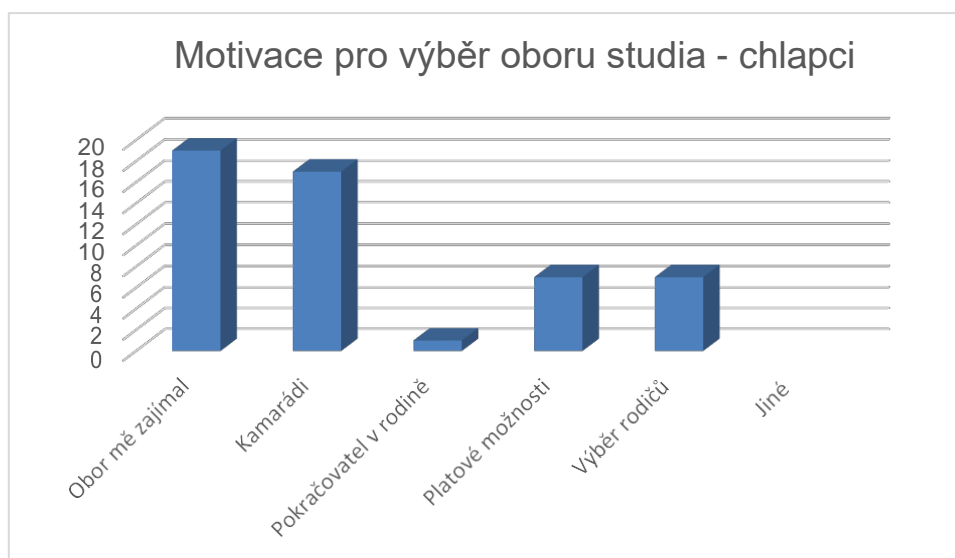
První položkou dotazníku byla otázka, co vedlo žáka k rozhodnutí zvolit daný obor studia. Výsledky ukazuje Tabulka 2 a Graf 2 a 3.

Tabulka 2: Motivace ohledně výběru obou studia

Proč jste si vybral, jako předmět Vašeho studia, daný obor?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Obor mě zajímal	19	37%	38	52%
Obor si vybrali i mí kamarádi	17	33%	6	8%
Obor mi vybrali rodiče	7	14%	22	31%
V rodině tento obor všichni studovali – pokračovatel	1	2%	5	7%
Obor jsem si vybral kvůli budoucím platovým možnostem	7	14%	1	1%
Jiné	0	0%	1	1%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00 %

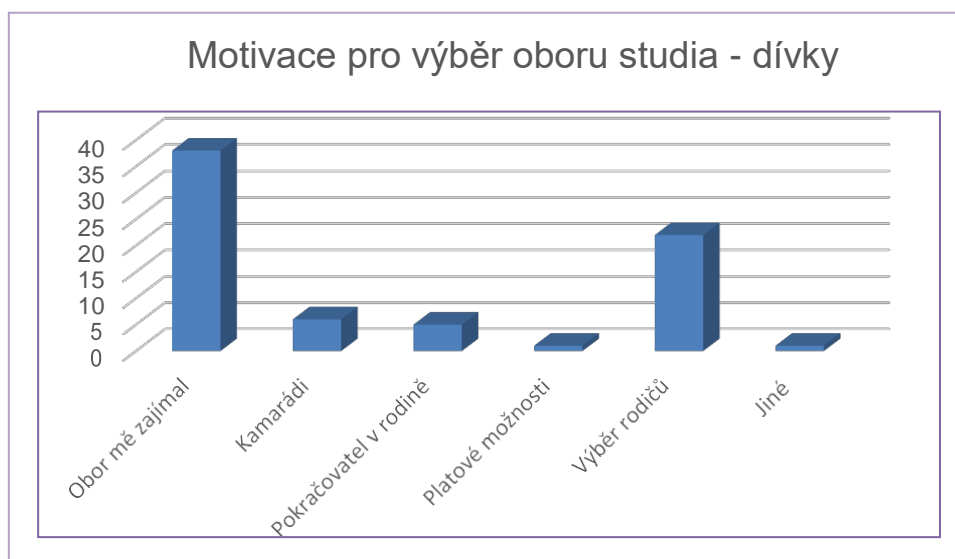
Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 2: Motivace pro výběr oboru - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 3: Motivace pro výběr oboru - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Při zhodnocení Položky 1 vidíme, že preference, na základě kterých se žáci rozhodovali pro výběr oboru studia se velice liší z pohledu chlapců a dívek. Zatímco 33% chlapců při volbě oboru studia reflektovalo skutečnost, že obor si vybrali i jejich kamarádi a tudíž chtěli nastoupit do stejné školy s nimi, u dívek toto kritérium rozhodovalo v pouhých 8%. Nejvíce respondentů však (z řad dívek i chlapců) uvedlo, že obor studia si vybrali proto, že je zajímavý. Jedna odpověď u dívek byla upřesněna v rámci odpovědi „jiné“, a to odpověď: „Nevěděla jsem, co studovat, tato škola byla blízko, nechtěla jsem dojíždět.“

Položka 2: Pomáhal Vám někdo s výběrem studijního oboru?

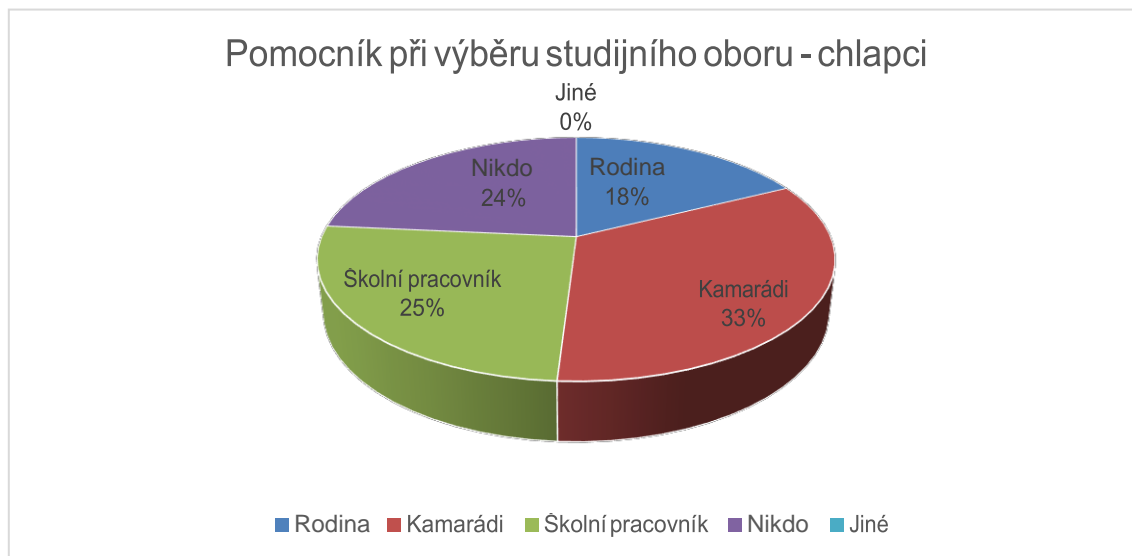
Položka 2 zjišťuje, kdo a jestli pomáhal žákům s výběrem oboru. Výsledky zachycuje Tabulka 3 a Graf 4 a 5.

Tabulka 3: Pomocník při výběru oboru

Pomáhal Vám někdo s výběrem studijního oboru?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Rodina	9	18%	46	63%
Kamarádi	17	33%	8	11%
Školní pracovník	13	25%	10	14%
Ne, nikdo	12	24%	9	12%
Jiné	0	0%	0	0%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00 %

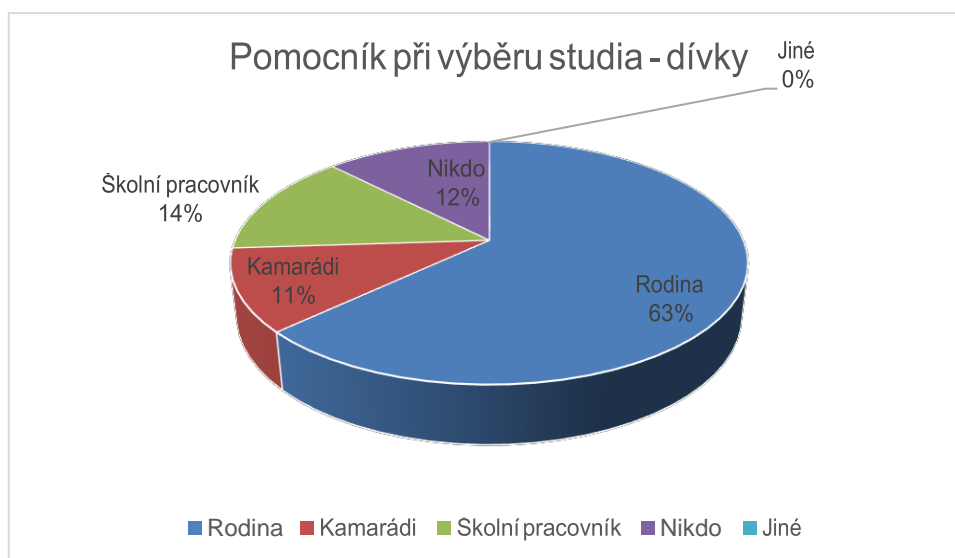
Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 4: Pomocník při výběru studijního oboru - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 5: Pomocník při výběru studijního oboru - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Pomocníkem při výběru studijního oboru byl u chlapců zejména názor kamarádů (33%), školní pedagogický pracovník (25%) a také rodina (18%). Poměrně velké zastoupení u chlapců měla i odpověď "nikdo", tedy celkem 12 chlapců z celkového počtu 51 se rozhodlo o výběru oboru zcela samo, bez dopomoci jiné osoby. Naproti tomu u děvčat tuto odpověď uvedlo pouze 9 ze 73 dotázaných. Děvčata dají obecně daleko více na radu rodinných příslušníků (63%) než chlapci, často rovněž využila služeb školního pracovníka.

Položka 3: Jaký preferujete styl výuky?

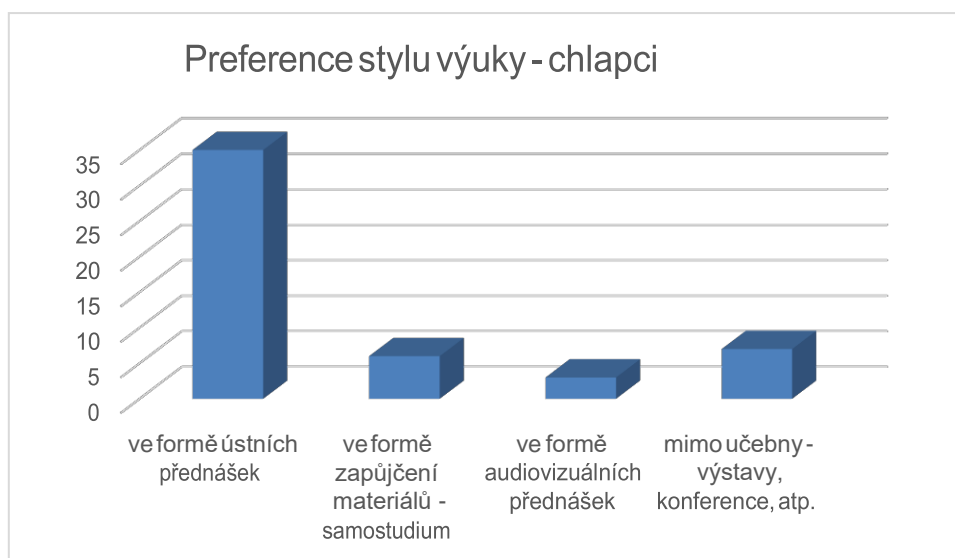
Položka 3 zobrazuje, jaký výukový styl respondenti preferují. Výsledky zobrazuje Tabulka 2 a Graf 6 a 7.

Tabulka 4: Preference stylu výuky

Jaký preferujete styl výuky?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
ve formě ústních přednášek	35	69%	24	33%
ve formě zapůjčení materiálů - samostudium	6	12%	35	48%
ve formě audiovizuálních přednášek	3	6%	6	8%
mimo učebny - výstavy, konference, atp.	7	13%	8	11%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00 %

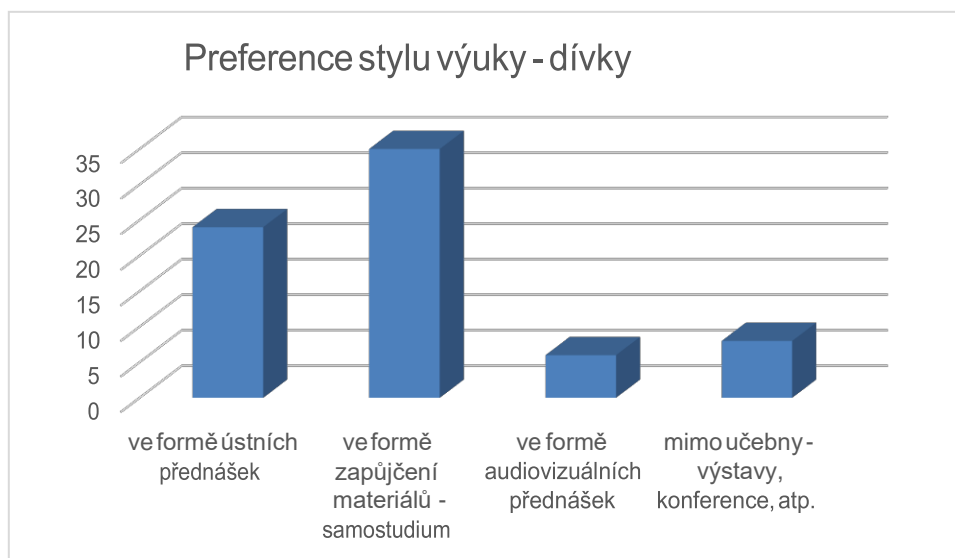
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6: Preference stylu výuky - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7: Preference stylu výuky - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Z vyhodnocení Položky 3 vidíme zajímavý jev, který koresponduje se závěrem, že chlapci jsou více konstruktivně založení, potřebují přímá fakta s jejich přímou interpretací, kterou jim daný subjekt zajistí. Naproti tomu dívky jsou více vedeny k zodpovědnosti, k tomu, že úspěch závisí zejména na nich samotných. Tyto závěry doplňuje zhodnocení preference stylu výuky - chlapci většinou (69%) preferují formu ústních přednášek vyučujícím, dívky dávají přednost samostudiu, když takto odpovědělo 35 ze 73 dotázaných.

Velké oblibě napříč oběma pohlavími se těší edukace formou interakce při výstavách, konferencích, koncertech atp.

Položka 4: Co Vás motivuje k dobrým výsledkům ve škole a k zájmu o daný obor?

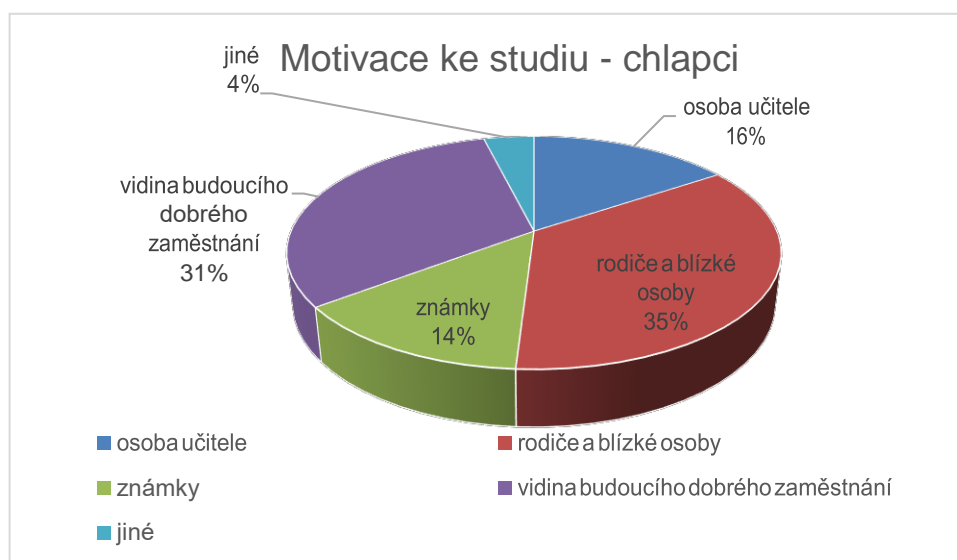
Položka 4 má za cíl zobrazit výsledky, co je motivátorem žáků k dobrým školním výsledkům a zájmu o daný obor. Graficky jsou pak výsledky znázorněny v Tabulce 5 a Grafech 8 a 9.

Tabulka 5: Motivace žáků k dobrým studijním výsledkům

Co vás motivuje k dobrým výsledkům ve škole a k zájmu o daný obor?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
osoba učitele	8	16%	20	27%
rodiče a blízké osoby	18	35%	28	38%
známky	7	14%	15	21%
vidina budoucího dobrého zaměstnání	16	31%	10	14%
jiné	2	4%	0	0%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00 %

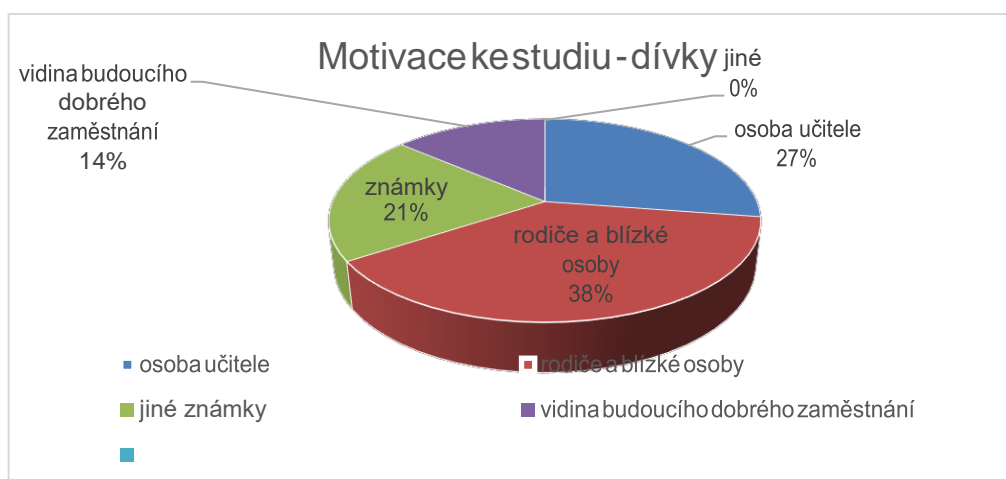
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8: Motivace ke studiu - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9: Motivace ke studiu - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Odpovědi chlapců i dívek na tuto otázku nevykazovaly významné preference jedné konkrétní. Chlapce k dobrým školním výsledkům motivují (souhlasně s dívkami) nejvíce osoby rodičů a jejich blízkých, druhé místo u chlapců obsadily vize budoucnosti, tedy vidina dobrého budoucího zaměstnání. Dívky jsou více než možnou abstraktní vizí budoucího zaměstnání motivovány konkrétní osobou, v tomto případě osobou učitele (celkem 27%), či známkovým ohodnocením jejich činnosti (toto uvedlo 21% dotázaných dívek).

Položka 5: Osoba učitele, jeho připravenost na výukové hodiny a schopnost informace předat zajímavou metodou, je stěžejním prvkem motivace pro každého žáka.

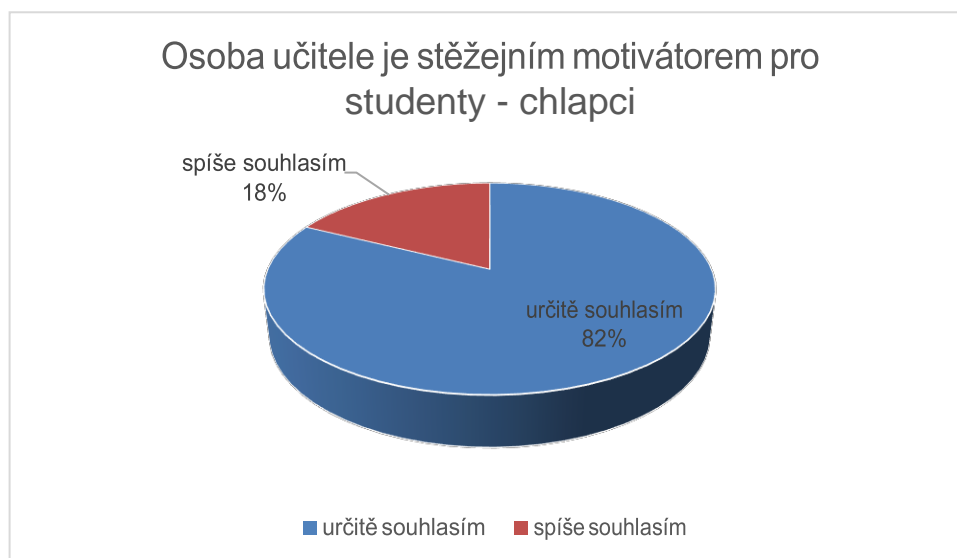
Položka 5 hodnotí, do jaké míry je pro studenty motivačním prvkem osoba učitele. Výsledky pak zobrazuje Tabulka 6 a Graf 10 a 11.

Tabulka 6: Motivační prvek - osoba učitele

Osoba učitele, jeho připravenost na výukové hodiny a schopnost informace předat zajímavou metodou, je stěžejním prvkem motivace pro každého žáka	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Určitě souhlasím	42	82%	73	100%
Spíše souhlasím	9	18%	0	0%
Spíše nesouhlasím	0	0%	0	0%
Určitě nesouhlasím	0	0%	0	0%
nevím	0	0%	0	0%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10: Osoba učitele je stěžejním motivátorem pro studenty - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11: Osoba učitele je stěžejním motivátorem pro studenty - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 5 nastolila otázku, je-li osoba učitele stěžejním prvkem motivace pro každého žáka. Obě skupiny souhlasně tvrdí, že osoba učitele tímto motivátorem je, přičemž plných 100% dívek tento názor označuje jako „zcela jistý“, naproti tomu se k určité jistotě přiklání „pouze“ 82% chlapců, zbylých 18% pak s tímto názorem „spíše souhlasí“.

Položka 6: Jak Vás rodiče a blízké okolí motivuje k dobrým studijním výsledkům?

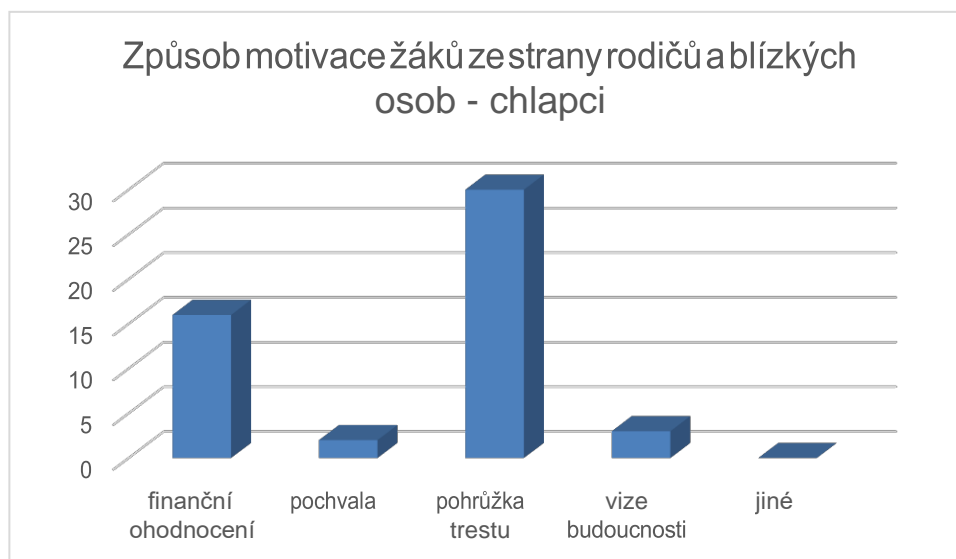
Položka 6 zobrazuje výsledky odpovědí na otázku, jakým způsobem jsou žáci k dobrým studijním výsledkům motivováni rodiči a blízkým okolím. Výsledky jsou graficky doplněny Tabulkou 7 a Grafem 12 a 13.

Tabulka 7: Způsob motivace žáků ze strany rodiny

Jak Vás rodiče a blízké okolí motivuje k dobrým studijním výsledkům?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Finančním ohodnocením	16	31%	9	12%
Pochvalou	2	4%	38	52%
Pohrůžkami trestů	30	59%	10	14%
Vizí možné budoucnosti	3	6%	16	22%
Jiné	0	0%	0	0%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00%

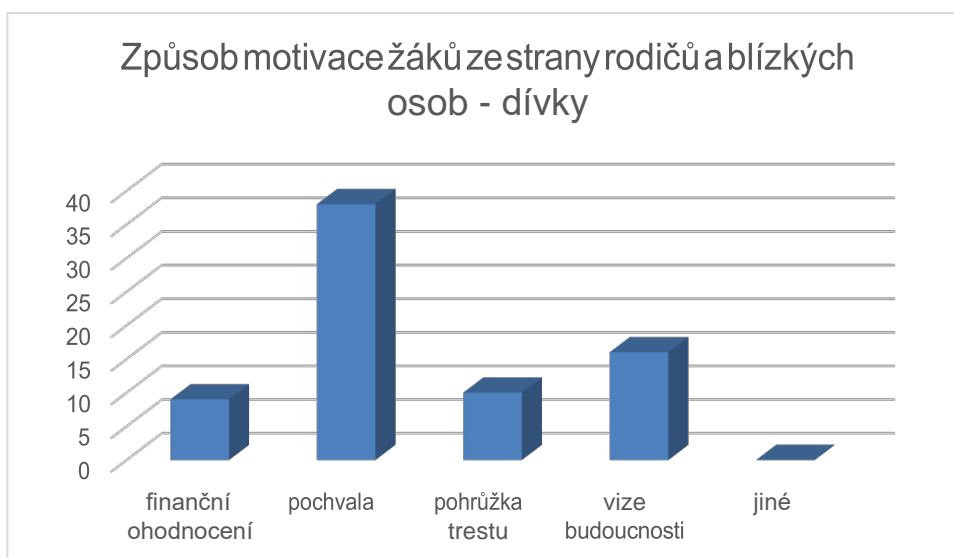
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12: Způsob motivace žáků ze strany rodičů - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13: Způsob motivace žáků ze strany rodičů - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Odovědi na Položku 6 představují jednu z největších rozdílností v odpovědích dívek a chlapců napříč celým dotazníkovým šetřením. Zatímco chlapci jsou rodiči a blízkým okolím motivováni k lepším studijním výsledkům zejména negativně, tzn. pod pohrůžkou represe (59%), popř. finančním ohodnocením (31%), dívky jsou ke stejnému cíli motivovány zejména potřebou uznání - pochvalou (52%). Můžeme tedy říci, že zatímco na chlapce platí negativní motivace a pohrůžka hrozby, pro dívky je stimulem osobnostní ohodnocení z řad jimi obdivovaných osob.

Položka 7: Je možné říci, že vnitřní motivace žáků vychází z typu školy, jež navštěvují (tzn. studenti gymnázia mají větší motivaci pro dosažení dobrých studijních výsledků než žáci učebních oborů na středních odborných školách?)

Položka 7 se týká otázky, je-li možné obecně říci, že žáci gymnázií jsou více vnitřně motivováni k dosažení dobrých studijních výsledků než žáci, navštěvující školy, poskytující odborné vzdělání středního stupně (odborná učiliště). Graficky jsou výsledky zobrazeny pomocí Tabulky 8 a Grafu 14 a 15.

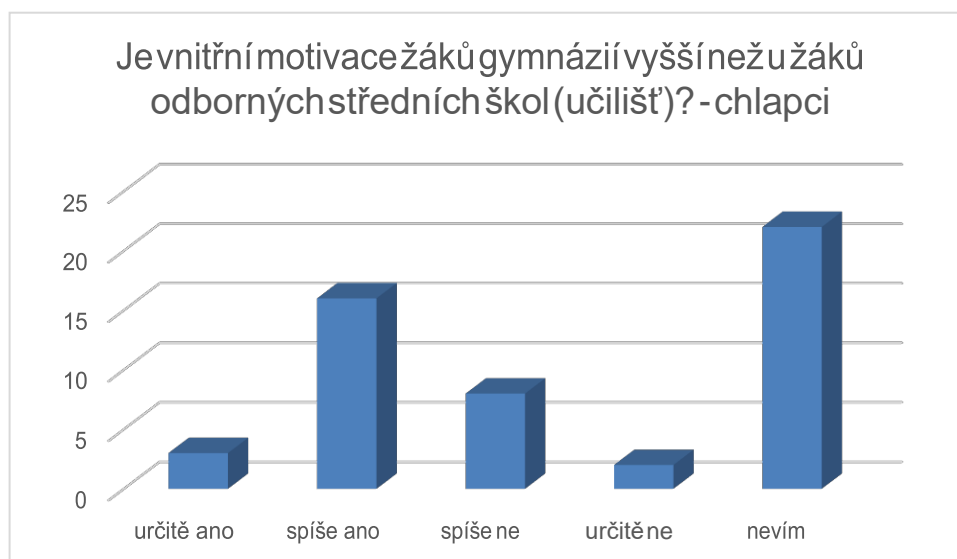
Tabulka 8: Vnitřní motivace vycházející z typu školy

Je možné říci, že vnitřní motivace žáků vychází z typu školy, jež navštěvují (tzn. studenti gymnázia mají větší motivaci pro dosažení dobrých výsledků)	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost

studijních výsledků než žáci učebních oborů na středních odborných školách?				
Určitě ano	3	6%	10	14%
Spíše ano	16	31%	17	23%
Spíše ne	8	16%	0	0%
Určitě ne	2	4%	43	59%
Nevím	22	43%	3	4%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00%

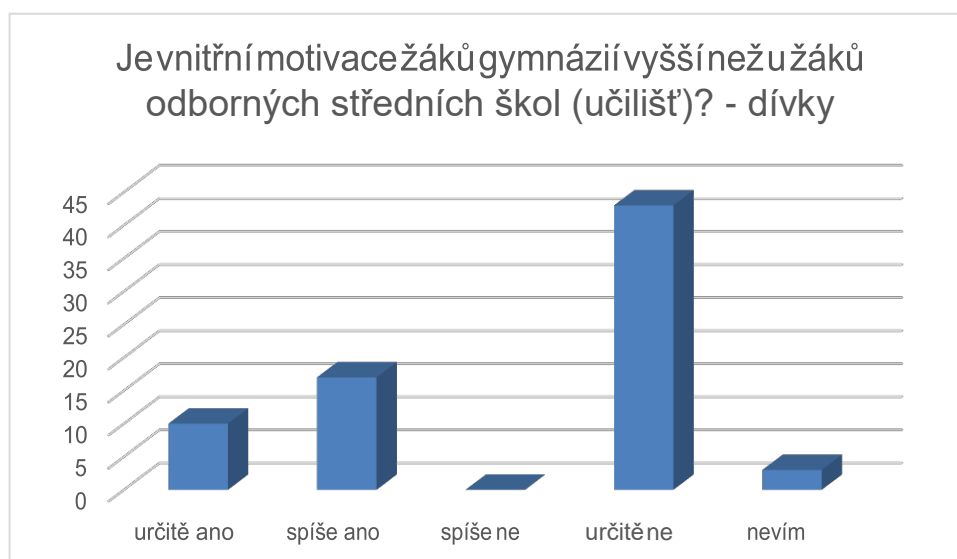
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14: Vnitřní motivace žáků v kontextu výběru školy - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15: Vnitřní motivace žáků v kontextu výběru školy - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 7 se zabírala otázkou, odvíjí-li se vnitřní motivace žáků od typu školského zařízení, které navštěvují, tzn. je-li např. motivace žáka gymnázia vyšší než žáka na středním odborném učilišti. Na tuto otázku chlapci velice často nedokázali odpovědět, celkem 22 z 51 dotázaných uvedli, že "neví". Ti, co vyslovili jasnou odpověď se pak přiklonili ke kladnému stanovisku. Naproti tomu u dívek dominovala odpověď "určitě ne", vycházející z teze, že vnitřní motivace není determinována výběrem školy, ale vychází ze studenta a jeho vlastní cílevědomosti, bez ohledu na studijní obor, který si vybral. Na tomto názoru můžeme pozorovat trend vyšší vyspělosti dívek, které v daném věkovém segmentu disponují nepoměrně velkým potenciálem vnitřní motivace, než je tomu u chlapecké skupiny (přihlédneme-li k názorům chlapců u dalších položek výzkumu).

Položka 8: Je motivace pro výuku odborných předmětů vyšší, než je tomu při výuce předmětů obecného charakteru (matematika, český jazyk)?

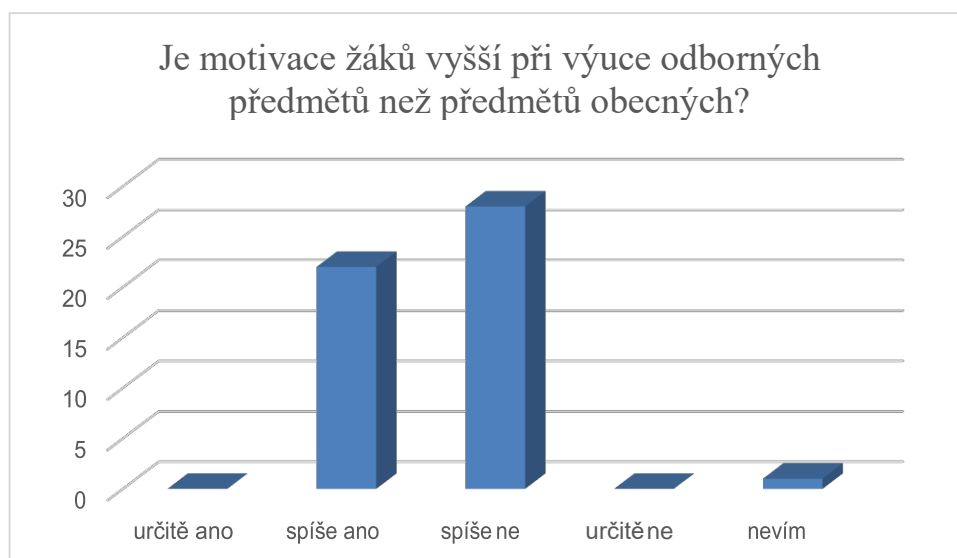
Na položku 8 – je-li motivace pro výuku odborných předmětů vyšší než je tomu při výuce předmětů obecného charakteru, odpovídají výstupy z odpovědí respondentů v Tabulce 9 a Grafu 16 a 17.

Tabulka 9: Je motivace žáků vyšší při výuce odborných předmětů než předmětů obecných?

Je motivace pro výuku odborných předmětů vyšší, než je tomu při výuce předmětů obecného charakteru (matematika, český jazyk)?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Určitě ano	0	0%	19	26%
Spíše ano	22	43%	12	16%
Spíše ne	28	55%	26	36%
Určitě ne	0	0%	1	1%
Nevím	1	2%	15	21%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00%

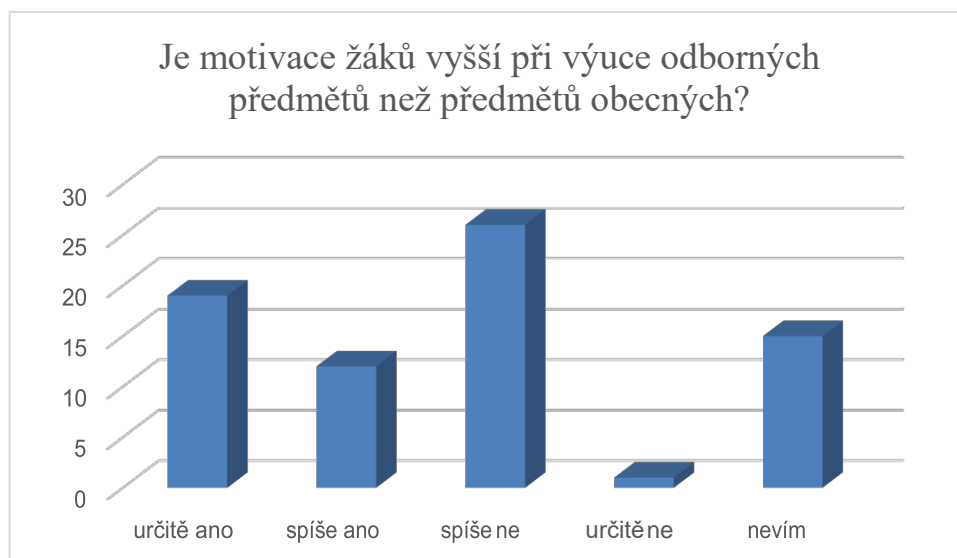
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16: Velikost motivace žáků při výuce odborných/všeobecných předmětů - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17: Velikost motivace žáků při výuce odborných/všeobecných předmětů - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 8 směřovala k problematice motivace v kontextu se specifickým daného vyučujícího předmětu. Operovala s tezí, že výuka odborných předmětů je pro žáky více zajímavá a tudíž mají vyšší vnitřní motivaci dosáhnout v nich dobrých studijních výsledků, než je tomu při výuce předmětů obecného charakteru. Tuto tezi však respondenti plně nepotvrdili, když 55% chlapců sdílí názor, že tomu tak spíše není, a rovněž 36% dívek.

Dívky se však vyšší měrou přikláněly ke kladnému stanovisku, obhajující tuto tezi (v celkem 31 responzích ze 73), chlapci pak odpověď „spíše ano“ uvedli ve 22 případech z 51.

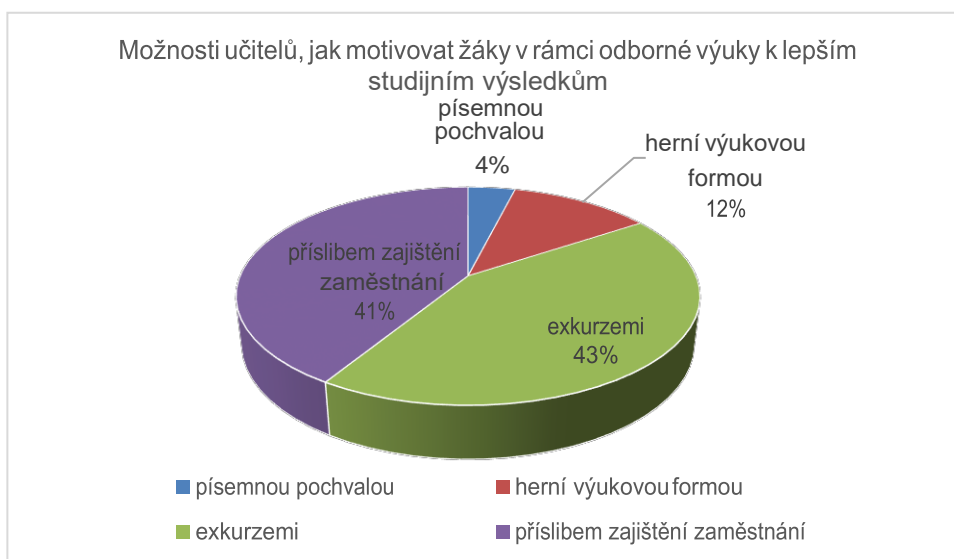
Položka 9: Jak mohou učitelé/škola jako celek žáka motivovat v rámci odborné výuky k lepším studijním výsledkům?

Položka 9 zobrazuje responze dotázaných na otázku jakým způsobem mohou učitelé motivovat žáky k lepším studijním výsledkům. Výsledky jsou pak přehledně znázorněny v Tabulce 10 a Grafu 18 a 19.

Tabulka 10: Možnosti učitelů, jak motivovat žáky v rámci odborné výuky k lepším studijním výsledkům

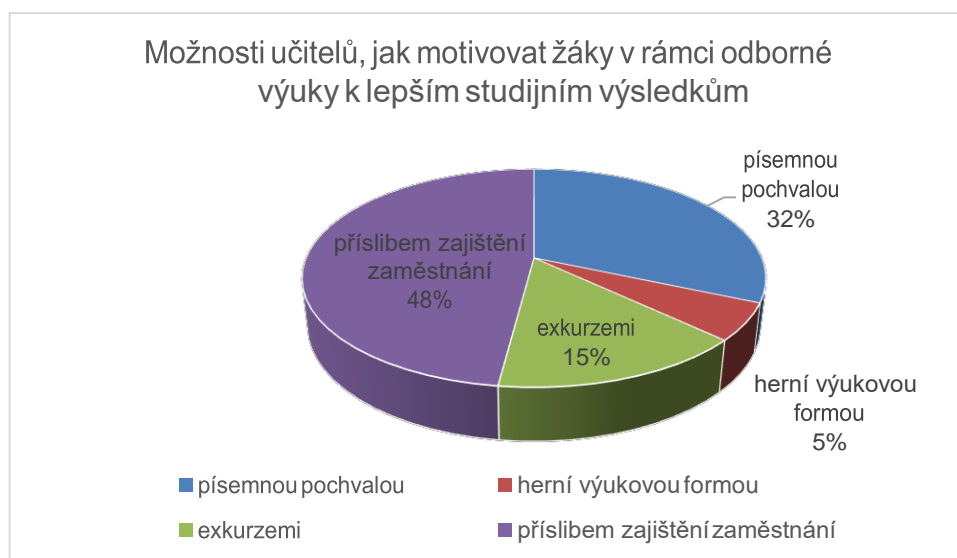
Jak mohou učitelé/škola jako celek žáka motivovat v rámci odborné výuky k lepším studijním výsledkům?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Formou písemných pochval	2	4%	23	32%
Herní výukovou formou	6	12%	4	6%
Exkurzemi k danému tématu	22	43%	11	15%
Příslibem zajištění budoucího pracovního místa	21	41%	35	47%
Jinak	0	0%	0	0%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00%

Graf 18: Možnosti učitelů motivovat žáka - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 19: Možnosti učitelů motivovat žáka - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 9 nastolila otázku, jaké jsou možnosti učitelů motivovat žáky v rámci předmětů odborné výuky k lepším studijním výsledkům. U chlapců je motivace de facto shodná, jako při odpovědích na položky 4 a 6, tzn. chlapce nejvíce motivuje příslib budoucí pracovní pozice (41%) a exkurze v subjektech, jež se zabývají danou odbornou činností (celkem 43%). Odpovědi dívek opět korespondují s jejich potřebou uznání od ostatních, když 32% uvedlo odpověď "formou písemných pochval", největší zastoupení však má rovněž, při výuce odborných předmětů, příslib zajištění budoucího pracovního místa (celkem 35 z 73 dotázaných). Vidíme tedy, že jedná-li se o odborný předmět, jehož kvalitní splnění otevírá studentkám možnost dobrého uplatnění v daném oboru, je pro ně tato skutečnost stěžejním motivátorem pro dosahování těchto kvalitních výsledků.

Položka 10: Ovlivňuje vzdělání rodičů míru motivace žáka k dobrým studijním výsledkům?

Poslední položkou výzkumu se stala otázka, jestli ovlivňuje vzdělání rodičů motivaci žáka k dobrým studijním výsledkům. Odpovědi na tuto otázku jsou zachyceny v Tabulce 11 a Grafu 20 a 21.

Tabulka 11: Motivace žáků v kontextu vzdělání rodičů

Ovlivňuje vzdělání rodičů míru motivace žáka k dobrým studijním výsledkům?	Chlapci N = 51		Dívky N = 73	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
Určitě ano	6	12%	22	30%
Spíše ano	18	35%	36	49%
Spíše ne	25	49%	14	19%
Určitě ne	1	2%	0	0%
Nevím	1	2%	1	2%
CELKEM	51	100,00 %	73	100,00%

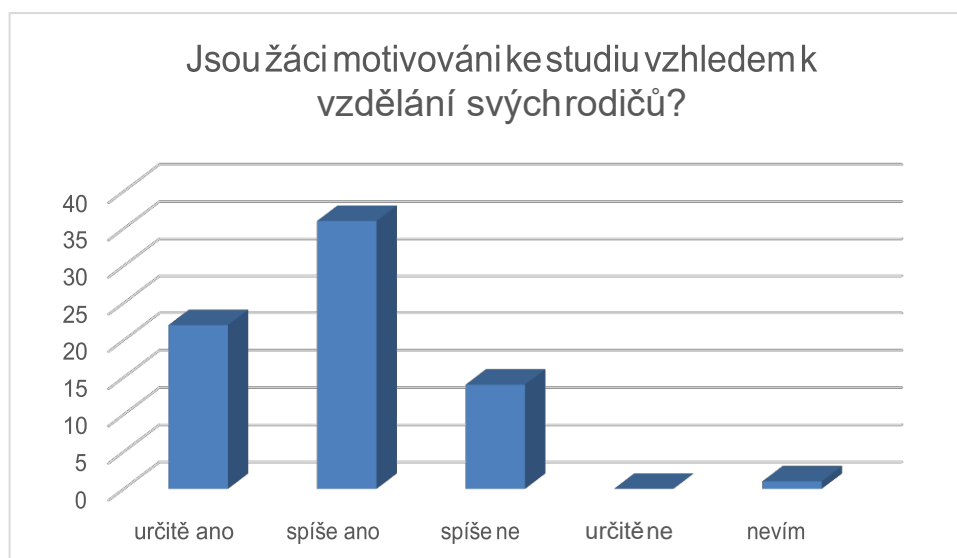
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 20: Motivace žáků ke studiu v kontextu vzdělání rodičů - chlapci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 21: Motivace žáků ke studiu v kontextu vzdělání rodičů - dívky



Zdroj: vlastní zpracování

Závěrečná položka výzkumu patřila otázce, ovlivňuje-li vzdělání rodičů motivaci žáka k dobrým studijním výsledkům. Opět vidíme rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek, když chlapci se většinou přiklonili k názoru „spíše ne“ v celkem 25 responzích. Naproti tomu dívky si majoritně myslí, že tato skutečnost, tzn. vzdělání rodičů, přímo ovlivňuje motivaci žáka v jeho studiu, když 22 dotázaných odpovědělo „určitě ano“, 36 dotázaných pak „spíše ano“. Tento výsledek je možno opět vztáhnout na obecné povahové rysy u děvčat a chlapců. Zatímco chlapci nejsou do velké míry ovlivněni blízkým okolím, jeho názory a postoje, a často, coby projev obrany, jednají v kontrastu jejich zájmů, dívky inklinují k názorům rodičů a blízkých osob, zejména s cílem být pochváleny, udělat rodičům radost, apod.

4.4 Souhrn a vyhodnocení výzkumných otázek

Shrnutí empirické části práce je zakotveno ve formě odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

VO₁ Je rozdíl ve vnitřní motivaci žáků ke studiu v kontextu pohlaví?

Vyhodnocení první výzkumné otázky je syceno vyhodnocením položek 1, 3.

Byla nastolena otázka, je-li rozdíl mezi vnitřní motivací žáků, pokud je tímto žákem děvče či chlapec. Výzkum přinesl zajímavá zjištění – zatímco chlapci bývají daleko více motivováni vnějšími činiteli, dívky jsou ve větší míře motivovány samy sebou. Rozdíl je patrný v rámci responzí, týkající se výběru oboru studia. Zatímco dívky majoritně uvedly,

že motivem pro zvolení daného oboru se stal jejich samotný zájem o obor (celkem 52% dotázaných), kritériem výběru u chlapců byly zejména vnější motivy - doporučení rodičů, vidina budoucího uplatnění na trhu práce, velké procento respondentů rovněž jako důvod uvedlo skutečnost, že si předmětný obor vybrali již jejich kamarádi. Tezi, že dívky jsou více motivovány sebou samými ke studiu, deklarují i responze na otázku, jež se týkala způsobu stylu výuky. Dívky (celkem ve 48%) preferují samostudium, při kterém je kladen velký důraz na zodpovědnost jedince a schopnost vymezit si jasné priority v rámci svého času. Naproti tomu chlapci preferují výuku ve formě ústních přednášek, tzn. většinově (celkem 69%) chtějí být pasivními studenty, kteří se vzdělávají za pomoci učitele či jiného pedagogického pracovníka.

VO₂ Ovlivňuje vzdělání rodičů motivaci žáka k dobrým studijním výsledkům?

Vyhodnocení druhé výzkumné otázky je syceno vyhodnocením položky 10.

Český statistický úřad v roce 2015 zveřejnil analýzu, ve které uvádí, že více než polovina populace má shodné vzdělání se svými rodiči (ČSÚ, 2015). Tato skutečnost je zapříčiněna žebříčkem hodnot a vzorcem chování, které děti získávají v rámci rodinného prostředí, když toto prostředí dětem poskytuje základ pro jejich budoucí vývoj, nikoliv pouze po tělesné, ale především psychické a motivační stránce. Shodně pak hovoří i odborná literatura, když např. Říčan (2013, s.12) uvádí, že „*rodiče v prvotních fázích životního cyklu dítěte tomuto sdělují, co je dobré, co je špatné, co zasluhuje obdiv a co je naopak zavrženíhodné*“. Čáp (1997, s.272) pak již jen doplňuje, že „*rodina předává dítěti základní model, když jej začleňuje do určitého způsobu života a předává mu jisté sociální normy a požadavky*.“ Pod tyto pak zcela jistě můžeme zařadit i požadavky na vzdělání a motivaci k jeho získání.

Responze obou komparovaných skupin opětovně ukázaly odlišnosti. Dívky s tvrzením, že vzdělání rodičů ovlivňuje míru vnější motivace žáka k dobrým studijním výsledkům, plně souhlasily, když kladné stanovisko vyjádřilo 58 ze 73 respondentek. Vzdělanostní aspirace dětí tedy dle dívek přímo souvisí se vzdělanostními aspiracemi jejich rodičů. Opačná situace pak nastala u souboru chlapců - ti (celkem ve 49% případech) tvrdí, že vzdělání rodičů neovlivňuje motivaci žáků k dosažení dobrých studijních výsledků. Osobně tuto odlišnost přičítám odlišným povahově-volným vlastnostem obou souborů. Zatímco dívky jsou vychovávány inklinují k sociálním a emočním vazbám, přičemž akcentují na spokojenost svého blízkého okolí a zároveň touží po jejich uznání a pochvale, chlapci si

daleko více počínají izolovaně (a mnohdy v kontrastu) s přáním rodičů či blízkých příbuzných. Nerozhodují se tedy na základě přání či dokonce příkazů okolí.

VO₃ Je rozdíl ve formách vnější motivace rodičů/učitelů k žákům v kontextu pohlaví?

Vyhodnocení druhé výzkumné otázky je syceno vyhodnocením položky 5, 6, 9.

Oba dotazované soubory shodně uvedly, že osoba učitele je stěžejním motivačním prvkem pro žáka k zájmu o studium, lhostejno, jedná-li se o předmět odborný, či o předmět obecné výuky. Tato shoda byla de facto 100%, když odpověď "určitě souhlasím" uvedlo 100% dívek a 82% chlapců. Odpověď "spíše souhlasím" pak uvedlo zbylých 18% z řad respondentů - chlapců. Rozdílně však obě skupiny vnímají motivační podporu ze strany rodičů/učitelů. Chlapce motivují k dosažení dobrých studijních výsledků zejména negativní motivační činitelé - pohrůžka trestů, zákazů, nařízení, a to v celkem 59%. Rovněž sekundární motivační prvek - vidina finančního ohodnocení, je pro chlapce dostatečným motivem pro zkvalitnění svých studijních výsledků. Naproti tomu dívky nejčastěji ve svých responzích uváděly za vhodný motivační prvek pochvalu osob, které disponují vzdělávací autoritou (rodičů/učitelů). Tento aspekt pak dívky rovněž uváděly při nastolení otázky, jak v rámci odborné výuky mohou učitelé/škola žáky motivovat.

Jako vysoce pozitivní fakt pak hodnotím skutečnost, že obě skupiny dotázaných vnímají za stěžejní motivační prvek při výuce odborných předmětů příslib zajištění budoucího pracovního místa v oboru. Jde vidět, že oslovená skupina žáků ve středním školním věku (15 - 19 let) si již plně a zodpovědně uvědomuje, že škola a vzdělání je nezbytným „odrazovým můstkem“ pro získání dobrého a vhodného pracovního místa, které bude odpovídat jejich představám.

VO₄ Ovlivňuje vnitřní motivaci žáků výběr školy, resp. její typ?

Vyhodnocení druhé výzkumné otázky je syceno vyhodnocením položky 7, 8.

Vnitřní motivaci k dosažení dobrých studijních výsledků dle dívek neovlivňuje výběr školy, resp. oboru - celkem 43 respondentek ze 73 uvedlo, že určitě nezáleží na skutečnosti, jaký typ školy student navštěvuje, pokud hovoříme o jeho vnitřní motivaci dosáhnout dobrého prospěchu. Naproti tomu chlapci k tomuto bodu většinou nezažili žádné stanovisko, když odpověď "nevím" byla v dotazníku zastoupena ve více než 40% (celkem 43%). Zbylí respondenti z řad chlapců, jež měli na problematiku jasný názor, se oproti dívkám přiklonilo ke stanovisku, že žáci gymnázií a jiných škol "vyššího" typu jsou více motivováni k dosažení kvalitních studijních výsledků než žáci, kteří navštěvují odborné

školy (učiliště), které poskytují vzdělání středoškolského typu. Tuto skutečnost uvedlo celkem 37% dotázaných chlapců (tzn. 19 respondentů z 51). Rozdílnost v responzích můžeme vnímat v souladu s tezí, nastolenou při zodpovězení výzkumné otázky 1. Dívky bývají ve středním školním věku (15 – 19 let) daleko více vyspělé než chlapci, uvědomují si tedy spíše důležitost vnitřní motivace a vlastní touhy něčeho dosáhnout, než je tomu chlapců, kteří potřebují naopak stimulovat vnějším prostředím. Souhlasně hovoří i literární řešerše, jež uvádějí, že rozdíly, týkající se maturace mozku, mohou vykazovat i hodnotu deset let. Zatímco mozek dívek již dozrává od deseti let věku, mozek chlapců prodělává stejné změny v organizační struktuře průměrně o pět až osm let později (Kohoutek, 2008).

Oba výzkumné soubory se shodly, v odpovědi na otázku, je-li motivace žáků vyšší při výuce odborných předmětů než předmětů obecného charakteru. Celkem 36% dívek se přiklonilo k názoru, že se tato motivace od sebe příliš neliší; stejné stanovisko zaujalo 55% dotázaných chlapců. Motivovat žáky ve školách, jež se zabývají výukou odborných předmětů, lze rozličnými způsoby. Jako vysoce účinným způsobem se jeví možnost změřit schopnosti žáků v rámci odborných soutěží, které pro ně může připravit daná škola, či školský odbor v rámci daného okresu, napříč školskými zařízeními, jež vzdělávají žáky stejného typu. Významnou kapitolou, která pomáhá udržet a zvýšit motivaci žáků, jsou možnosti odborných praxí a stáží. Tyto mohou mít podobu i mezinárodních praxí, jako výměnné pobyty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na téma motivace žáků při výuce odborných předmětů na školách, a zařízeních školního typu. Cílem teoretické části práce bylo definovat základní pojmy, jež s problematikou motivace úzce a nerozlučně souvisí, tak, aby na základě těchto získaných teoretických znalostí bylo možno provést kvalitní výzkum a jeho následné vyhodnocení, jež je předmětem druhé části práce, části praktické. Empirická část práce si pak za cíl stanovila zjistit u žáků středních škol a zařízeních obdobného typu, poskytující středoškolské vzdělání, jakým způsobem jsou tito motivováni k dosažení lepších studijních výsledků, závisí-li tato motivace na genderovém prvku, a je-li možno (a za jakých pomůcek) zasadit se zvenčí o zvýšení jejich vnější motivace.

Poznatky získané v teoretické části ukazují, že motivace a získání motivů pro dosažení dobrých studijních výsledků a kvalitního vzdělání je vysoce důležitým faktorem, jež není geneticky podmíněn, a tak stimulace k dobrým výkonům musí probíhat primárně v rodinném prostředí, za kooperace s prostředím školním. Nezbytné je rovněž rozpoznat účinný způsob, kterým lze studenta a jiné zájemce o studium z vnějšku k tomuto motivovat. Taktéž rešerše literatury přinesla shodná tvrzení, doprovázená pak mnohdy opomíjenou skutečností, že následnický vzor, ke kterému často školáci v období středního a staršího školního věku tíhnou, bývá v okruhu nejbližších příbuzných a jiných osob blízkých, kdy výběr kvalitního vzoru predikuje úspěšnost dítěte na cestě motivace, nejen s ohledem na jeho studijní výsledky.

Empirická část přinesla dle mého názoru některá zajímavá zjištění. Obecně nejzajímavějším pak hodnotím fakt, že míra vnitřní motivace v období let 15 – 19 let úzce souvisí s pohlavím žáka. Dívky jsou v tomto věku již vysoce vyspělými osobnostmi, jsou vedeny k větší samostatnosti, zodpovědnosti nejen za okolí, nýbrž i za sebe, za své vlastní činy, za svá učiněná rozhodnutí. Souběžně s tímto faktem jsou pak více vnitřně motivovány ke studiu, u chlapců převažuje vnější motivace, často negativistickým směrem, tedy motivace pohrůzkou – trestu, zákazem, odnětím finančních prostředků, zastrašením možné vize budoucnosti apod.

Jako dalším zajímavým bodem pak hodnotím odpovědi respondentů na otázku, jsou-li více motivováni k učení a k dosažení kvalitních studijních výsledků při výuce předmětů odborné výuky než při výuce předmětů obecného charakteru. Zatímco dívky si nebyly poměrně ve velkém množství jisty svým stanoviskem a pokud ano, tak preferovala kladná

odpověď, tedy subjektivně pocit'ovaly vyšší míru motivace u odborných předmětů, u chlapců tomu bylo naopak. Ti, de facto, dle svých responzí, nerozlišují z hlediska motivace, jedná-li se o odborný předmět či školní předmět obecného charakteru, důležitým motivačním stimulem je však pro ně možné budoucí uplatnění v oboru, jež tvoří předmět odborné výuky. Je však třeba dodat, že příslib budoucího zajištění místa v oboru je i pro dívky vysokým vnějším motivátorem pro velký zájem o obor a úspěšnost v něm v rámci studijních výsledků.

Bakalářská práce dle mého názoru podává ucelený přehled o problematice motivace u žáků odborných předmětů a může být vhodným edukativním a pomocným materiálem nejen vlastním pedagogickým pracovníkům, nýbrž i rodičům, kterým záleží na budoucnosti a zdravém motivačním vývoji jejich potomků.

SEZNAM PRAMENŮ A ODBORNÉ LITERATURY

Monografie:

1. ALEXA, F. *Motivace žáků ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. 2014. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno.
2. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach, 1991.
3. BEDRNOVÁ, E. a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.
4. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3
5. HARTL, P. a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
6. HOFMANOVÁ, K. *Motivace žáků k učení v souvislosti s jejich hodnotovou orientací*. Diplomová práce. 2009. Filosofická fakulta Masarykovy univerzity Brno.
7. HRABAL, V. a kol. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 256 s. ISBN 14-566-84.
8. CHRÁSKA, M. *Úvod do kvantitativního výzkumu. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 198 s. ISBN 80-244-0765-5.
9. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 8072041568.
10. KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
11. LEA, S. E. G, Roger M TARPY a Paul WEBLEY. *Psychologie ekonomického chování*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-93-5.
12. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
13. MRKVIČKA, J. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971. 184 s. ISBN 08-030-71.
14. NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

15. NIERMEYER, R. a Manuel SEYFFERT. *Jak motivovat sebe a své spolupracovníky*. Praha: Grada, 2005. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1223-7.
16. PERRY, J. L., WISE, L. R. *The Motivational Bases of Public Service*. *Public Administration Review*. 1990, roč. 50, č. 6.
17. PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1
18. PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-0871-3.
19. ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
20. ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
21. ŠVANCARA, J. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. 140 s. ISBN 80-86633-11-X.

Internetové zdroje:

22. Motivace, motivování a teorie motivace [online]. Managementmania.cz [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>.
23. Základní pojmy motivace [online]. Vedeme.cz [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/65-teorie-motivace/268-pojmy-motivace.html>.
24. Motivace [online]. Studium-psychologie.cz [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/5-motivace.html>.
25. Analýza vzdělání rodičů a jejich dětí. [online]. Český statistický úřad [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-obyvateľstvo-a-rodiny-a-domacnosti5404>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Maslowova pyramida lidských potřeb	23
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Soubor dle genderových kritérií	39
Graf 2: Motivace pro výběr oboru - chlapci	41
Graf 3: Motivace pro výběr oboru - dívky	41
Graf 4: Pomocník při výběru studijního oboru - chlapci	42
Graf 5: Pomocník při výběru studijního oboru - dívky	43
Graf 6: Preference stylu výuky - chlapci	44
Graf 7: Preference stylu výuky - dívky	44
Graf 8: Motivace ke studiu - chlapci	45
Graf 9: Motivace ke studiu - dívky	46
Graf 10: Osoba učitele je stěžejním motivátorem pro studenty - chlapci	47
Graf 11: Osoba učitele je stěžejním motivátorem pro studenty - dívky	47
Graf 12: Způsob motivace žáků ze strany rodičů - chlapci	48
Graf 13: Způsob motivace žáků ze strany rodičů - dívky	49
Graf 14: Vnitřní motivace žáků v kontextu výběru školy - chlapci	50
Graf 15: Vnitřní motivace žáků v kontextu výběru školy - dívky	50
Graf 16: Velikost motivace žáků při výuce odborných/všeobecných předmětů - chlapci ..	52
Graf 17: Velikost motivace žáků při výuce odborných/všeobecných předmětů - dívky	52
Graf 18: Možnosti učitelů motivovat žáka - chlapci	53
Graf 19: Možnosti učitelů motivovat žáka - dívky	54
Graf 20: Motivace žáků ke studiu v kontextu vzdělání rodičů - chlapci	55
Graf 21: Motivace žáků ke studiu v kontextu vzdělání rodičů - dívky	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní informace o souboru z pohledu genderu	38
Tabulka 2: Motivace ohledně výběru obou studia	40
Tabulka 3: Pomocník při výběru oboru	42
Tabulka 4: Preference stylu výuky	43
Tabulka 5: Motivace žáků k dobrým studijním výsledkům.....	45
Tabulka 6: Motivační prvek - osoba učitele	46
Tabulka 7: Způsob motivace žáků ze strany rodiny	48
Tabulka 8: Vnitřní motivace vycházející z typu školy	49
Tabulka 9: Je motivace žáků vyšší při výuce odborných předmětů než předmětů obecných?	51
Tabulka 10: Možnosti učitelů, jak motivovat žáky v rámci odborné výuky k lepším studijním výsledkům.....	53
Tabulka 11: Motivace žáků v kontextu vzdělání rodičů.....	55

Evidence výpůjček

Prohlášení:

Dávám svolení k půjčování této bakalářské práce. Uživatel potvrzuje svým podpisem, že bude tuto práci řádně citovat v seznamu použité literatury.

Jméno a příjmení: Miloslava Kopecká

V Praze dne:

Podpis:

Jméno	Oddělení/ Pracoviště	Datum	Podpis