

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace v odborných předmětech

Motivation in Technical Subject Teaching

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství v odborných předmětech

VEDOUCÍ PRÁCE

Ing. Bc. Kateřina Mrázková

BAKEŠOVÁ

HELENA

2022



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: **Bakešová** Jméno: **Helena** Osobní číslo: **495761**
Fakulta/ústav: **Masarykův ústav vyšších studií**
Zadávající katedra/ústav: **Institut pedagogických a psychologických studií**
Studijní program: **Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:

Motivace v předmětech odborné výuky

Název bakalářské práce anglicky:

Motivation in Technical Subject Teaching

Pokyny pro vypracování:

Bakalářská práce bude obsahovat teoretickou a praktickou část
Teoretická část bude zaměřena na shrnutí dostupných poznatků k danému tématu motivace. Podkladem pro zpracování teoretické části bude odborná literatura.
Praktická část se bude věnovat motivaci žáků v předmětech odborné výuky během distanční výuky. Pomocí metody dotazování za využití dotazníkové techniky budou zmapovány a vyhodnoceny možnosti motivace žáků v těchto předmětech na základě jejich zkušeností z distanční výuky.

Seznam doporučené literatury:

BĚLOHLÁVEK, František. Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-308-0.
ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-225-87.
LANGR, Ladislav. Úloha motivace ve vyučování na základní škole. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 105 s. Pedagogická teorie a praxe.
PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

Ing. Bc. Kateřina Mrázková Masarykův ústav vyšších studií ČVUT v Praze

Jméno a pracoviště druhé(ho) vedoucí(ho) nebo konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: **05.01.2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **19.08.2022**

Platnost zadání bakalářské práce: _____

Ing. Bc. Kateřina Mrázková
podpis vedoucí(ho) práce

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.
podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry

prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc.
podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

Studentka bere na vědomí, že je povinna vypracovat bakalářskou práci samostatně, bez cizí pomoci, s výjimkou poskytnutých konzultací.
Seznam použité literatury, jiných pramenů a jmen konzultantů je třeba uvést v bakalářské práci.

Datum převzetí zadání

Podpis studentky

BAKEŠOVÁ, Helena, *Motivace v odborných předmětech*. Praha: ČVUT 2022. 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 zpřístupňování 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: 30. 07. 2022

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Ing. Bc. Kateřině Mrázkové za odborné vedení, připomínky a rady při zpracování této práce.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce „Motivace v předmětech odborné výuky“ je určit zdroje motivace, které ovlivňují chování a studijní činnost žáků na středních školách. Práce se dále zabývá rozdílem mezi motivací žáků během distanční a prezenční výuky. Teoretická část obsahuje popis základních pojmů, druhy motivačních činitelů a motivaci k učení. V praktické části je zpracován výzkum motivace žáků k učení na základě dotazníkového šetření. Výsledky jsou zpracovány graficky a popsány.

Klíčová slova

Motiv, motivace, potřeby, vnitřní motivace, vnější motivace, učitel, výuka, odměny, tresty, distanční výuka

Abstract

The aim of the bachelor's thesis "Motivation in Technical Subject Teaching" is to find out the sources of motivation that influence the behaviour and study activities of pupils in secondary schools. The thesis also deals with the difference between student motivation during distance and face-to-face teaching. In the theoretical part, basic concepts, types of motivational factors and motivation for learning are described. In the practical part, research on the motivation of students to learn is processed based on a questionnaire survey. The results are processed graphically and described.

Key words

Motive, motivation, needs, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teacher, teaching, rewards, punishments, distance learning

Obsah

Úvod.....	5
1 MOTIVACE	7
1.1 Pojem motivace	7
1.2 Související pojmy	7
2 MOTIVACE V PSYCHOLOGII.....	8
2.1 Přístupy k motivaci.....	8
2.2 Hierarchie potřeb	8
2.2.1 Primární a sekundární potřeby	8
2.2.2 Maslowova hierarchie potřeb	9
2.2.3 Hierarchie potřeb podle teorie ERG	10
3 MOTIVACE K UČENÍ.....	11
3.1 Motivace v učebním procesu	11
3.2 Základní dělení motivace	12
3.2.1 Motivační činitele	13
3.2.2 Vnitřní motivace	13
3.2.3 Vnější motivace.....	13
3.3 Odměny a tresty	14
3.3.1 Odměny	14
3.3.2 Tresty.....	15
4 NEGATIVNÍ MOTIVACE	16
4.1 Nuda ve škole	16
4.2 Strach ve škole	17
4.3 Demotivující činitele učení	18
5 ROZVÍJENÍ MOTIVACE.....	18
5.1 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb	18
5.1.1 Potřeby poznávací	19
5.1.2 Potřeby výkonové	19
5.1.3 Potřeby sociální	20
5.2 Metody rozvíjení motivace	20
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	24

6.1	Cíl výzkumu	24
6.1.1	Výzkumné otázky	24
6.2	Metody výzkumu	25
6.3	Výzkumný vzorek	25
6.4	Sběr dat a analýza dat	25
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU	26
8	SHRNUTÍ	52
	Závěr	55
	Seznam použité literatury	58
	Seznam použitých zkratk	60
	Seznam grafů	61
	Seznam obrázků	62
	Seznam tabulek	63
	Seznam příloh	64

Úvod

Cílem bakalářské práce „Motivace v předmětech odborné výuky“ je určit zdroje motivace, které ovlivňují chování a studijní činnost žáků na středních školách. Práce se dále zabývá změnou motivačních činitelů, přístupu a postojů žáků k učení během vyučování na distanční výuce, která proběhla v uplynulých dvou letech. Práce se snaží odpovědět na otázky, co žáky motivuje, a jak žáky více motivovat, aby výuka pro ně byla přitažlivá a přínosná.

V teoretické části jsou shrnuty různé teorie motivace, motivační činitele, zdroje motivace, z dostupných poznatků, převážně z odborné literatury. Téma motivace, zvláště pak téma motivace v učebním procesu, je velmi rozsáhlé téma, o kterém bylo napsáno již mnoho odborných publikací a je důkladně zkoumáno již řadu let. Z rozsáhlých výzkumů, je možno čerpat a dále aplikovat mnoho cenných poznatků ve vyučování.

Praktická část je zaměřena na výzkum, kdy pomocí dotazníku, je prováděno kvantitativní šetření na dané téma. Šetření bylo prováděno mezi žáky 1. až 4. ročníků čtyř středních odborných škol v Praze. Otázky byly zaměřeny na motivaci žáků ke studiu, důvody výběru studijního oboru (školy), rodinné zázemí, podporu rodiny ve studiu, a na zkušenosti z distanční výuky.

Bylo i provedeno kvalitativní dotazníkové šetření mezi studenty v pěti třídách střední školy (převážně učňovských oborů) formou diskuze na téma distanční výuky, přípravy na vyučování, využití volného času a využívání počítačové techniky a sociálních sítí během pandemie Covid -19. Současně bylo provedeno i kvalitativní dotazníkové šetření mezi učiteli, kteří v tomto období vyučovali formou distanční výuky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

O motivaci bylo do dnešní doby napsáno mnoho odborných publikací. Motivace je jedním z ústředních témat vývojové psychologie a pedagogiky. V dnešní době se motivace stává důležitou také v oblasti managementu zabývající se problematikou, jak vést a motivovat jiné lidi, jak s nimi jednat, jak je přesvědčovat.

1.1 Pojem motivace

Motivace představuje souhrn všech hybných činitelů v osobnosti, v činnostech a v učení. Hybným činitelem jsou skutečnosti, které jedince v jeho činnosti podporují, podněcují nebo naopak v činnostech tlumí nebo zabraňují.

Pojem motivace je odvozen z latinského slovesa *movere*, tedy hýbati, pohybovati. Motivace znamená jednak vnější pobídky a cíle, ale i vnitřní motivy. (Čáp, 1980)

Lokšová, Lokša (1999) uvádí, že pojem motivace patří mezi pojmy označující se jako hypotetické konstrukty. V učitelské praxi motivace znamená pomůcku, s jejíž pomocí se snažíme vysvětlit, proč se žáci v určitých situacích chovají navzájem rozdílně, proč například jeden žák pracuje pečlivě a druhý třeba nepracuje vůbec. Pomocí motivace se snažíme najít důvody chování žáků, zjistit jak mu pomoci, jak zajistit, aby v budoucnu něco dělal nebo nedělal. Na motivaci usuzujeme nepřímo, její pojetí je nejednoznačné a z toho vychází, že ne vždy mohou být naše závěry platné absolutně.

„*Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci*“. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)

1.2 Související pojmy

- **Potřeby** jsou považovány za dispoziční motivační činitele. Buď jsou to potřeby vrozené, nebo potřeby získané během života jedince. Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo naopak přebytku. Při dlouhodobé nečinnosti některé z funkcí organismu jsou aktivovány tzv. funkční potřeby.
- **Incentivy** jsou vnější podněty, události, pobídky, jevy, které vzbuzují a většinou uspokojují potřeby člověka. Dělí se na pozitivní incentivy, které jsou schopny po vzbuzení potřeby ji i uspokojit (potrava) a na negativní incentivy. Negativní incentivy (hrozba) nejsou schopny vyvolanou potřebu uspokojit.
- **Motiv** vzniká po vzbuzení potřeby, je to důvod, proč člověk začíná jednat určitým způsobem.
(Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

2 MOTIVACE V PSYCHOLOGII

Motivace vyjadřuje snahu člověka vydat se k určitému cíli, postupovat určitým směrem, znamená touhu něčeho dosáhnout, být prospěšný, úspěšný, užitečný. Bez motivace je velmi obtížné až nemožné dosáhnout jakéhokoliv cíle.

Téma motivace v psychologii je značně rozsáhlé a stále otevřené, a existuje řada přístupů k této problematice.

2.1 Přístupy k motivaci

Hrabal, Man, Pavelková, (1984) uvádějí rozdělení motivace lidského chování dle přístupů:

- Hédonický přístup, který sleduje lidské chování v souvislosti s libostí a nelibostí, vyhýbání se stavu nelibosti a směřuje k maximalizaci libosti.
- Kognitivistický přístup, je založen na předpokladech, že člověk shromažďuje a zpracovává informace, a vyvozuje z nich svá rozhodnutí. Motivace znamená výsledek funkce poznávacích procesů.
- Homeostatický princip, předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. V případě, že dojde k poruše rovnováhy, nastupuje motivované chování, jehož cílem je ztracenou rovnováhu obnovit.
- Nehomeostatické přístupy, zdůrazňují tendenci narušit stav rovnováhy organismu a za základní princip lidského chování považují potřebu aktivity.

2.2 Hierarchie potřeb

2.2.1 Primární a sekundární potřeby

Lokšová, Lokša (1999) uvádí, že různé potřeby člověka neexistují nezávisle na sobě, izolovaně, ale vytvářejí složité hierarchicky uspořádané vztahy. Můžeme je rozdělit na primární a sekundární potřeby.

- *Primární potřeby* jsou fyziologické, jsou vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Jsou to potřeby potravy, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeba, potřeba tepla. Primární potřeby jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip. Hrabal, Man, Pavelková, (1984) uvádějí, že primární potřeby jsou vrozené a ve většině případů jsou vzbuzovány cyklicky.
- *Sekundární potřeby* jsou potřeby psychické a vytvářejí se v průběhu ontogeneze. Rozvoj sekundárních potřeb je podmíněn především společenskými faktory. Patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, seberealizace. Sekundární vlivy jsou charakteristické pro člověka a podléhají vlivu učení. (Lokšová, Lokša, 1999)

2.2.2 Maslowova hierarchie potřeb

Abraham H. Maslow (1908 – 1970) byl americký psycholog, jeden ze zakladatelů humanistického proudu v psychologii. Maslow vytvořil popisný model motivace, který má podobu hierarchie.

„Nejdůležitější hypotézou v Maslowově motivační teorii je jeho „hypotéza hierarchie“, která říká, že lidé jsou motivováni hierarchickým systémem základních „instinktoidních“ potřeb.“ (Madsen, 1979, s. 293 - 294).

Podle Maslowa obsahuje hierarchie potřeb (obrázek 1) potřeby fyziologické, potřeby bezpečí, spolupatřičnosti, úcty a potřeby seberealizace (potřeby tvořivosti, vědění a porozumění a potřeby estetické).

Kategorie potřeb:

1. *Fyziologické potřeby* - hlad, žízeň, sex. Mnohé z fyziologických potřeb jsou homeostatické (ne všechny).
2. *Potřeby bezpečí* - jistota, stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, potřeba struktury, pořádku, mezí, zákona apod.
3. *Potřeby sounáležitosti* - potřeby náklonnosti, lásky, potřeba někam patřit
4. *Potřeby uznání* – potřeby prestiže, potřeby dosažení úspěšného výkonu
5. *Potřeby seberealizace* – touha člověka po sebenaplnění, potřeby vědění, porozumění a estetické.

Potřeby seberealizace označuje Maslow jako potřeby *růstu*. Ostatní potřeby, které jsou umístěny níže v hierarchii potřeb, Maslow nazývá potřebami *nedostatkovými*.

Podle hierarchického uspořádání je třeba nejdříve uspokojit „nižší vrstvy“ než může dojít k uspokojování „vyšších vrstev“. Pro seberealizaci je tak potřeba, aby byly uspokojeny všechny ostatní potřeby. Seberealizace může probíhat tedy jen v případě, že jsou jedinci všeobecně uspokojeni a jsou duševně zdraví. Motivačními silami jsou jen potřeby, které jsou neuspokojeny. (Madsen, 1979)

Maslow (2021) připouští, že se vyšší potřeby mohou příležitostně vynořit i když nejsou uspokojeny nižší potřeby. A to po nucené či dobrovolné deprivaci nebo odříkání, popírání nižších základních potřeb a jejich uspokojení.

Maslow (2021) uvádí, že hlavním důsledkem nasycení jakékoli potřeby znamená, že tato potřeba ustupuje a objevuje se další, nová, vyšší potřeba. Při výměně starých objektů uspokojení za objekty nové dochází k určitému opovržení starými cílovými objekty. Začíná se vytvářet nová závislost na uspokojení cílových objektu, které dosud byly přehlíženy, nebo nebyly žádoucí.



Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb (podle CC BY-SA 4.0 / Dvorapa)

„Krátke řečeno, máme sklony brát za samozřejmost požehnání, kterých se nám již dostalo, zejména pokud jsme na nich nemuseli pracovat či o ně bojovat. Potravu, bezpečí, lásku, obdiv, svobodu, které tu vždy byly, nikdy nám nechyběly ani jsme po nich netoužili, máme sklony nejen přehlížet, ale také je devalvovat, vysmívat se jim nebo je ničit.“ (Maslow, 2021, s. 82)

Tento jev je dle Maslowa nerealistický a je určitou formou patologie.

„V mnoha případech se vyléčí velmi snadno, jednoduše tak, že zažijeme příslušnou deprivaci či nedostatek, např. bolest, hlad, chudobu, osamělost, odmítnutí, nespravedlnost.“ (Maslow, 2021, s. 82)

2.2.3 Hierarchie potřeb podle teorie ERG

Americký psycholog Clayton P. Alderfer (1940 – 2015) vytvořil hierarchii potřeb tzv. teorie ERG.

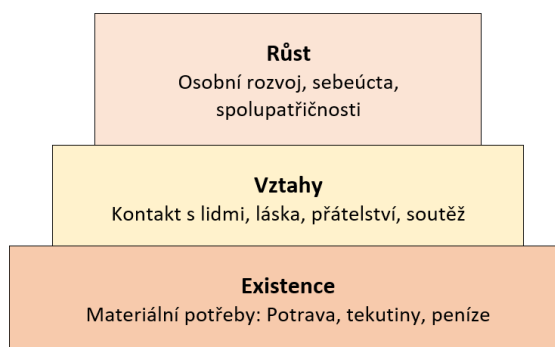
Potřeby jsou rozděleny do tří základních skupin:

E – Existence – základní potřeby spojené s přežitím

R – Relatedness – sociální potřeby

G – Growth – osobní růst, potřeby rozvoje

(Lokšová, Lokša, 1999)



Obrázek 2: Hierarchie potřeb podle teorie ERG (podle Lokšové, Lokši, 1999, s. 14)

3 MOTIVACE K UČENÍ

Mezi motivací a školní úspěšností žáků je úzká spojitost. „*Zefektivnění vzdělávacího procesu není možné bez poznání motivace konkrétního žáka, jejího ovlivňování a formování, a posléze i sledování a hodnocení změn, struktury, kvality a zaměření*“. (Lokšová, Lokša, 1999, str. 10)

3.1 Motivace v učebním procesu

Skalková (1978) uvádí, že učitel řídící vyučující proces si musí uvědomit, že se učí „celý žák“. To znamená, že v procesu vyučování i učení se spolu rozvíjejí *aspekty kognitivní i aspekty motivační*. Jsou to dvě stránky stejného vyučujícího procesu.

- *Kognitivní aspekty* vyjadřují vztahy žáků ke světu, k předmětům a jevům skutečnosti, kdy žák pozoruje předměty, provádí analýzu, srovnává, poznává určité vztahy, hledá způsoby řešení problémových situací, zapamatovává si poučky, fakta a dokáže je prakticky aplikovat.
- *Motivační aspekty* dynamizují a usměrňují činnosti žáků, upřednostňují jednotlivé vyučující předměty, energetizují jeho činnost, udržují jeho činnost na zvýšené úrovni.

„*Motivace ovlivňuje průběh poznávacích procesů, a to velmi výrazně*“. (Skalková, 1978, s. 161)

Podle výzkumů zaměřených na problematiku slabě prospívajících žáků bylo dokázáno, že hlavní příčinou často není intelektuální neschopnost zvládnout učivo, ale nedostatky a poruchy v emocionálně motivační sféře. Ve vyučovacím procesu se vyskytuje různé množství motivů a obvykle se některý z těchto motivů stává hlavním, vedoucím motivem.

Učitel by se měl při vyučujícím procesu opírat o základní znalosti podstaty motivace, jejího vývoje a měl by si uvědomovat souvislosti *primární a sekundární* motivace.

Podle výzkumů je charakter motivace spjat s vývojovými hledisky. Učební motivy se dají rozlišit na motivy činností a na motivy úkonů.

Hlavní motivy učební činnosti ve školním věku je možno rozdělit podle jejich vývoje do tří etap. První je etapa motivů, které plynou přímo z učení, z touhy dítěte učit se. Dítě získává postavení žáka a první objektivně významnou a společensky hodnocenou činnost.

Další je etapa motivů, které vycházejí ze školního života a ze vzájemných vnitřních vztahů třídního kolektivu a školy. Třetí je etapa motivů, plynoucích z okolního života, z přípravy na budoucí povolání, ze životních perspektiv.

S těmito třemi etapami souvisí i dělení motivů úkonů. V první etapě není ještě diferencovaný zájem žáků o obsah vyučování. V druhé etapě se zájem o vyučování přenáší z učebního úkolu na jeho obsah. Pokud pro žáka není obsah dostatečně zajímavý, poutavý, stává

se motivem úkonu známka. Ve třetí etapě mají žáci již rozvinuté učební poznávací zájmy, do kterých se promítá motivace učebních úkonů.

V učebním procesu se pak motivy činností a motivy úkonů prolínají a z toho vyplývají i různé učební motivy žáků. Jako nejrůznější motivační činitelé se v učebním procesu objevují i faktory situační.

Velmi důležitá je první etapa vývoje motivů, kdy se vytvářejí počáteční, ale i většinou budoucí vztahy žáků ke školní práci, ke škole, ke vzdělání. V této době jsou potřeby dítěte jistota, důvěra a kladné hodnocení a je důležité, aby jim incentive používané učitelem odpovídaly. Nevhodné motivační situace ve vyučování vyvolávají netečnost a nezájem žáků k učení. (Skalková, 1978)

„Znalost skutečné motivace, jejího zaměření, popřípadě individuálních zvláštností jednotlivých žáků umožňuje citlivé a adekvátní výchovné působení, kdežto neznalost skutečného stavu nebo jeho nesprávná interpretace vede často k záporným výchovným výsledkům“. (Skalková, 1978, s. 166)

3.2 Základní dělení motivace

V učebním procesu je velmi důležité rozeznat motivační zaměření žáka. Poznání motivačního procesu umožňuje učiteli žáka přiměřeně motivovat a působit na rozvoj motivace k učení.

Ve vztahu k učení můžeme motivaci rozdělit na motivaci vnitřní a motivaci vnější. (Lokšová, Lokša, 1999)

Vnitřní motivy jsou vzájemně spjaty s vnějšími podněty (incentivy) a s cíli. Vnější pobídky mohou podněcovat nebo oslabovat vnitřní motiv. Vnitřní motivy mohou způsobit citlivé reakce na určité vnější podněty, mohou vést ke sledování jedněch cílů a opomíjet jiné.

K určitému jednání může vést člověka současně několik motivů. Stejně jednání jednoho člověka může být výsledkem kombinací jiných motivů než jiného.

Někdy si svou motivaci člověk uvědomuje více, někdy méně. Jindy zase si neuvědomuje svou motivaci vůbec, uvědomuje si pouze vnější cíle, kterého k určité činnosti vedou nebo naopak od této činnosti odrazují. Někdy si člověk své motivy nechce připustit, protože mohou být v rozporu s jeho jinými motivy a požadavky společnosti. (Čáp, 1980)

3.2.1 Motivační činitele

Výkon žáka podporují tyto motivační činitele:

Vnitřní činitele:

- Poznávací potřeba a zájmy
- Potřeba výkonu
- Potřeby vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu
- Sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže (vlivu)

Vnější činitele:

- Školní známky (vztah žáka ke známce závisí na náročnosti předmětu a učební látce, na zájmu o předmět, na postoji rodičů ke známce a na vztahu žáka k učitelé daného předmětu)
- Odměna a trest
- Vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům, učitelům)
(Lokšová, Lokša, 1999)

3.2.2 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace je motivace, která vychází zevnitř, znamená to, že člověk vykonává určitou činnost bez očekávání odměny, pochvaly. Vnitřně motivovaný člověk pak vykonává tuto činnost pro své vlastní potěšení, vykonává ji kvůli činnosti samotné. Žáci vnitřně motivovaní k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost než žáci motivovaní vnější motivací, chodí do školy raději, na výuku se připravují, samo učení je těší a výsledek učení je uspokojuje. Pro učení je mnohem důležitější vnitřní motivace, která žáka nutí uspokojovat své potřeby učení, poznáváním a osvojováním si nových dovedností. Vnitřně motivovaná činnost bývá tvořivější, spontánnější a zábavnější. (Lokšová, Lokša, 1999)

3.2.3 Vnější motivace

Vnější motivace představuje činnost, která je prováděna pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Učení pod vlivem vnější motivace, může být provázeno napětím, protože je vykonáváno pod určitým tlakem. Žáci, kteří se učí pod vlivem vnější motivace, projevují větší úzkostnost, menší sebevědomí. Tito žáci se hůře přizpůsobují školnímu prostředí a hůře se vyrovnávají s neúspěchem ve škole než žáci, kteří jsou motivováni vnitřně.

Vnější motivaci můžeme rozdělit na čtyři druhy:

- Externí regulace – chování žáků je regulováno výlučně odměnami nebo hrozbou trestů.
- Regulace pasivně převzatá – vnější motivace, která není vnitřně akceptovaná.
- Identifikovaná regulace – žák přijme danou hodnotu za svou, chování žáka se stává regulované zevnitř.
- Integrovaná regulace – vnější motivace je plně integrovaná do osobnosti žáka.

(Lokšová, Lokša, 1999)

Určení vnitřní a vnější motivační orientace žáka ukazuje tabulka č.3.

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
<ul style="list-style-type: none"> • Učení motivované zájmem a zvědavostí • Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení • Preference nových a flexibilních činností • Snaha pracovat samostatně a nezávisle • Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci 	<ul style="list-style-type: none"> • Učení motivované snahou získat dobré známky • Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče • Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností • Závislost na pomoci učitele • Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Obrázek 3: Znaky vnitřní a vnější motivace (podle Lokšové, Lokši, 1999, s. 17)

3.3 Odměny a tresty

V učebním procesu představují odměny a tresty záměně navozené následky splnění nebo nesplnění požadavků kladených na žáky. Odměny a tresty jsou podstatnou složkou motivace chování. Prostřednictvím očekávání, působí odměny a tresty již během probíhajícího výkonu a přípravy na něj jako následky dosaženého výsledku činnosti.

V procesu učení se odměny a tresty mají dvojí funkci: informační a motivační. Informační funkce má zpětnou vazbu, kdy vypovídá o tom, jak jsou plněny požadavky kladené na žáky. Informace úplná je v případě odměny, kdy je člověk informován, že požadavek byl splněn a v budoucnu se očekává stejné chování. V případě trestu je to informace neúplná, požadavek nebyl splněn, ale informace nevypovídá, jak se má postupovat dále. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

3.3.1 Odměny

Pochvala učitelem je nejčastěji používaná odměna žákova výkonu ve škole. Žák ji chápe jako vyjádření osobního vztahu učitele o něm, chápe ji také jako výraz důvěry učitele k jeho schopnostem.

Z motivačního hlediska jsou nejdůležitější pravidla odměn:

1. *Bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností* – platí zvláště pro mladší děti. S přechodem od krátkodobé orientace k perspektivní orientaci žáků se tolerance oddálení odměn zvyšuje.

2. *Frekvence pochval* – optimální přístup je postupné zmenšování frekvence pochval. Zpočátku nové činnosti je třeba žáka motivovat pochvalou častěji a postupně je nutné frekvenci pochval snižovat a tím udržet původní přitažlivost pochval.
3. *Intenzita pochval* – učitel by měl mít širokou škálu intenzity pochval, aby jimi mohl rozlišovat jednotlivé výkony žáků. Pochvaly by si měly udržet dostatečnou hodnotu vnější pobídky, aby pochvaly nezevšedněly. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

Hlavní zásadou u odměn je bezprostřední pochvala spojená s uskutečněnou činností. Okamžitá odměna má účinnost v případě upevnování nového nebo zlepšeného chování. Učitel musí stále sledovat aktuální účinek odměny nebo trestu na chování a motivaci žáka. Pochvala nesmí být odměnou před vykonanou činností a naopak vykonaná činnost musí být spravedlivě hodnocena. V případě, že se žák cítí přehlížen a neuznán, dochází u něj ke ztrátě zájmu a motivaci k učení. Přiměřeným odměňováním může učitel změnit a pozitivně ovlivnit i původně negativní vztah žáka k učení. (Lokšová, Lokša, 1999)

3.3.2 Tresty

Základní funkcí trestu je zbránit opakování nežádoucího chování dítěte. Další funkcí trestu je potrestání za neuskutečnění požadované činnosti.

Z hlediska motivačního působení je třeba dodržovat určitá pravidla:

1. *Přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno* – v případě nedůsledného dodržování tohoto kritéria ze strany učitele nebo rodičů, dochází u žáka ke ztrátě jistoty a bezpečí. Reakce na ztrátu jistoty mohou být rozdílné u jednotlivých žáků. Někteří žáci se mohou stát extrémně úzkostní, jiní přestávají vidět smysl trestů a přestávají si trestů všimnout. V některých případech u úzkostných jedinců může být vyvolána až neuróza.
2. *Úměrnost trestů míře nevhodného chování* – učitel musí trestat všechny žáky spravedlivě, bez výjimek.
3. *Výběr formy trestu* – psychické tresty, fyzické tresty, trestání prací, zákazy.

Tresty jsou spornějším výchovným prostředkem než odměny. Při nedodržení základních zásad mohou způsobit mnoho vedlejších účinků, buď bezprostředních, nebo dlouhodobých.

V případě trestů, hlavně fyzických a psychických, jde především o míru používaných trestů. Přísné *fyzické tresty* mohou vést ke strachu, agresii a k poškozování vztahu k druhým lidem. *Psychické tresty* mohou vést k precitlivělosti, k pocitům úzkosti, nejistoty. Časté používání

přísných trestů je mnohdy projevem bezradnosti a bezmocnosti výchovného pracovníka a vede většinou k opačným výsledkům, než bylo zamýšleno.

Trestání prací také není vhodná forma trestu, protože nepříjemný pocit z trestu se rychle přenáší na vykonávaný druh práce a může přetrvávat i v budoucnu.

Trestání zákazy je také problematická forma trestu a je třeba také dodržovat zásadu přiměřenosti.

V případě zákazů jde o přiměřenost ve smyslu velikosti a časové perspektivy dítěte.

Přijatelnou formou trestu může být *metoda přirozených následků* a to v případě, kdy se dítě zachovalo destruktivně a agresivně. Nucenou nápravou by mělo dítě pochopit důsledek činu a důvod, proč se nemělo daného činu dopouštět. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

4 NEGATIVNÍ MOTIVACE

Zdroj negativní motivace v učebním procesu je jeden, je to frustrace potřeb žáka. Ve školním prostředí lze považovat za frustrující vlivy události, které navozují pocity nelibosti, strádání, nejistoty a úzkosti tím, že mu blokuje uspokojení některé z aktuálních potřeb. Kromě fyziologických potřeb (ty ve škole nebývají frustrovány), může škola frustrovat téměř všechny sekundární potřeby žáků (sociální, výkonové, poznávací). Následky frustrace, které jsou specifické pro školní prostředí, jsou nuda a strach. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

4.1 Nuda ve škole

Nuda je převážně výsledkem frustrace poznávacích potřeb. Prožitek nudy ve škole závisí na tom, zda mají podněty působící na žáka incentivní hodnotu vážící se na poznávací potřeby.

Výzkumem byly zjištěny dva hlavní zdroje nudy ve vyučování:

- Prožívání monotónnosti vyučovacích hodin
- Subjektivní vnímání neúčinnosti vyučovacího předmětu

Žáci reagují na tuto frustraci třemi nejtypičtěji způsoby:

1. Stažení se do sebe – žáci vytvářejí vlastní vnitřní stimulaci, intenzivní fantazijní aktivitu
2. Agresivní chování – přímé projevy nepřátelství vůči učiteli (zdroj frustrace) nebo proti spolužákům (úniková agresivita).
3. Rozptýlená aktivita – žák se zabývá jinou činností, než je výklad učitele

Chování nudících se žáků vede ke ztrátě cílů a sníženému úsilí ve vyučování a při trvalé nudě pak i k neúspěšnosti žáků v daném předmětu.

Podle výzkumu jsou činitelé spoluvytvářející nudu hlavně školní klima (nedostatek motivace), spolužáci (nezájem o vyučování se přenáší mezi spolužáky), dále jsou to rodiče, kteří neprojevují zájem o školní výsledky svých dětí, nepodporují je vzdělání. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

„Co je koneckonců nuda než přílišná gratifikace? A přesto i tady můžeme najít nevyřešené a nezaznamenané problémy. Proč opakovaný kontakt s obrazem A, s ženou A, s hudbou A vede k nudě; zatímco tentýž počet kontaktů s obrazem B, s ženou B, hudbou B vzbuzuje stále větší zájem a potěšení?“ (Maslow, 2021, s. 90)

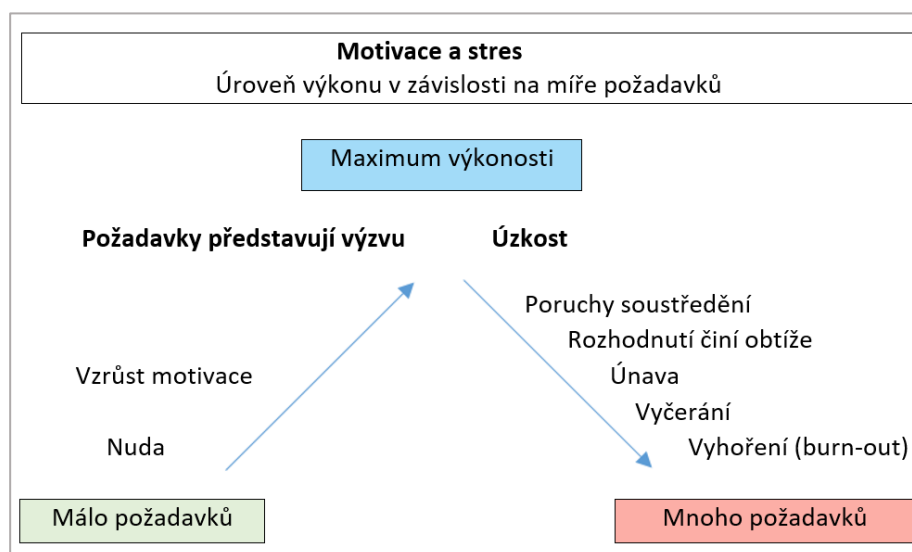
4.2 Strach ve škole

Strach je frustrace potřeby bezpečí, je to reakce na ohrožení. Prožívání strachu je individuální, záleží na jedinci, a na velikosti jeho potřeby fyzického nebo psychického bezpečí. Závažným motivačním činitelem je strach ve škole, který může v mírné výši školní výkon zvyšovat, ale v silné míře naopak, výkon zeslabuje.

Za stresové situace můžeme považovat zkoušení, při kterém jsou na žáka kladeny vysoké nároky. Situace zkoušení frustrují potřebu psychického bezpečí žáka a zároveň vyvolávají negativní vztah mezi výkonem a úrovní strachu vzbuzenou stresovou situací.

Při hodnocení školního výkonu musí učitel brát v úvahu podmínky, za kterých výkon probíhal, charakter činnosti a dispozice úzkostnosti žáka. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

„Na učiteli potom je, aby svým pedagogickým mistrovstvím, taktem a citlivým přístupem k jednotlivým žákům vyloučil možný záporný vliv strachu na jejich školní výkon.“ (Lokšová, Lokša, 1999)



Obrázek 4: Vztah úrovně výkonu na míře stresu (podle Dunhama, 1986 cit. dle Lokšové, Lokši, 1999, s. 20)

4.3 Demotivující činitele učení

Ve vyučovacím procesu působí i činitele, které na motivaci působí negativně. Demotivujícím činitelem je autokratický styl vyučování, kdy učitel rozhoduje, nařizuje, kontroluje nebo trestá. V těchto podmínkách žáci více poslouchají, než vytvářejí. Objevuje se u nich strach a obavy. Dalším činitelem, který se podílí na vytváření negativní motivace, představuje strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů. Pro žáky je pak průběh vyučování nezajímavý a fádňí. Negativním činitelem je i málo tvořivosti ve vyučování, malé rozvíjení fantazie a představivosti, chybějící originalita myšlení a řešení problémů. Negativně na žáky může působit i skutečnost, že neví, na co jim osvojené poznatky budou v praxi a jak je využijí v budoucnosti.

Důraz na školní známky a zdůrazňování soutěží, působí demotivačně hlavně při srovnávání s nejlepšími žáky ve třídě. (Lokšová, Lokša, 1999)

5 ROZVÍJENÍ MOTIVACE

Práce s motivací, zvyšování motivace žáků k učení, je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele. Na motivaci závisí efektivnost učení, výdrž u učení, rychlost a hloubka učení, paměťové pochody a koncentrace k učení. Záleží na motivaci, zda žák bude své schopnosti využívat a dále rozvíjet.

5.1 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb

Jednou z nejúčinnějších metod zvyšování motivace u žáků je aktualizace (probuzení) potřeb.

V učebním procesu je velmi důležité rozeznat motivační zaměření žáka. Poznání motivačního procesu umožňuje učiteli žáka přiměřeně motivovat a působit na rozvoj motivace k učení.

Zdroje motivace:

- Poznávací potřeby – poznávání a získávání nových poznatků
- Sociální potřeby – sociální vztahy, které probíhají během učební činnosti
- Výkonové potřeby – úroveň obtížnosti úkolů, které jsou kladeny na žáka během učební činnosti

(Lokšová, Lokša, 1999)

5.1.1 Potřeby poznávací

Pokud se daří probudit při učební činnosti poznávací potřeby, stává se pak učební činnost pro žáka vnitřně motivovaným poznáváním, a tím jsou uspokojovány jeho poznávací potřeby. Pokud jsou u žáka poznávací potřeby cílevědomě rozvíjeny, stávají se trvalým zdrojem rozvoje celé osobnosti žáka a motivačním zdrojem k učení. Učení, které vychází z vnitřní motivace, žáka vede k úspěchu při učení a vytváří se kontinuální motivace k učení.

Nejúčinnější metoda, která vede k aktualizaci poznávacích potřeb, je problémové vyučování. Řešení problémových úloh rozvíjí u žáků schopnosti a myšlení, rozšiřuje jejich vědomosti, formuje osobnost.

Problémová úloha musí v žákovi vyvolat vnitřní neklid a tím ho aktivizuje k poznávací činnosti. Konflikt mezi tím, co žák očekává, a tím, co je mu předkládáno, činí z objektivního problému subjektivní.

Žáky je třeba učit logicky myslet, rozebírat úlohy, naučit je úlohy nejdříve analyzovat a poté řešit. V úlohách musí žáci hledat strukturální zvláštnosti. Řešení těchto úloh musí být jen prostředkem k osvojení všeobecných metod a schémat činností. Žáci vždy musí udělat zpětnou analýzu řešení (po vyřešení úlohy) a objasnit všeobecné zákonitosti použitého postupu. (Lokšová, Lokša, 1999)

5.1.2 Potřeby výkonové

Rozvoj motivace žáků k učení z hlediska výkonové motivace závisí na posilování a zpevnování potřeby úspěšného výkonu. Teorie výkonové motivace zahrnuje motiv úspěšného výkonu a motiv vyhnutí se neúspěchu. Základ potřeby úspěšného výkonu vzniká již v dětství, díky adekvátním nárokům na dítě, povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti výkonu.

Motivace žáka k učení aktualizací výkonových potřeb se zvyšuje tehdy, pokud jsou na něj kladeny vysoké, ale přiměřené nároky.

Posilování potřeby úspěšného výkonu žáků může učitel dosáhnout jen postupným zvyšováním a dávkováním náročnosti úkolů. Učitel by měl využívat pochval k posilování výkonů žáků a k rozvíjení jejich sebedůvěry. (Lokšová, Lokša, 1999)

5.1.3 Potřeby sociální

Sociální potřeby jsou pro rozvíjení motivace žáka k učení významné, protože se žák rozvíjí v interakci s ostatními lidmi. Sociální potřeby jsou silnou vnější motivací učební činnosti žáka.

Nejvýznamnější sociální potřeby žáka jsou potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu, prestiže.

Sociální motivace vzniká aktualizací sociálních potřeb v sociální interakci.

Učitel svým chováním a stylem vedení vyučovacího procesu ovlivňuje motivační klima ve třídě i sociální motivaci žáků. (Lokšová, Lokša, 1999)

5.2 Metody rozvíjení motivace

Existuje řada možností jak zvyšovat motivaci žáků. Záleží na učiteli, jakou metodu zvolí, jak jí bude uplatňovat a jakým způsobem.

Hvozdík (1986) shrnuje a doporučuje tyto způsoby a metody rozvíjení motivace žáka:

- *Problémové vyučování* – žáci se aktivně podílejí na vyřešení problému, hledají možnosti řešení, podporuje rozvoj myšlení, schopnosti překonávat obtíže, hledání alternativních řešení.
- *Vyučování hrou* – didaktické hry, motivačně se využívá zejména soutěživosti, radosti ze hry, navozují se nové sociální vztahy.
- *Zajímavé úlohy* – používání úloh, které navozují vědecké objevování, obsahují dramatickosti, tajuplnost.
- *Soutěže* – důležité je střídání zadání soutěží, aby se uplatnily žáci s různými typy nadání, různé zkušenosti žáků, soutěžení by mělo být mezi přibližně rovnocennými partnery, důležité je při úspěchu odměňování celého týmu, tak mají i méně nadaní žáci možnost získat dobrou známku.
- *Programované učení* – samostatná práce, žáci volí vlastní tempo práce, po vypracování dostávají zpětné informace o výsledcích a řešeních.
- *Dramatizace činnosti* – učební látka je podána zajímavým a názorným způsobem.
- *Odměna a trest* – slouží jako vyučovací principy a jejich důsledek, vnější motivace.
- *Akceptování jako motivační princip* – žák jako osobnost, každý žák je zodpovědný za výsledky práce, zvýraznění individuality.
- *Uplatňování principu sebevyjádření žáka* – tolerance individuálních zvláštností žáků, žák má možnost vyjádřit se k tématu.

- *Rozmanitost ve vyučování* – změna tempa, rytmu, vyučovacích metod, překvapivost
- *Zohledňování principu synektického klimatu* – vytvoření příznivého prostředí aktivity, hledání, humoru.
- *Brainstorming* – skupinová kreativita, zjišťování co nejvíce nápadů na řešení problémů, oddělení produkce od hodnocení, kritizování.
- *Koncentrace pozornosti* – nácvik koncentrace pozornosti, soustředěnost na práci, posilování koncentrace.
- *Regenerace sil* – zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako motivační prostředek.
- *Tvořivost* – tvořivé úkoly, umožňující žákovi prožít pocit seberealizace.
- *Imaginace* – cvičení na rozvoj fantazie, uvolněná pracovní atmosféra zvyšující motivaci.
- *Učení činnosti* – motivuje žáky k aktivní činnosti, objevování, poznávání v praxi, při pokusech.
- *Kooperativní vyučování a učení* – učení ve skupinách, skupinová dynamika.
- *Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům* – citový vztah k problémům, jejich vidění a později k řešení problémů v reálném životě.
- *Skupinová dynamika* – využívá k motivaci sociálně psychologické procesy ve třídě.
- *Využívání informačních fondů* – žáci vyhledávají informace v různých knihách, na internetu, vypracovávají referáty, projevení vlastní iniciativy, tím získávají jiného vztahu k učení, ke škole, spolužákům.
- *Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků* – učitel nehodnotí všechny výsledky práce, ale ponechává prostor pro hodnocení výkonů žákům, zvyšování zodpovědnosti žáků.
- *Aktuálnost* – témata, problémy by měly vycházet ze zkušenosti žáků, jejich života, stálé vysvětlování jak je osvojované poznatky možné využít v reálném životě.
- *Uplatňování principu hierarchie cílů* – žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle práce, cíle by měly být srozumitelné a konkrétní.
- *Uplatňování principu smyslu a významu učiva* – nutnost přesvědčit žáky o významu nabytých vědomostí, o důležitosti a využití v praxi. (Lokšová, Lokša, 1999)

„Učební činnost je jedním z důležitých momentů rozvoje motivační sféry žáka. V průběhu učení – pod vlivem aktivních učebních činností, v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti – se může měnit pozitivním a negativním způsobem struktura motivace k učení. Může dojít i k přeměně počáteční převážně vnější motivace na motivaci převážně vnitřní.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 22)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ve svém výzkumu se zabývám motivací žáků středních škol v předmětech odborné výuky. Otázka motivace žáků k práci ve škole je jedním z nejdůležitějších a nejkoumanějších problémů. Každý člověk je motivován jinak, má jiné zdroje motivace, jeho motivace může vycházet z vnitřních nebo vnějších pohnutek, většinou bývá kombinací několika činitelů. Pro výzkum daného problému bylo třeba získat data od co největšího počtu žáků, ale zároveň nebylo možno položit v kvantitativním šetření dostatečné množství otázek. Proto byla zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního dotazníkového šetření.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo:

- Zpracovat a vyhodnotit motivaci žáků ve výuce odborných předmětů, konkrétně motivace žáků při distanční výuce.
- Pokusit se objevit, jaký druh motivace žáků je neúčinnější, nevhodnější nebo naopak kterému druhu motivace se vyhnout.
- Zjistit zda je motivace v odborných předmětech při distanční výuce odlišná od motivace při výuce prezenční.

6.1.1 Výzkumné otázky

Nejdůležitější bylo zjistit, jaká je motivace žáků ke studiu vybraného oboru. Zjistit prostředí, ze kterého žáci pocházejí, vliv rodičů na výběr oboru, vzdělání rodičů, vzdělání, kterého by studenti chtěli v životě dosáhnout, motivaci školu (studium) dokončit.

1. Jaká je nejdůležitější motivace žáků pro výběr oboru? (Jaká skupina žáků je nejvíce motivovaná? Jaký je rozdíl v motivaci učňovských a maturitních oborů?)

Důležité pro můj výzkum bylo, zjistit, zda se motivace výrazně změní při změně formy výuky. Zda je možné žáky motivovat více, jakým způsobem, a co hraje důležitou roli při výuce distanční.

2. Na čem závisí motivace při online výuce, je rozdílná od motivace při prezenční výuce? (Pracovala by stejná skupina žáků stejně aktivně (pasivně) také při prezenční výuce?)

Vzhledem k délce distanční výuky, možného opakování této výuky, byly důležité názory jednotlivých žáků na kvalitu distanční výuky. Důležité bylo i hodnocení jejich vlastních studijních výsledků, dosažených během distanční výuky a vynaložené úsilí na zvládnutí učiva během této výuky.

3. Zhoršily se (zlepšily se) studijní výsledky jednotlivých žáků při distanční výuce? (Jak výrazně?) Vyhovovala nějakému typu žáků distanční výuka a proč? Jak žáky lépe motivovat k učení?

6.2 Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dotazníkové šetření formou *kvantitativního* sběru dat prostřednictvím webového formuláře a dotazníkové šetření formou *kvalitativního* sběru dat mezi učiteli a žáky.

Dotazník pro kvantitativní výzkum byl zpracován formou online dotazníku Survio, byl sestaven z 22 otázek formulovaných co nejjednodušeji. V úvodní části dotazníku jsou kladeny základní otázky, jako je obor, věk, ročník. Dále navazují otázky na motivaci pro výběr školy a oboru, který žák studuje, otázky na nejvyšší vzdělání, kterého by žáci chtěli v životě dosáhnout. Součástí dotazníku jsou i otázky na motivaci a o důvodech zájmu o vyučované odborné předměty. Závěrečná třetina otázek je orientována na distanční výuku. Tato část dotazníku obsahuje otázky na ročník, ve kterém žáci distanční výuku absolvovali, na technické vybavení žáků během výuky, na subjektivní posouzení jejich školních výsledků, a na názory při možnosti výběru výuky. Odpovědi na jednotlivé otázky byly analyzovány i z hlediska rozdělení žáků podle učňovských a maturitních oborů.

Kvalitativní šetření na téma distanční výuky bylo provedeno technikou hloubkového rozhovoru s učiteli a formou diskuze se žáky středních škol.

6.3 Výzkumný vzorek

Průzkum byl prováděn na středních školách v Praze. Vybrala jsem si dvě střední školy stavebního zaměření a dvě střední školy umělecké: Střední odbornou školu Jarov (stavební obory) v Praze 9, Střední průmyslovou školu stavební Josefa Gočára v Praze 4, Vyšší odbornou školu uměleckoprůmyslovou a Střední uměleckoprůmyslovou školu v Praze 3, Vyšší odbornou školu grafickou a Střední průmyslovou školu grafickou v Praze 1. Dotazníkové šetření kvantitativní i kvalitativní bylo prováděno na těchto středních odborných školách ve všech ročnících.

6.4 Sběr dat a analýza dat

Kvantitativní výzkum byl prováděn v červnu 2022 na všech vybraných školách. Žákům byl rozeslán na školní email dotazník k vyplnění.

Kvalitativní šetření bylo provedeno mezi žáky v květnu a v červnu v pěti vybraných třídách, a proběhlo formou diskuze na Střední odborné škole Jarov. Hloubkové rozhovory s učiteli z různých (oslovených) škol byly vedeny v květnu 2022.

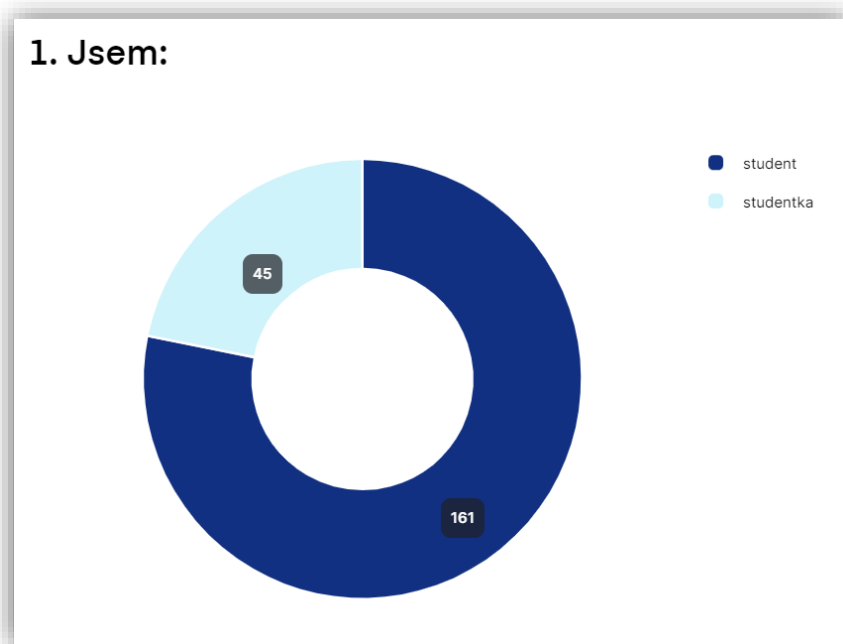
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Dotazník otevřelo 376 osob, a z toho vyplnilo dotazník 206 žáků. Úspěšnost vyplnění byla 54,8 %.

Výsledky jednotlivých otázek jsou postupně popsány a graficky znázorněny. Mezi školami, kde probíhal výzkum, byla i škola se středním odborným učilištěm, proto byly odpovědi ještě zkoumány z hlediska rozdílu odpovědí žáků učňovských a maturitních oborů. Grafy a kontingenční tabulky byly vytvořeny programem Survio. Z vytvořených kontingenčních tabulek (viz příloha) jsem zpracovala grafy v programu Microsoft Excel, které ukazují odpovědi na základě rozdělení učňovských a maturitních oborů. Počet žáků v těchto grafech je přepočítán na procenta.

Otázka č. 1: Jsem (student/studentka)

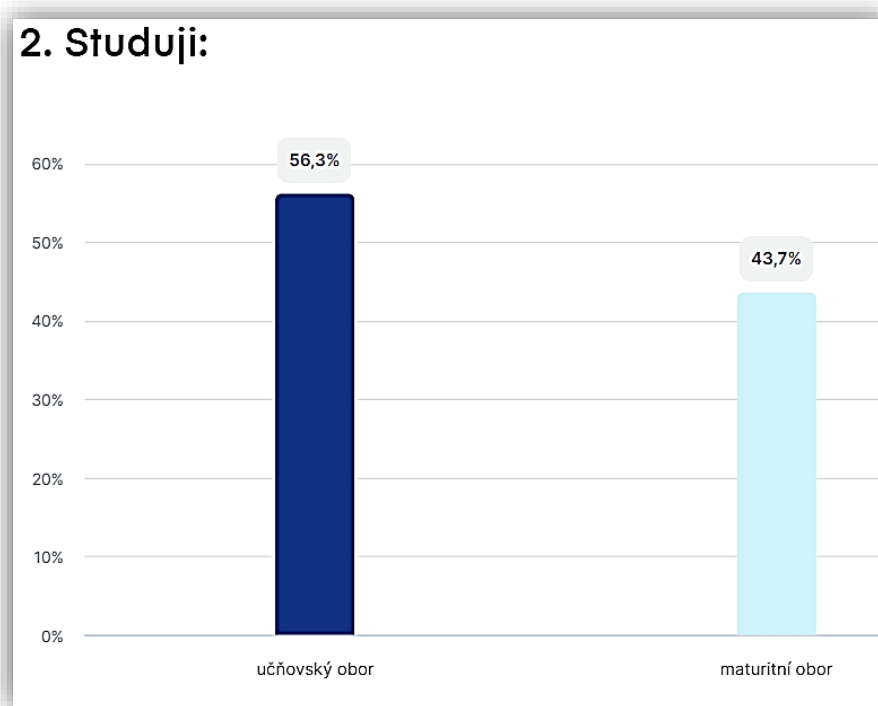
Na otázku odpovědělo 161 žáků, 45 žákyň.



Graf 1: Rozdělení žák/žákyně

Otázka č. 2: Studuji (učňovský obor/maturitní obor):

Učňovský obor studuje 56,3 % (116 žáků), maturitní obor 43,7 % (90 žáků).



Graf 2: Rozdělení dle oboru (učňovský/maturitní)

Porovnání otázka č. 1 a č. 2:

Vzhledem k tomu, že dotázané učňovské obory jsou stavební a zpravidla je většinou tvoří jen žáci, bylo zajímavé zjistit, rozdělení na žáky a žákyně hlavně maturitních oborů.

Dotazník vyplnilo celkem 206 respondentů, z toho 114 žáků a 2 žákyně učňovských oborů, 47 žáků a 43 žákyně maturitních oborů.

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA: 1. Jsem:

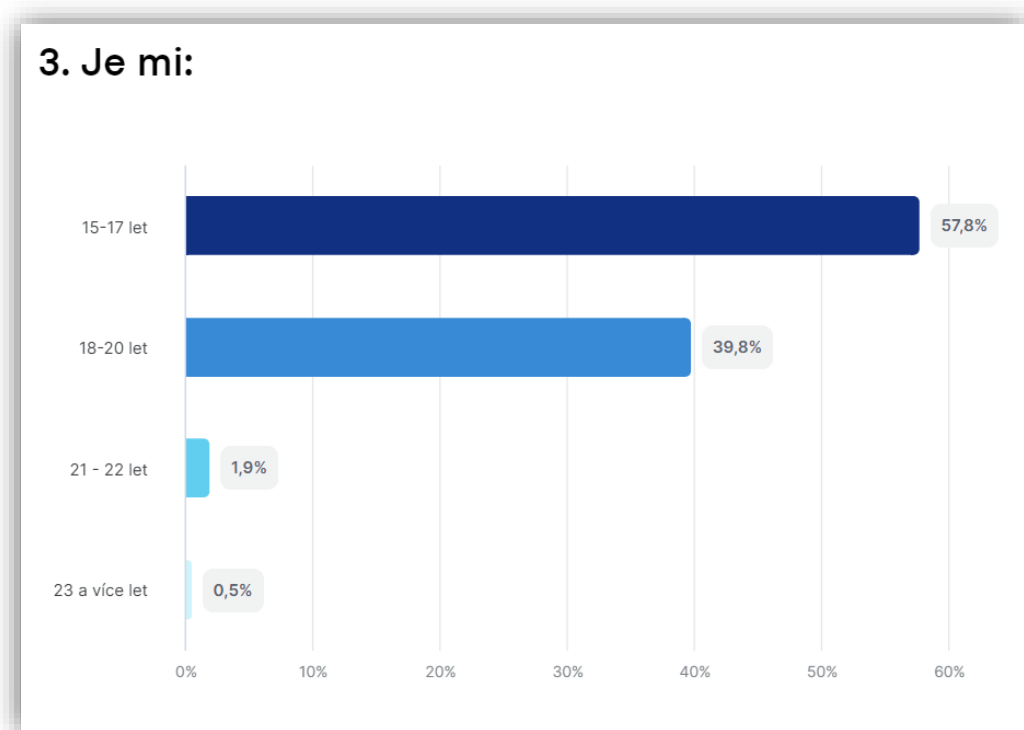
2. OTÁZKA: 2. Studuji:

	student	studentka	Celkem
učňovský obor	114	2	116
maturitní obor	47	43	90
Celkem	161	45	206

Tabulka 1 Rozdělení žák/žákyně v porovnání učňovských a maturitních oborů

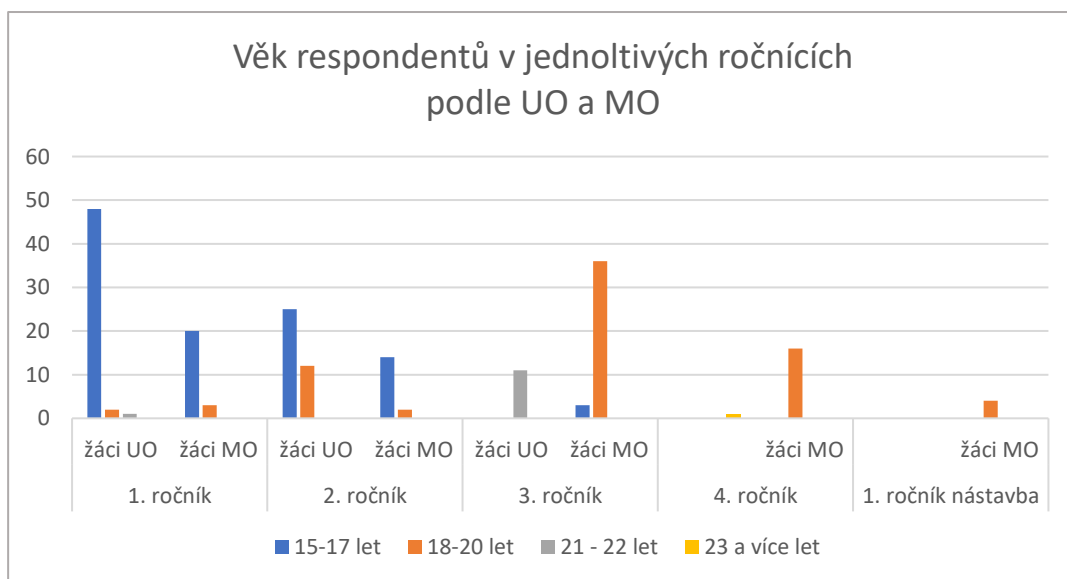
Otázka č. 3: Otázka na věk žáků:

Věk respondentů tvoří 57,8 % žáků ve věku 15 -17 let, 38,8 % žáků ve věku 18 -20 let, 1,9 % žáků ve věku 21-22 let, 0,5 % žáků 23 a více let.



Graf 3: Věkové rozdělení žáků

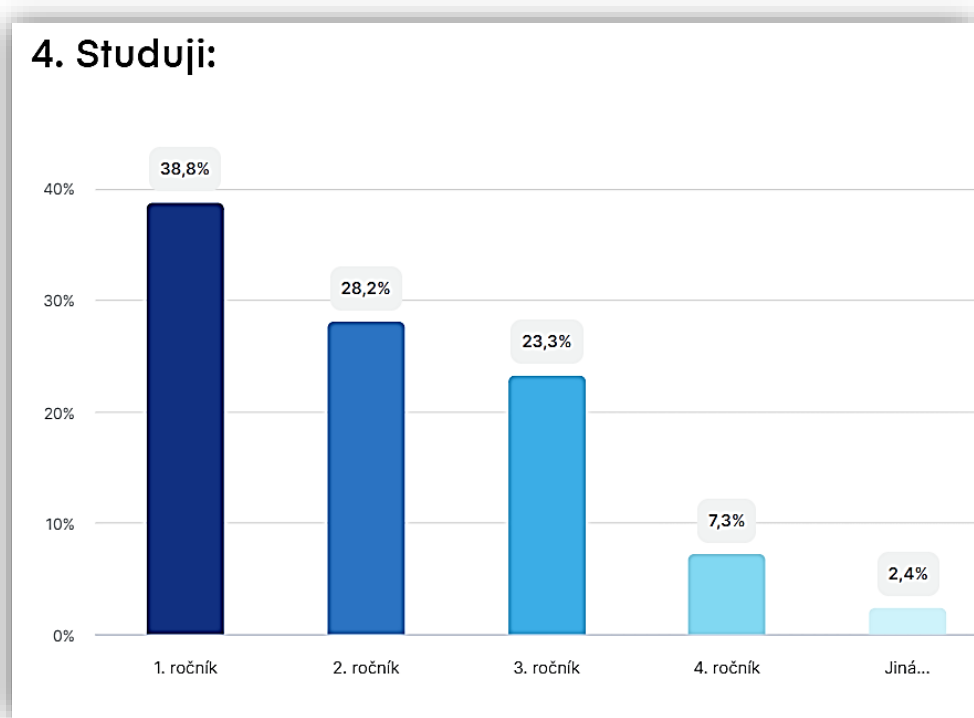
Věk respondentů jednotlivých ročníků rozdělení podle učňovských a maturitních oborů ukazuje graf č. 4.



Graf 4: Věk respondentů v jednotlivých ročnících podle UO a MO

Otázka č. 4: Otázka na navštěvovaný ročník:

Dotazníku se zúčastnilo 38,8 % (80) žáků 1. ročníku, 28,2 % (58) žáků 2. ročníku, 23,3 % (48) žáků 3. ročníku, 7,5 % (15) žáků 4. ročníku, 2,4 % (5) žáků jiných ročníků, žáci nástavbového studia, ukončeného maturitou.



Graf 5: Rozdělení žáků podle ročníku studia

Z porovnání otázky č. 4 a č. 2. vychází (porovnání ročníků, které žáci navštěvují, s rozdělením podle učňovského oboru a maturitního oboru), že v 1. a ve 2. ročníku nejvíce odpovídali žáci učňovských oborů (59, 43 žáků), ve 3. ročníku odpovídali nejvíce žáci z maturitních oborů. Ve skupině jiné odpovídali žáci nástavbových maturitních oborů (5 žáků), tomu odpovídaly i věkové skupiny 21 - 22 let, 23 let a více (dohromady 5 žáků).

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. OTÁZKA

2. Studuji:

4. Studuji:

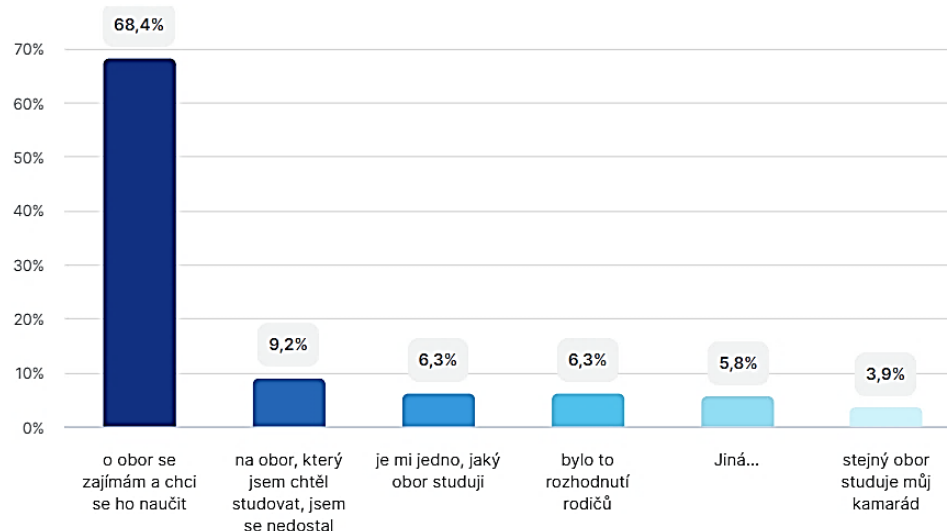
	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
1. ročník	59	21	80
2. ročník	43	15	58
3. ročník	13	35	48
4. ročník	1	14	15
Jiná...	0	5	5
Celkem	116	90	206

Tabulka 2: Rozdělení respondentů do jednotlivých ročníků podle UO a MO

Otázka č. 5: Obor, který studuji, jsem si vybral/a, protože:

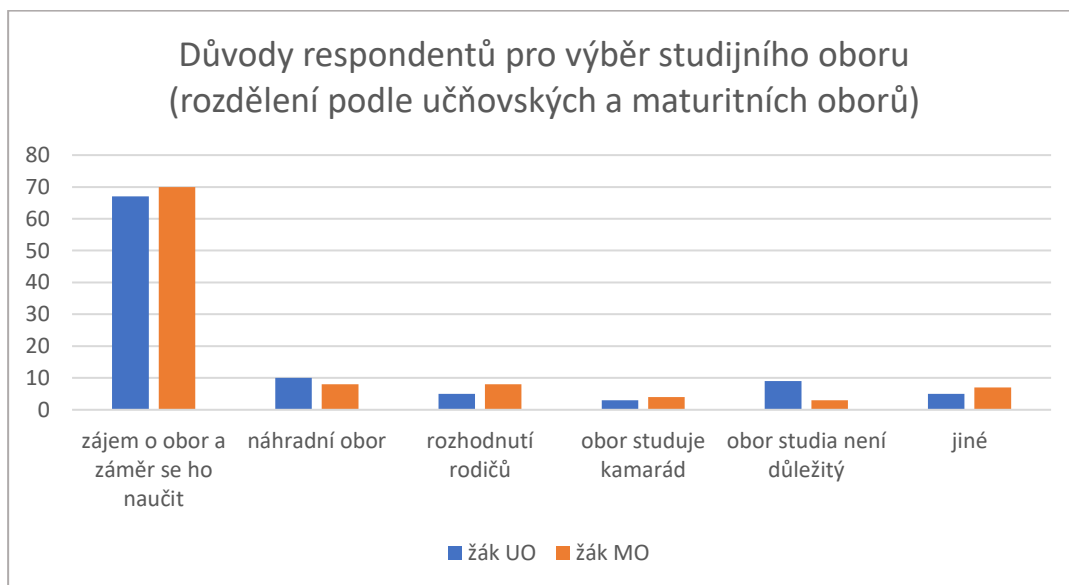
V otázce č. 5 odpovědělo 68,4 % žáků, že je vybraný obor zajímavý, baví, a chtějí se ho naučit. Výběr pro 9,2 % žáků byl náhradním řešením, protože na vybraný obor, který by je zajímal, se nedostali. Rozhodnutím rodičů bylo ovlivněno 6,3 % žáků a stejnému počtu 6,3 % odpovídá možnost výběru, že je žákům jedno, jaký obor studují.

5. Obor, který studuji, jsem si vybral/a, protože:



Graf 6: Důvody výběru oboru

V porovnání této otázky z hlediska rozdělení žáků na učňovské a maturitní obory, vychází, že mezi těmito obory nejsou velké rozdíly v důvodech výběru studijního oboru (školy). Největší důvod pro výběr oboru je v obou případech zájem o obor a záměr se ho naučit. V porovnání v % převažují maturitní obory jen o 3 % před učňovskými obory (UO 67 %, MO 70 %).

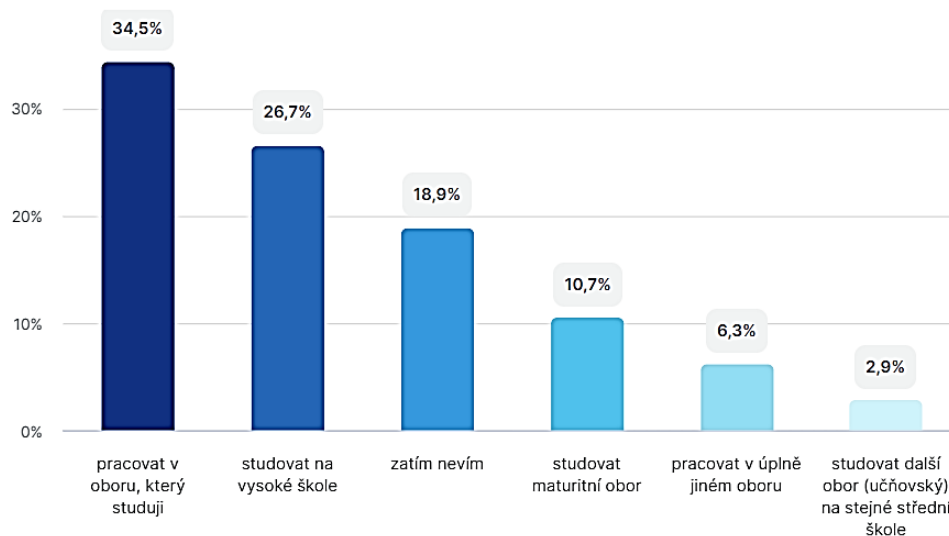


Graf 7: Důvody výběru oboru podle UO a MO (vztaženo na %)

Otázka č. 6: Po ukončení studia na střední škole, bych chtěl/a:

Na otázku č. 6 odpověděla skoro třetina dotázaných (34,5 %), že by po ukončení studia na střední škole v tomto oboru chtěla pracovat. Pokračovat ve studiu na vysoké škole by chtělo 26,7 % žáků (53 žáků maturitních oborů a 2 žáci učňovských oborů), pokračovat ve studiu a udělat si maturitu zatím plánuje 10,6 % žáků (žáci učňovských oborů). Studiu dalších nematuritních učňovských oborů by se chtělo věnovat 2,9 % žáků (3 žáci učňovského oboru, 3 žáci maturitního oboru). O svých plánech do budoucna ještě nepřemýšlelo nebo si není jisto 18,3 % žáků. Pracovat v úplně jiném oboru by chtělo 6,3 % žáků.

6. Po ukončení studia na střední škole bych chtěl/a:

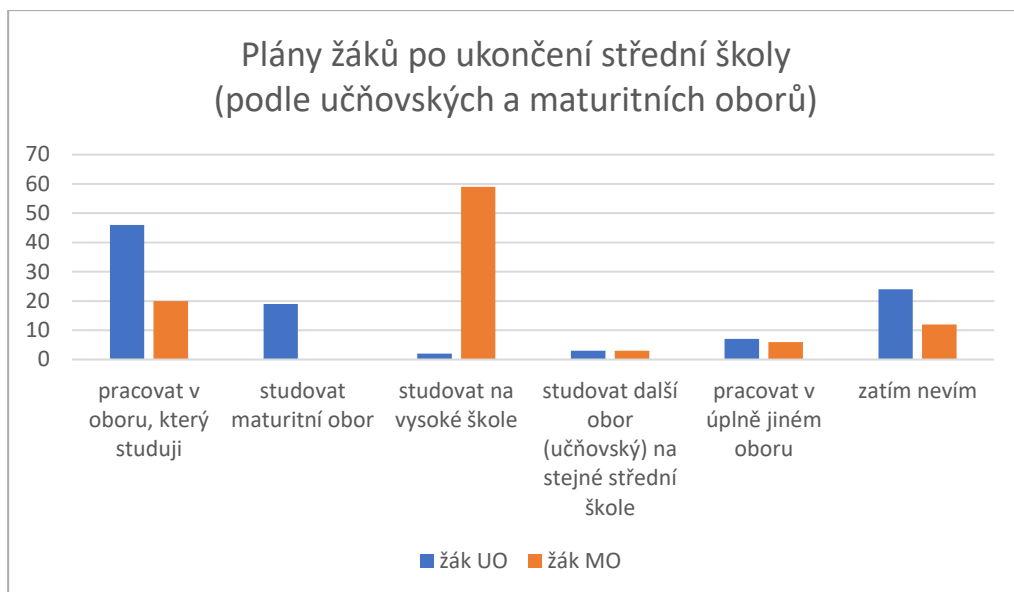


Graf 8: Plány po ukončení střední školy

Z grafu č. 9 vytvořeného z kontingenční tabulky (tabulka č. 3, příloha) je vidět, že skoro polovina žáků učňovských oborů (53 žáků) by chtěla po ukončení studia pracovat ve svém oboru, v jiném oboru by chtělo pracovat 8 žáků. Pokračovat ve studiu by chtělo 25 žáků učňovských oborů, 22 žáků by si chtělo udělat maturitu (19 %) a 3 žáci by chtěli studovat další učňovský obor, nerozhodnuto je 28 žáků.

U maturitních oborů by chtělo studovat na vysoké škole 53 žáků (58,9 %), 18 žáků plánuje pracovat po škole ve svém oboru, 11 žáků ještě není rozhodnuto, 5 žáků by chtělo pracovat v jiném oboru a 3 žáci uvažují o studiu na učňovském oboru.

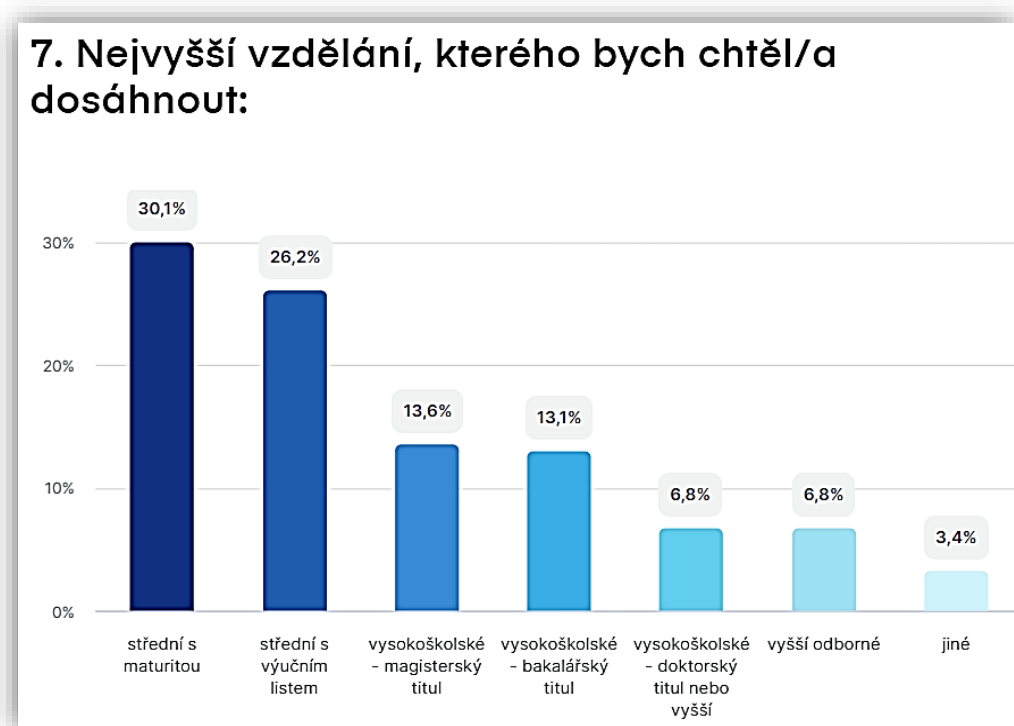
Při srovnávání učňovských a maturitních oborů v odpovědích na tuto otázku je vidět již velký rozdíl v plánech po ukončení střední školy. Rozdíly jsou znázorněny v grafu č. 9.



Graf 9: Plány po ukončení střední školy podle UO a MO (vztaheno na %)

Otázka č. 7: Nejvyšší vzdělání, kterého bych chtěl/a dosáhnout:

Střední odborné vzdělání s maturitou by chtělo dosáhnout 30,1 % žáků, středního vzdělání s výučním listem by chtělo dosáhnout 26,2% žáků, vyššího vzdělání než s maturitou by chtělo dosáhnout 40,3 % žáků.

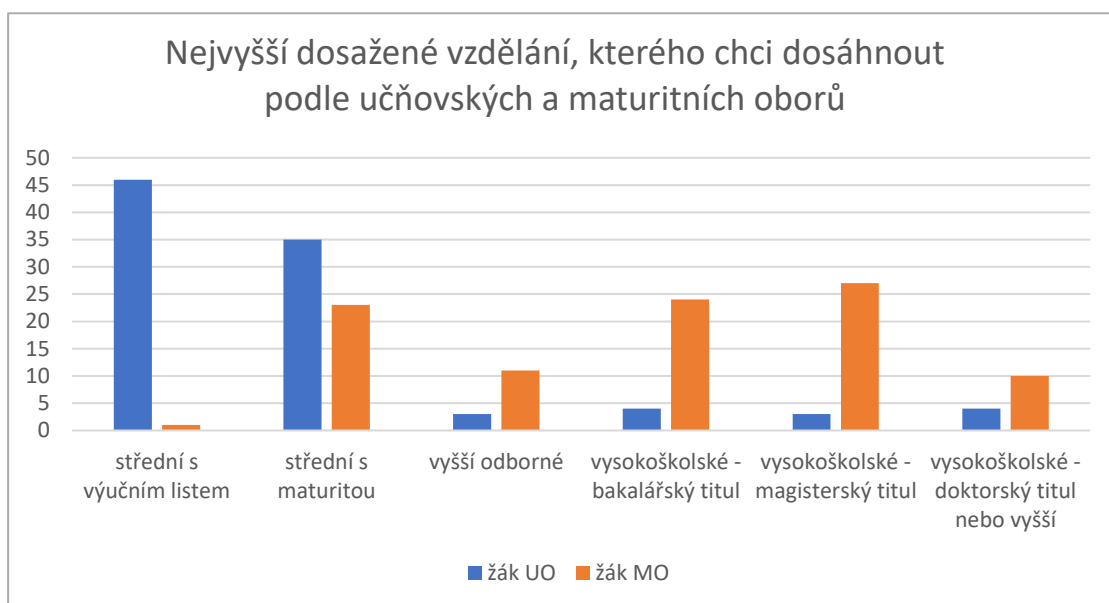


Graf 10: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání

Při srovnávání učňovských a maturitních oborů v odpovědích na tuto otázku je také velký rozdíl v plánovaném vzdělání, kterého by žáci chtěli dosáhnout.

Skoro polovina (46 %) žáků učňovských oborů nechce již dále studovat, 35 % těchto žáků plánuje středoškolské vzdělání ukončené maturitou, jen malé % žáků by pak chtělo studovat na vysoké škole.

Žáci maturitních oborů naopak většinou chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole (přes 70 %), a jen méně než čtvrtina žáků (23 %) by ukončila své vzdělání maturitou. Srovnání obou skupin je znázorněno v grafu č. 11.

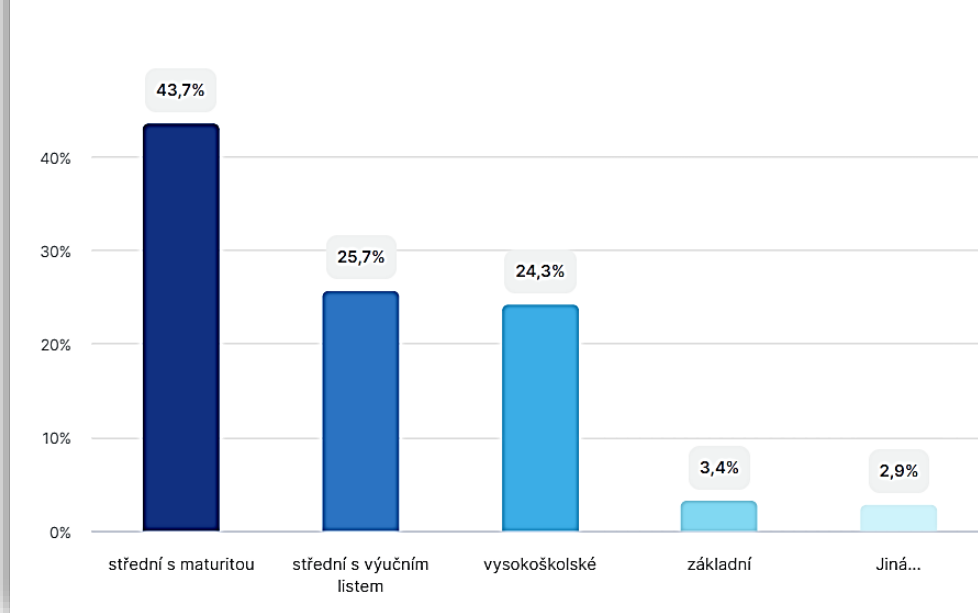


Graf 11: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání podle UO a MO

Otázka č. 8: Nejvyšší vzdělání rodičů - matka:

Z odpovědí vyplývá, že nejvyšší dokončené vzdělání matky žáků je 43,7 % střední vzdělání s maturitou, 25,7 % má střední vzdělání s výučním listem, 24,3 % matek má vysokoškolské vzdělání, 3,4 % matek má vzdělání základní, 2,9 % vzdělání matek bylo označeno jako "jiné" (někteří žáci si vzděláním svých rodičů nebyli jisti).

8. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka:

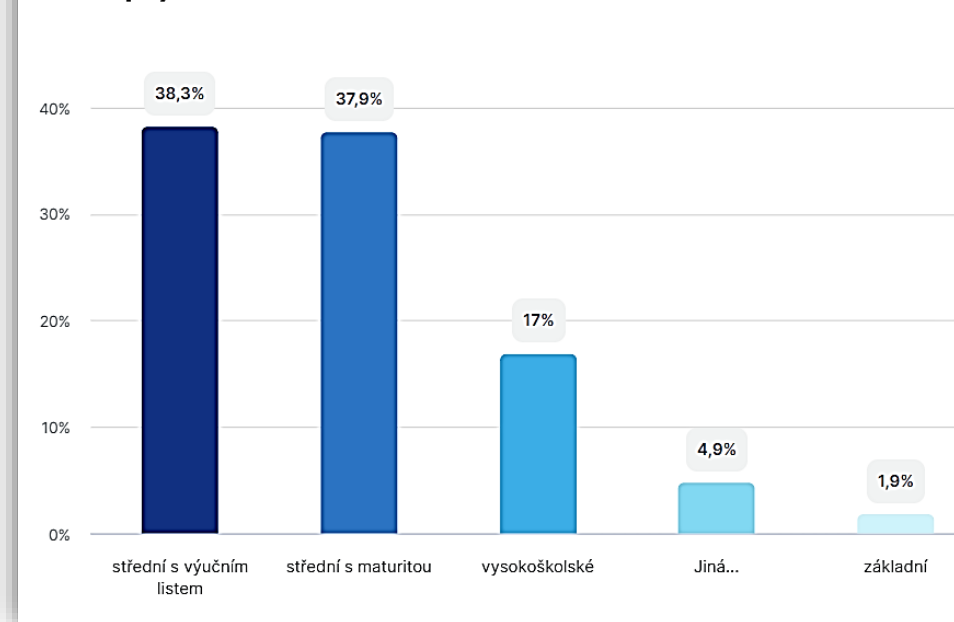


Graf 12: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka

Otázka č. 9: Nejvyšší vzdělání rodičů - otec:

Nejvyšší dokončené vzdělání otce, které žáci uvádějí je 38,3 % střední vzdělání s výučním listem, 37,9 % střední vzdělání s maturitou, 17 % otců má vysokoškolské vzdělání, 4,9 % bylo označeno jako "jiné", základní vzdělání má 1,9 % otců.

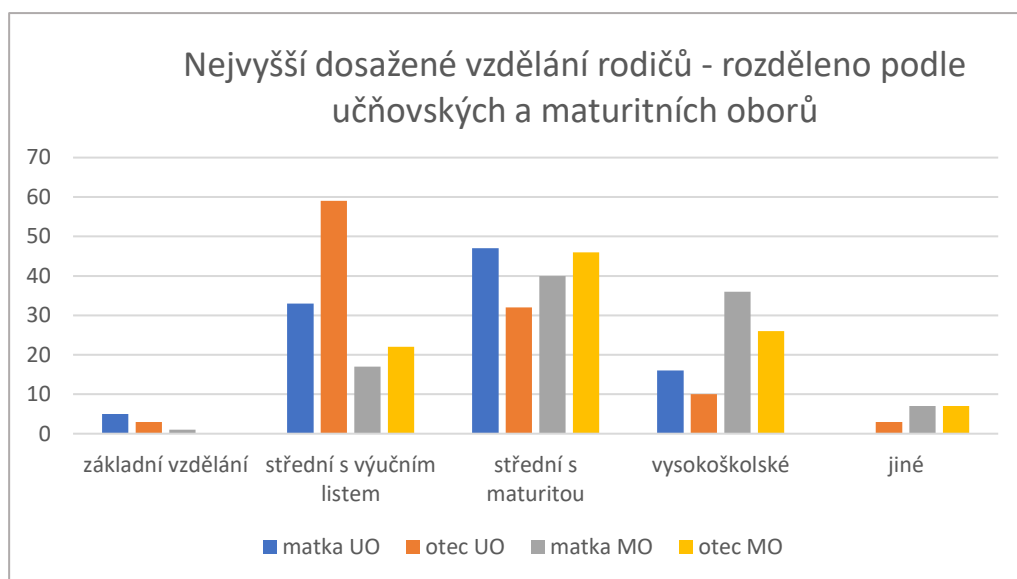
9. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otec:



Graf 13: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otec

Srovnáním výsledků otázek č. 2 a č. 8 a č. 9 vychází z grafu č. 14 (přepočteno na % z kontingenčních tabulek č. 8 a č. 9), že u otců žáků učňovských oborů převažuje střední vzdělání s výučním listem (59 %) a střední vzdělání s maturitou (32 %). U matek žáků učňovských oborů převažuje vzdělání střední s maturitou (47 %) a dále je nejvíce zastoupeno střední vzdělání s výučním listem (33 %).

U maturitních ročníků je u obou rodičů nejvíce označeno vzdělání střední s maturitou (u otců 46 %, u matek 40 %) a následuje vysokoškolské vzdělání (u otců 26%, u matek 36 %).

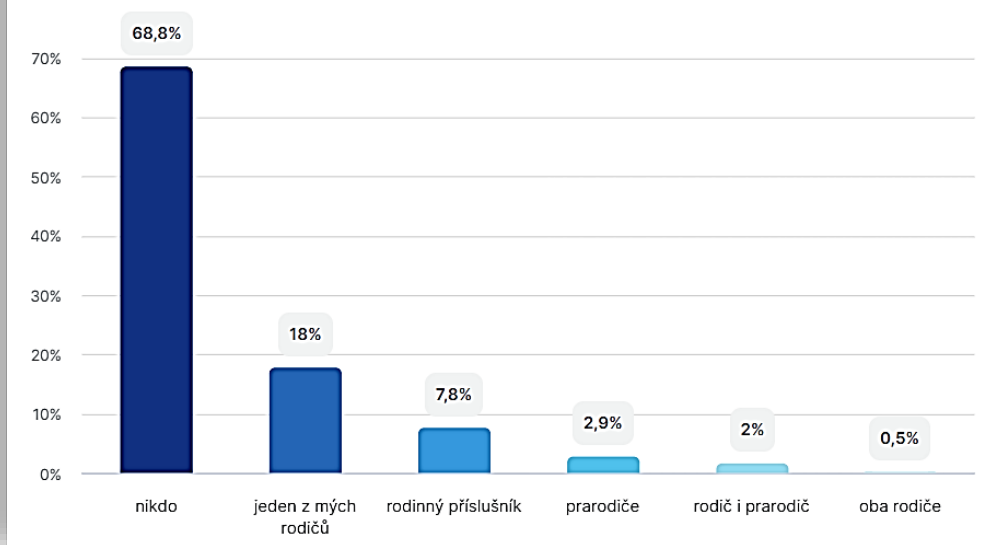


Graf 14: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů podle UO a MO (vztaženo na %)

Otázka č. 10: V oboru, který studuji, pracuje:

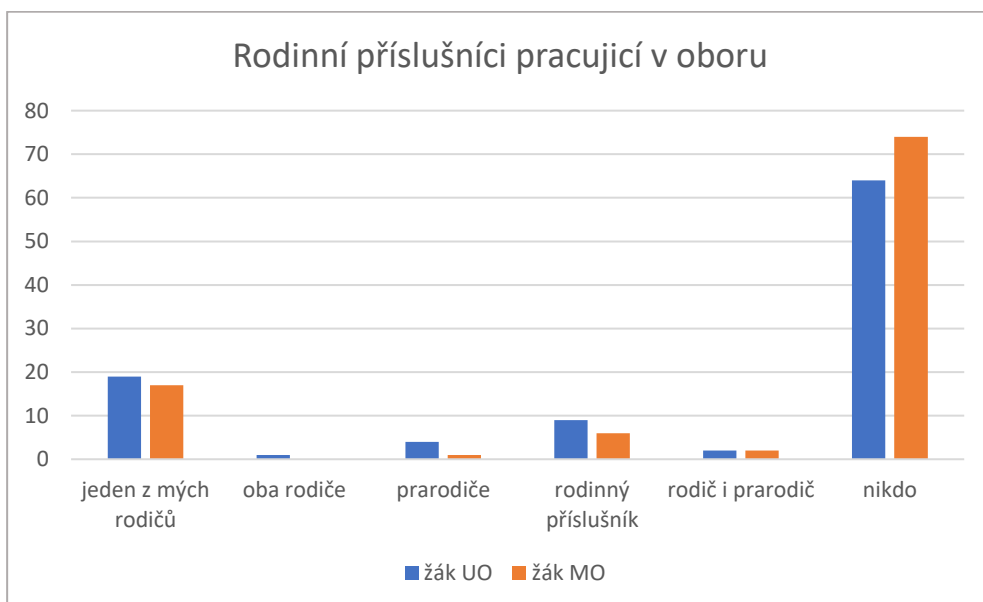
Ve stejném oboru pracuje v 18 % jeden z rodičů, v 7,8 % rodinný příslušník, ve 2,9 % prarodiče a ve 2 % rodič i prarodič. Nejčastější odpověď žáků byla, že v oboru, který studují, nepracuje žádný rodinný příslušník (68,9 %).

10. V oboru, který studuji pracuje:



Graf 15: Rodinní příslušníci pracující ve stejném oboru

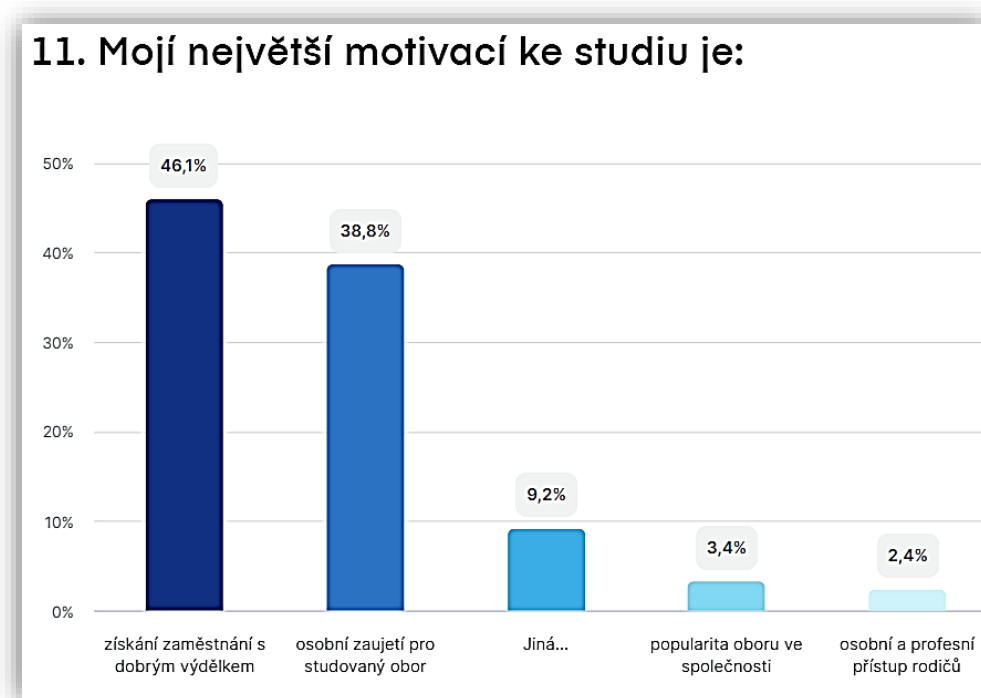
Srovnáním výsledků otázek podle učňovských a maturitních oborů (graf č. 16), nebylo zjištěno výrazných rozdílů mezi jednotlivými odpověďmi. U učňovských oborů pracuje ve stejném oboru pouze 19 % jeden z rodičů, u maturitních oborů pouze 17 %.



Graf 16: Rodinní příslušníci pracující v oboru podle UO a MO (vztaženo na %)

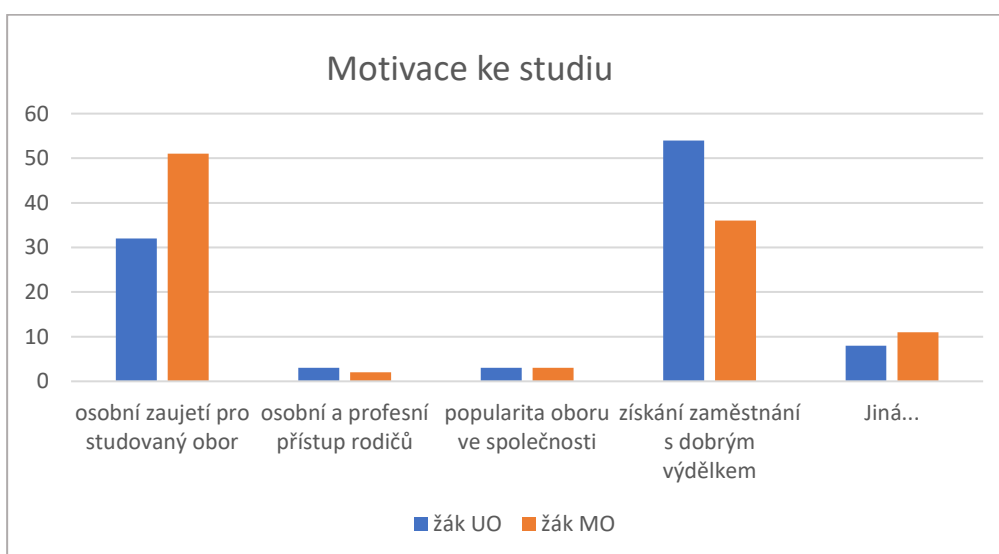
Otázka č. 11: Mojí největší motivací ke studiu je:

Jako nejčastější odpověď na otázku největší motivace ke studiu označili žáci "získat zaměstnání s dobrým výdělkem" (46,1 %) a "osobní zaujetí pro studovaný obor" (38,8 %).



Graf 17: Největší motivace ke studiu

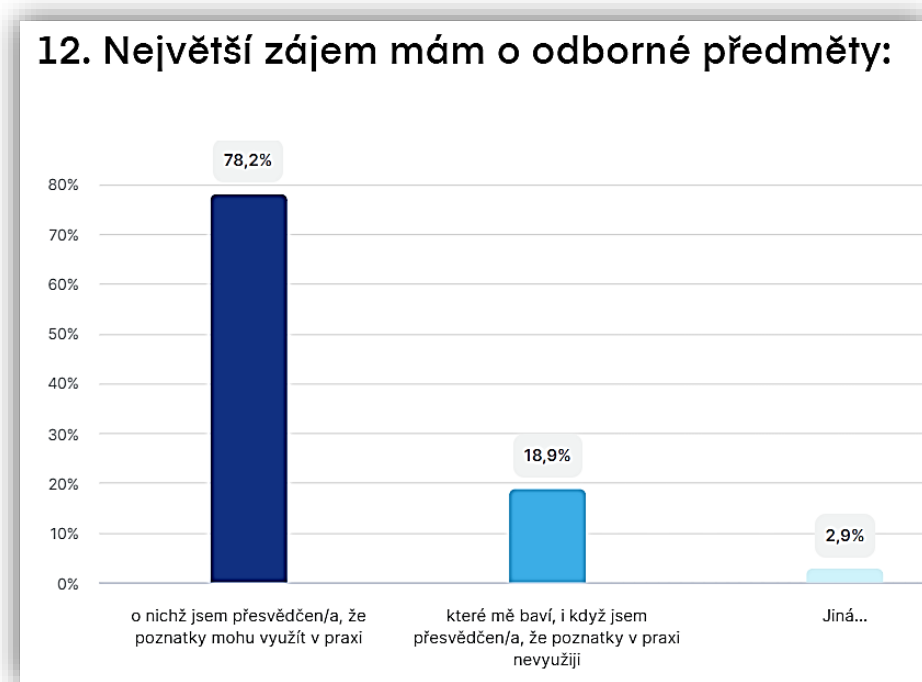
Ze srovnávacího grafu č. 18 vyplývá, že odpověď "získat zaměstnání s dobrým výdělkem" si vybralo 54 % žáků učňovských oborů a 36 % žáků maturitních oborů. Naopak odpověď na otázku "osobní zaujetí pro studovaný obor" upřednostnilo 51 % žáků maturitních oborů a 32 % žáků z učňovských oborů.



Graf 18: Největší motivace ke studiu podle UO a MO (vztaženo na %)

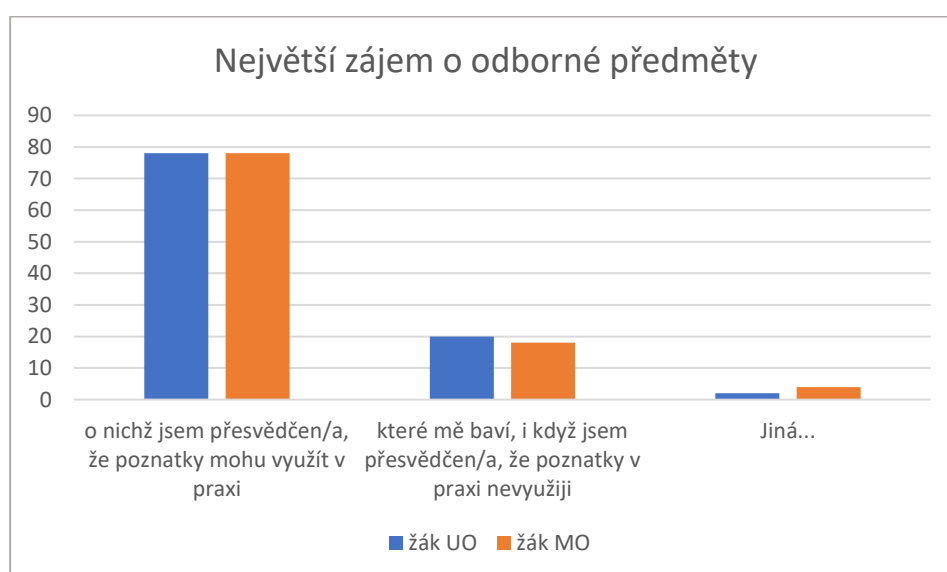
Otázka č. 12: Největší zájem mám o odborné předměty:

Na tuto otázku odpovědělo 78,2 % žáků, že největší zájem mají o učení odborných předmětů, o nichž jsou přesvědčeni, že jejich poznatky mohou využít v praxi. Odborné předměty, které žáky baví, i když jsou přesvědčeni, že jejich poznatky v praxi nevyužijí, vybralo jako odpověď 18,9 % žáků.



Graf 19: Zájem o odborné předměty

Srovnávací graf č. 20 ukazuje téměř úplnou shodu odpovědí žáků rozdělených podle učňovských a maturitních oborů.



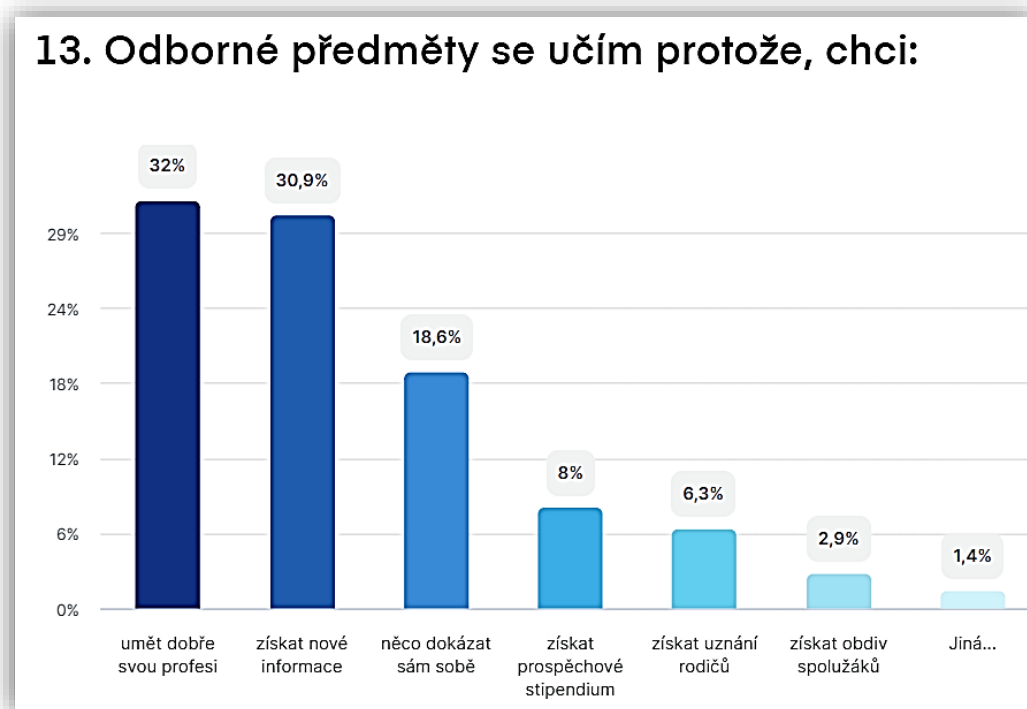
Graf 20: Zájem o odborné předměty podle UO a MO (vztaženo na %)

Otázka č. 13: Odborné předměty se učím protože, chci:

Nejvíce žáků (32 %) odpovědělo, že důvodem k učení odborných předmětů je záměr umět dobře svoji profesi a 30,9 % žáků chce získat nové informace.

Dokázat něco sám sobě chce 18,6 % žáků, získat uznání rodičů si přeje 6,3 % žáků a o obdiv spolužáků usiluje 2,9 % žáků.

Motivací k učení odborných předmětů je také získání prospěchového stipendia, které jako důvod k učení vybralo 8 % žáků.

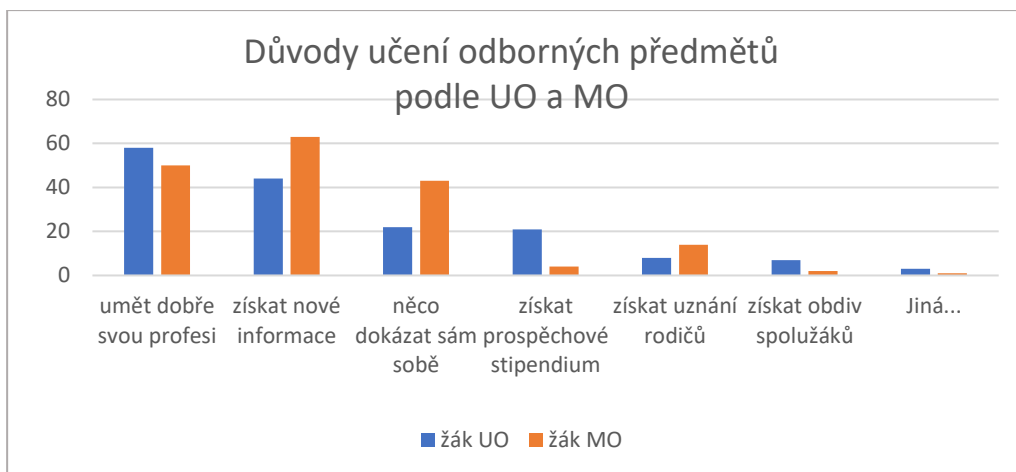


Graf 21: Důvody k učení odborných předmětů

Odpovědi na otázku motivace k učení odborných předmětů rozdělené podle učňovských a maturitních oborů znázorňuje graf č. 22.

Žáci učňovských oborů vybrali nejvíce odpovědi: umět dobře svou profesi, získat nové informace, něco dokázat sám sobě a získat prospěchové stipendium.

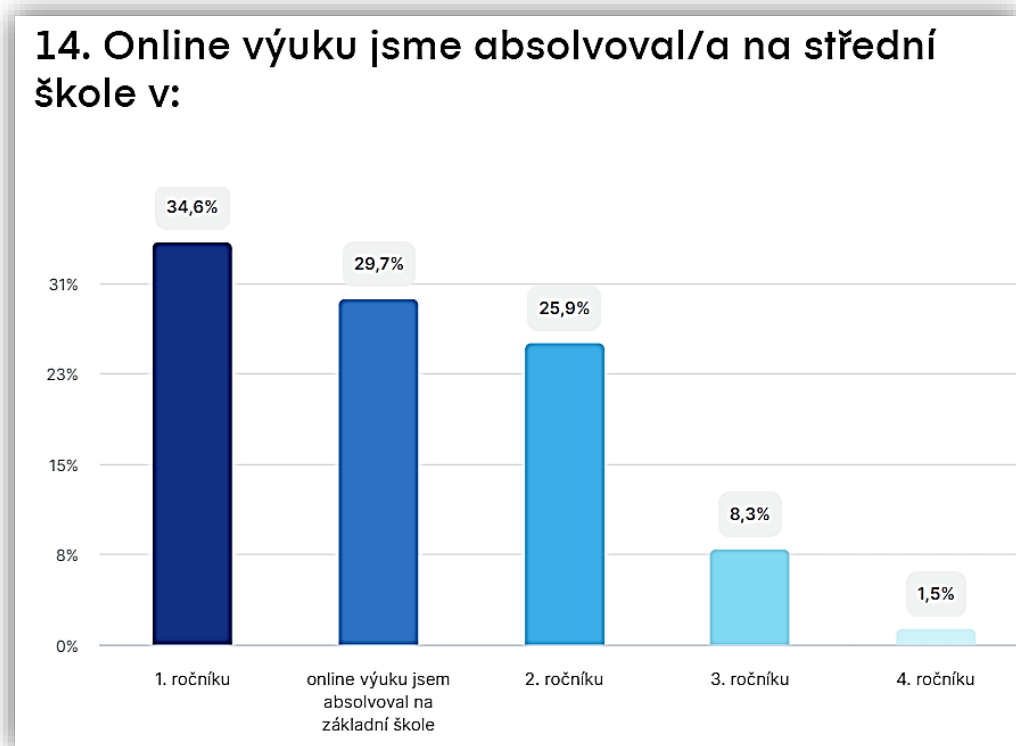
Nejčastější odpovědi žáků maturitních oborů: získat nové informace, umět dobře svou profesi, něco dokázat sám sobě a získat uznání rodičů.



Graf 22: Důvody k učení odborných předmětů porovnání podle UO a MO

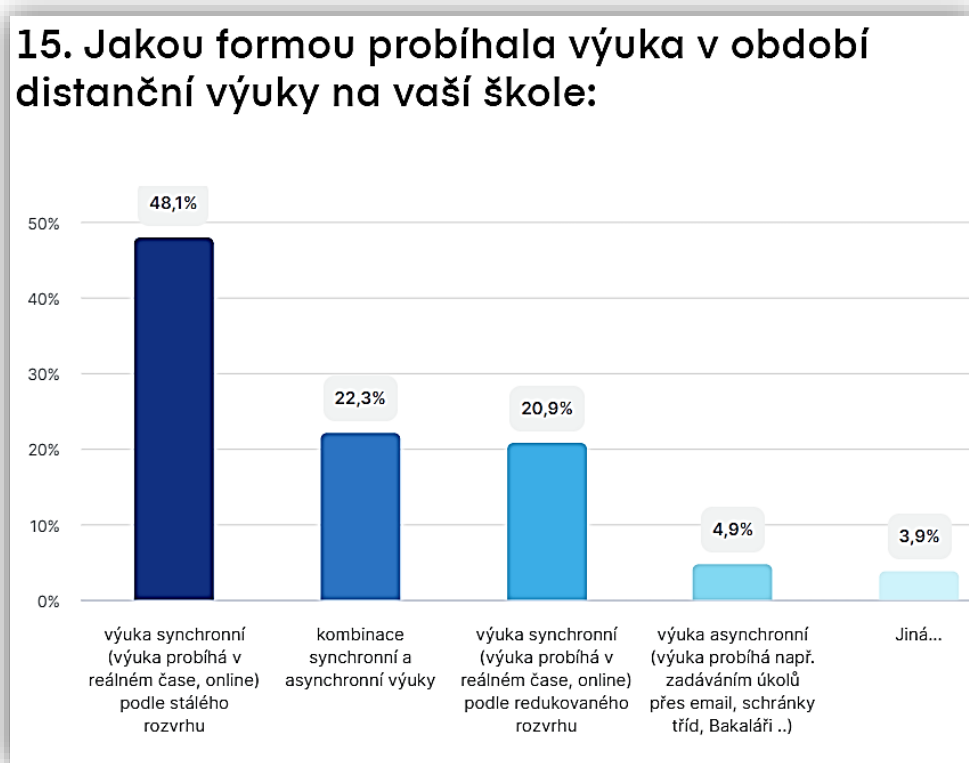
Otázka č. 14: Online výuku jsem absolvoval/a na střední škole v:

Nejvíce respondentů (34,6 %) absolvovalo distanční výuku v 1. ročníku střední školy, ve 2. ročníku studovalo 25,9 % respondentů, ve 3. ročníku střední školy bylo v době distanční výuky 8,3 % žáků. Distanční výuku na základní škole mělo 29,7% žáků (v průzkumné době žáků 1. ročníku střední školy).



Graf 23: Ročník, ve kterém žáci absolvovali online výuku (SOŠ/ZŠ)

Otázka č. 15: Jakou formou probíhala výuka v období distanční výuky na vaší škole:
 Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 48,1 % dotázaných žáků absolvovalo distanční výuku synchronní, která probíhala online podle stálého rozvrhu. Stejnou formu výuky, ale podle redukovaného rozvrhu, mělo 20,9 % respondentů. Kombinací synchronní a asynchronní výuky bylo vyučováno 22,3 % žáků. Pouhých 4,9 % respondentů mělo pouze výuku asynchronní. S touto otázkou si neporadilo 3,9 % žáků (žáci nevěděli).

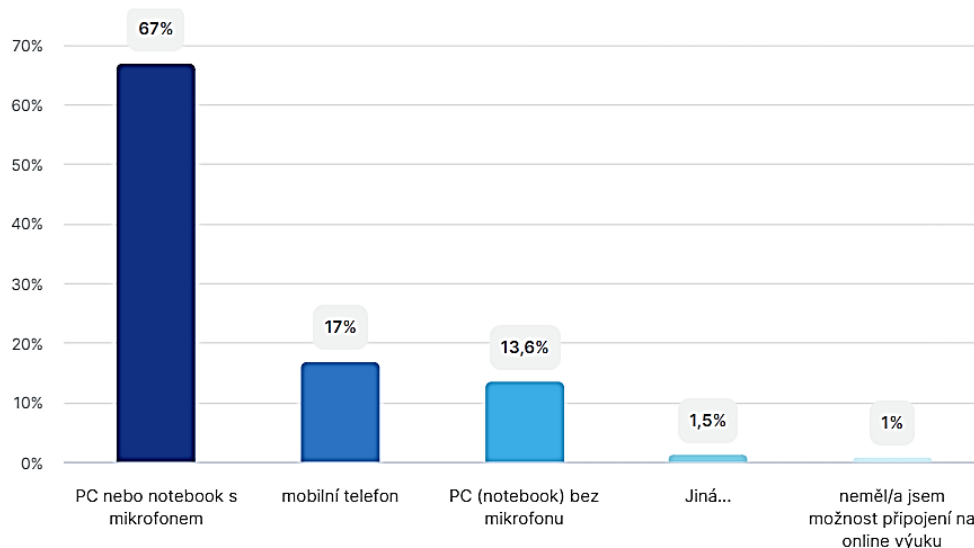


Graf 24: Forma distanční výuky, kterou žáci absolvovali

Otázka č. 16: Technické vybavení, které jsem během online distanční výuky používal/a:

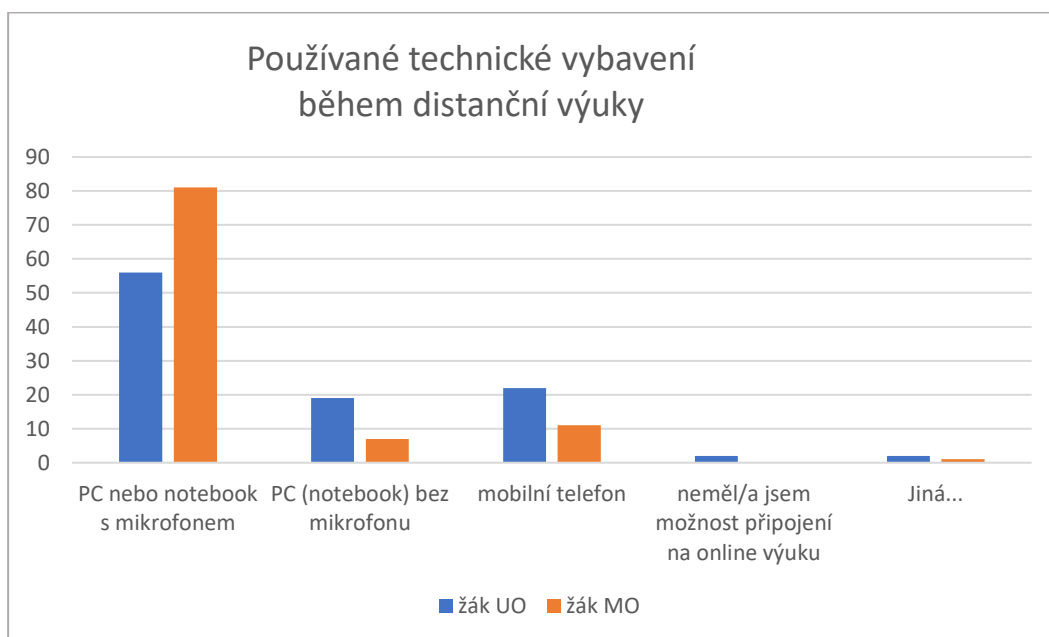
Na otázku technického vybavení bylo nejvíce odpovědí, že žáci (67 %) používali PC nebo notebook s mikrofonom, 17 % žáků používalo během distanční výuky mobilní telefon, PC nebo notebook bez mikrofону používalo 13,6% žáků, 1,5 % žáků používalo např. tablet, 1 % žáků (2 žáci) neměli možnost připojení.

16. Technické vybavení, které jsem během online distanční výuky používal/a:



Graf 25: Technické vybavení během distanční výuky

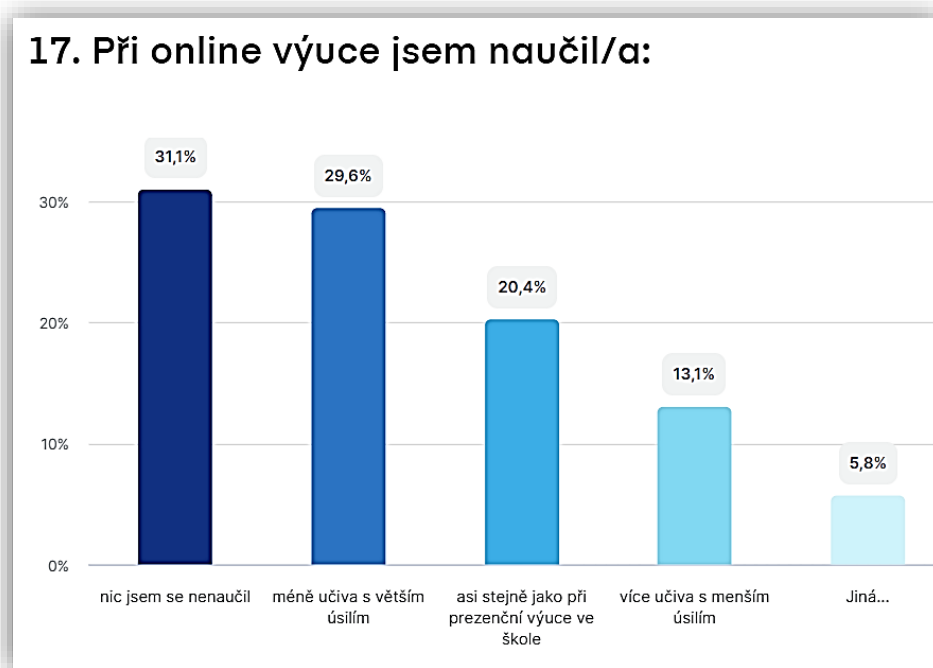
Z porovnání používaného technického vybavení během distanční výuky mezi učňovskými a maturitními obory (graf č. 26) vychází, že žáci maturitních oborů používali více PC nebo notebook s mikrofonem (80 %) než žáci učňovských oborů (56 %). Žáci učňovských oborů používali oproti žákům maturitních oborů více PC nebo notebook bez mikrofonu (19 %) a mobilní telefon (22 %). Možnost připojení neměli 2 žáci učňovských oborů.



Graf 26: Technické vybavení během distanční výuky podle UO a MO (vztaženo na %)

Otázka č. 17: Při online výuce jsem se naučil/a:

V této otázce hodnotili žáci množství učiva, které se během výuky distanční formou naučili. Nejvíce odpovídali žáci, že se nenaučili nic (31,1 %). Téměř stejný počet žáků (29,6 % žáků), odpověděl, že se naučil menší množství učiva s větším úsilím. Asi stejné množství učiva, jako při prezenční výuce, se podle odpovědí respondentů naučilo 20,4 % žáků. Naopak více učiva s menším úsilím se (podle průzkumu) naučilo 13,1 % žáků.

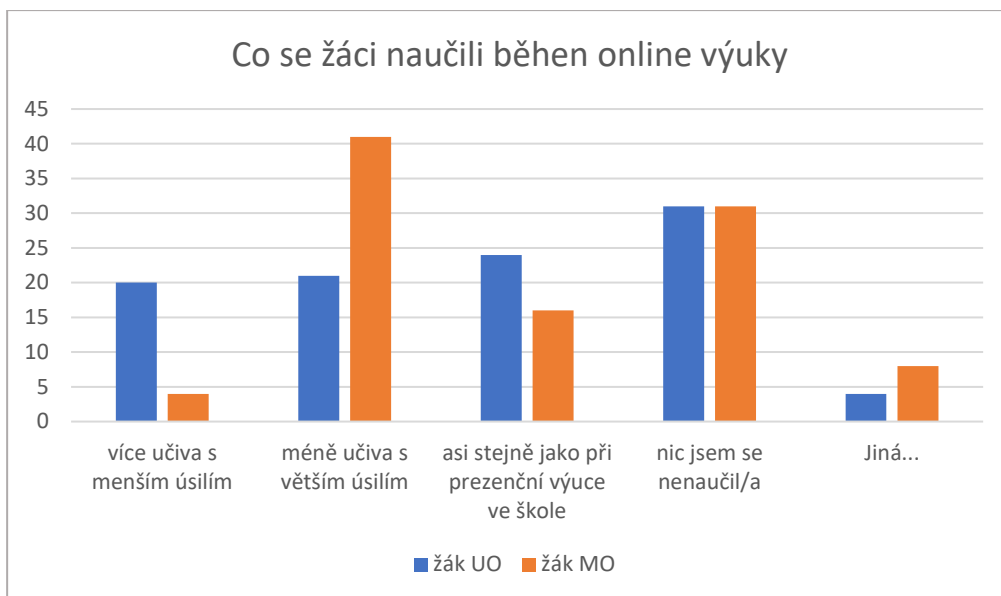


Graf 27: Množství učiva naučeného během distanční výuky (hodnoceno žáky)

Graf č. 28 ukazuje, že při rozdělení respondentů na učňovské a maturitní obory, se žáci přesně shodují v odpovědi "nic jsem se nenaučil" (shodně 31 % respondentů).

Nejvíce žáků maturitních oborů (41 %) si myslí, že se naučili méně učiva s větším úsilím.

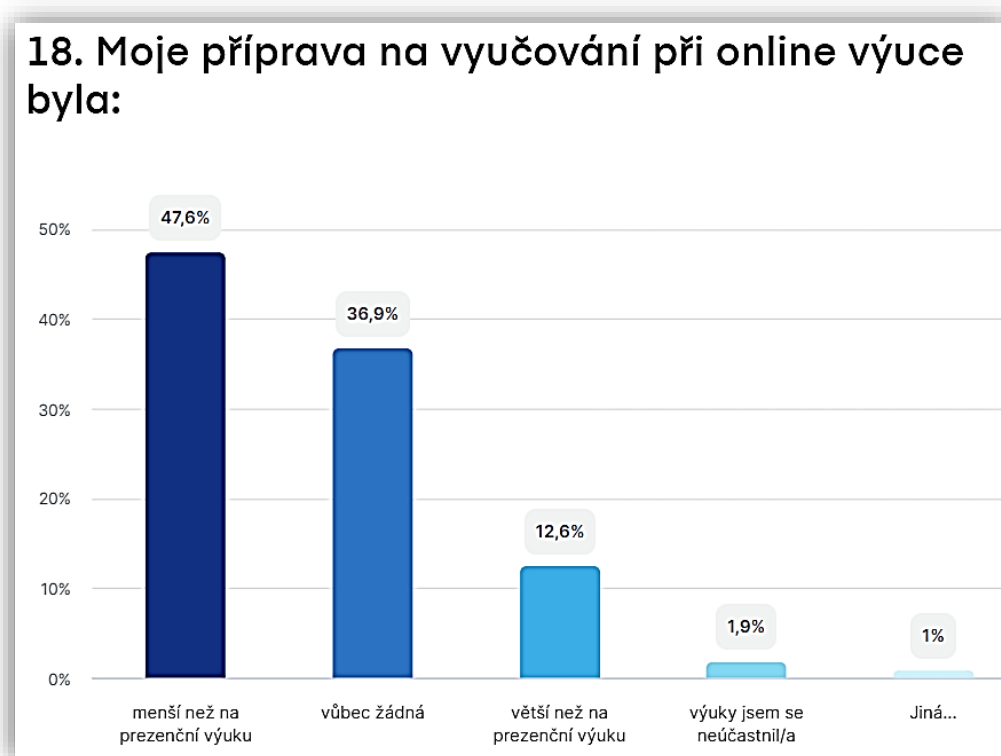
Trochu překvapivě se jeví názor žáků učňovských oborů (20 %), že se během distanční výuky naučili více učiva s menším úsilím.



Graf 28: Množství učiva naučeného během distanční výuky (hodnoceno žáky).

Otázka č. 18: Moje příprava na vyučování při online výuce byla:

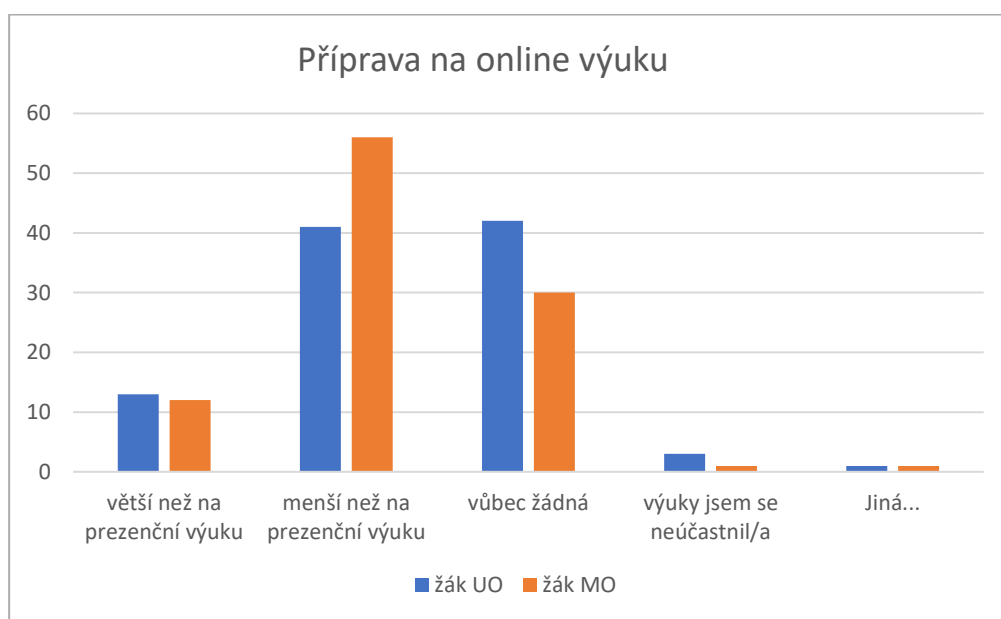
Podle odpovědí se během distanční výuky připravovalo na výuku 47,6 % žáků méně než na prezenční výuku. Vůbec žádnou přípravu na výuku přiznává 36,9 % žáků. Větší přípravu na výuku uvádí 12,6 % žáků. Výuky se neúčastnili 2 žáci.



Graf 29: Příprava žáků na online výuku

Přípravu žáků na distanční výuku zobrazuje (podle rozdělení na učňovské a maturitní obory) graf č. 30.

Nejvíce odpovědí žáků maturitních oborů (56 %) bylo, že příprava na výuku byla menší než na výuku prezenční. Menší přípravu na výuku uvádí také 41 % žáků učňovských oborů a zároveň 42 % žáků těchto oborů přiznává, že na výuku nepřipravovalo vůbec.

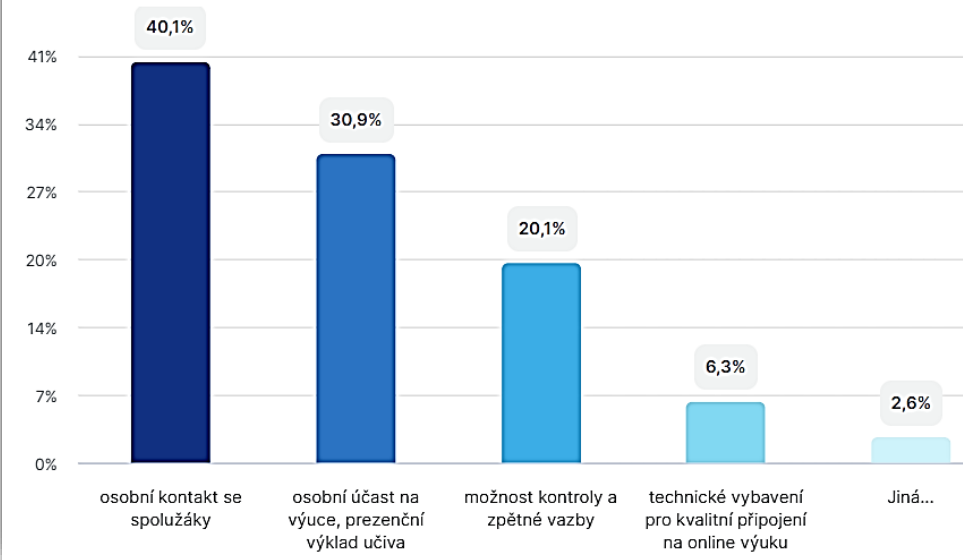


Graf 30: Příprava žáků na online výuku podle UO a MO (vztaženo na %)

Otázka č. 19: Při online výuce během distanční výuky mi nejvíce chybělo:

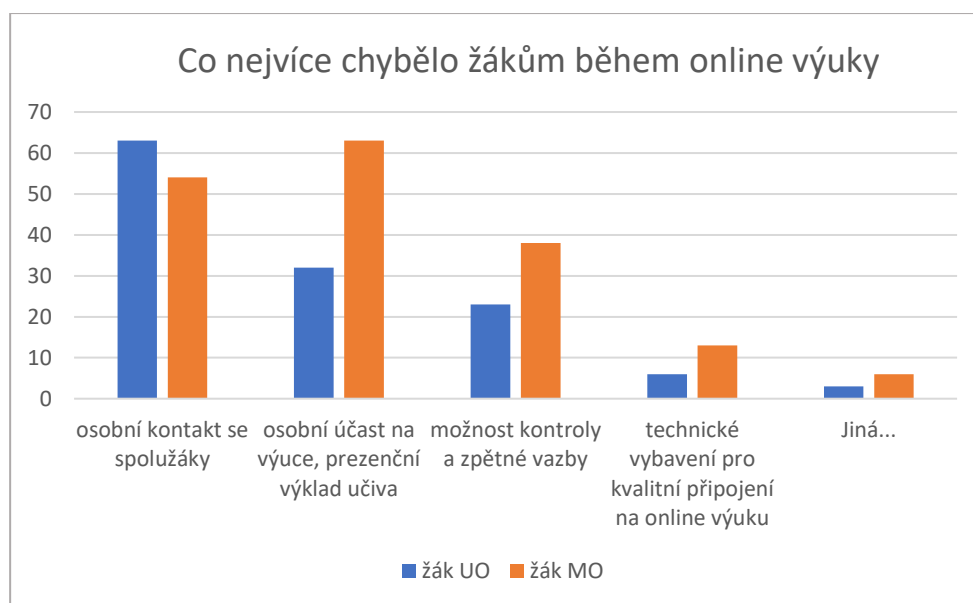
Během distanční výuky chyběl žáků podle odpovědí nejvíce osobní kontakt se spolužáky (uvádí 40,1 % žáků). Dále žáci postrádali osobní účast na výuce a prezenční výklad učiva (odpovědělo 30,9 % žáků). Možnost kontroly a zpětné vazby postrádalo 20,1 % žáků. Lepší technické vybavení pro připojení na online výuku chybělo 6,3 % žákům.

19. Při online výuce během distanční výuky mi nejvíce chybělo:



Graf 31: Co žákům nejvíce chybělo během distanční výuky

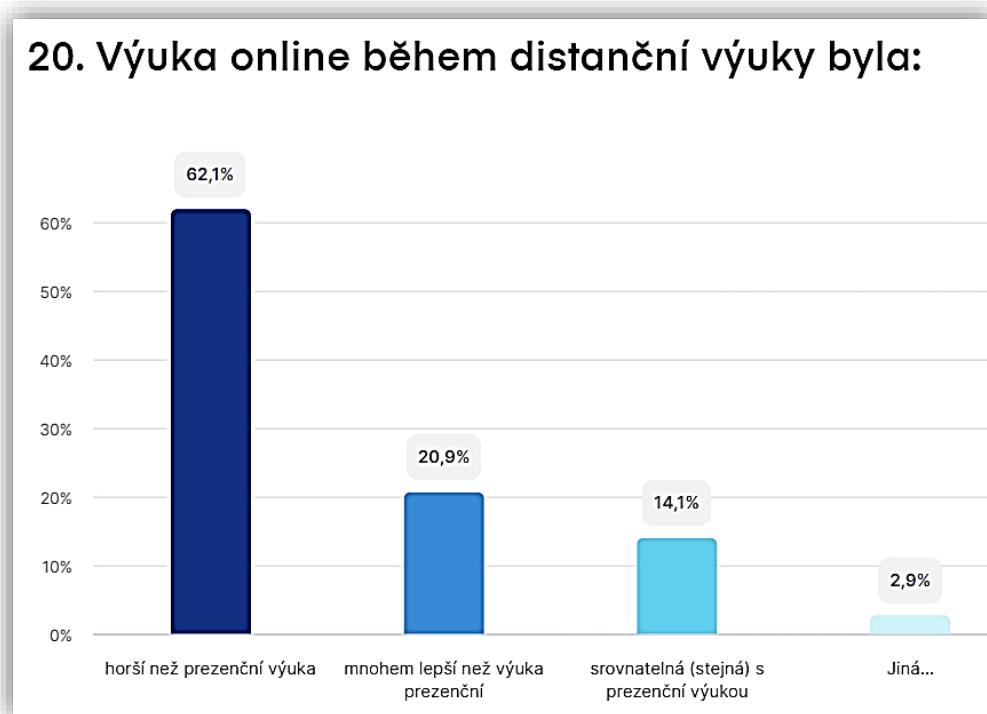
Ze srovnávacího grafu č. 32 vychází, že žákům maturitních oborů nejvíce chyběla osobní účast na výuce a prezenční výklad učiva, dále žákům chyběl osobní kontakt se spolužáky a možnost kontroly a zpětné vazby. Žákům učňovských oborů nejvíce chyběl kontakt se spolužáky a osobní účast na výuce.



Graf 32: Co žákům nejvíce chybělo během distanční výuky podle UO a MO

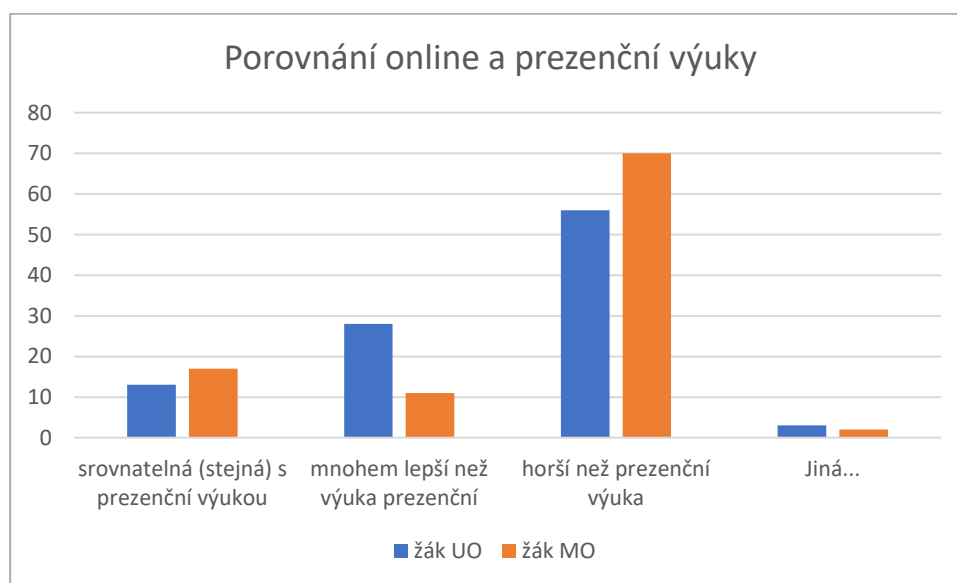
Otázka č. 20: Výuka online během distanční výuky byla:

V odpovědích na otázku srovnání distanční a prezenční výuky odpovědělo nejvíce žáků (62,1 %), že distanční výuka byla mnohem horší než výuka prezenční. Mnohem lepší než prezenční výuka se zdála distanční výuka 20,9 % žákům a za srovnatelnou s prezenční výukou ji považuje 14,1 % žáků.



Graf 33: Porovnání distanční a prezenční výuky žáky

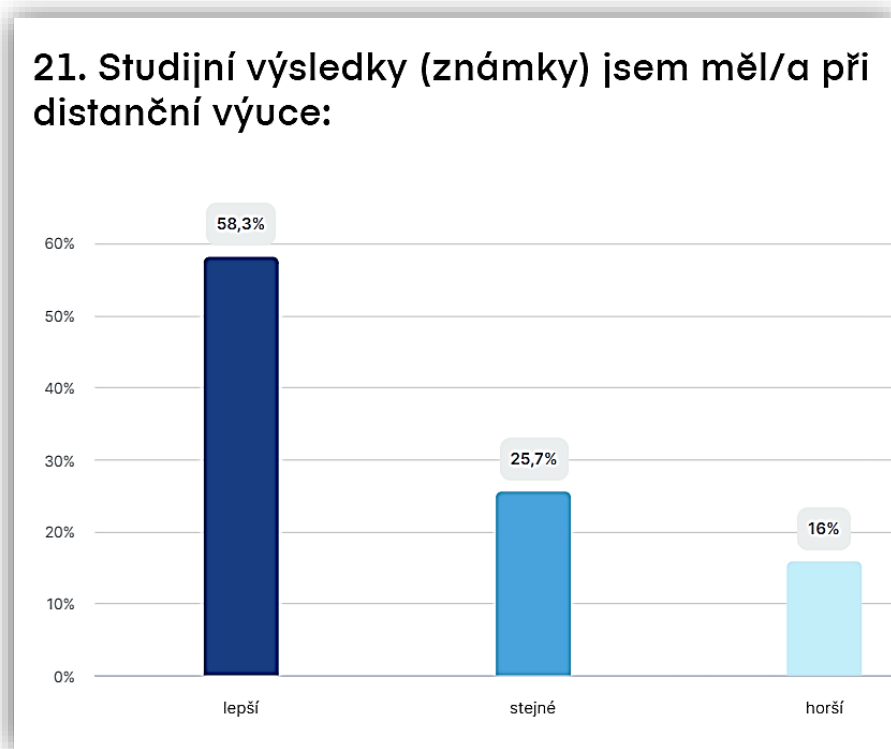
Ze srovnávacího grafu č. 34 možno odvodit, že distanční výuku považuje za horší než prezenční výuku nejvíce žáků učňovských (59 %) i maturitních oborů (70 %).



Graf 34: Porovnání distanční a prezenční výuky podle UO a MO (vztaženo na %)

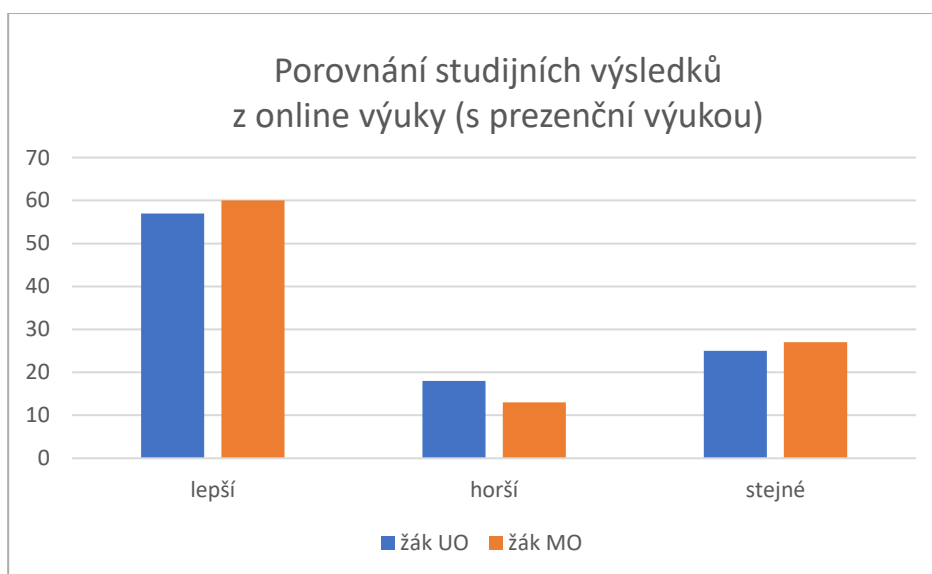
Otázka č. 21: Studijní výsledky (známky) jsem měl/a při distanční výuce:

Během distanční výuky mělo 58,3 % žáků lepší studijní výsledky než při běžné prezenční výuce. Stejně studijní výsledky udává 25,7 % žáků a pouze 16 % žáků mělo horší studijní výsledky než při prezenční výuce.



Graf 35: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky

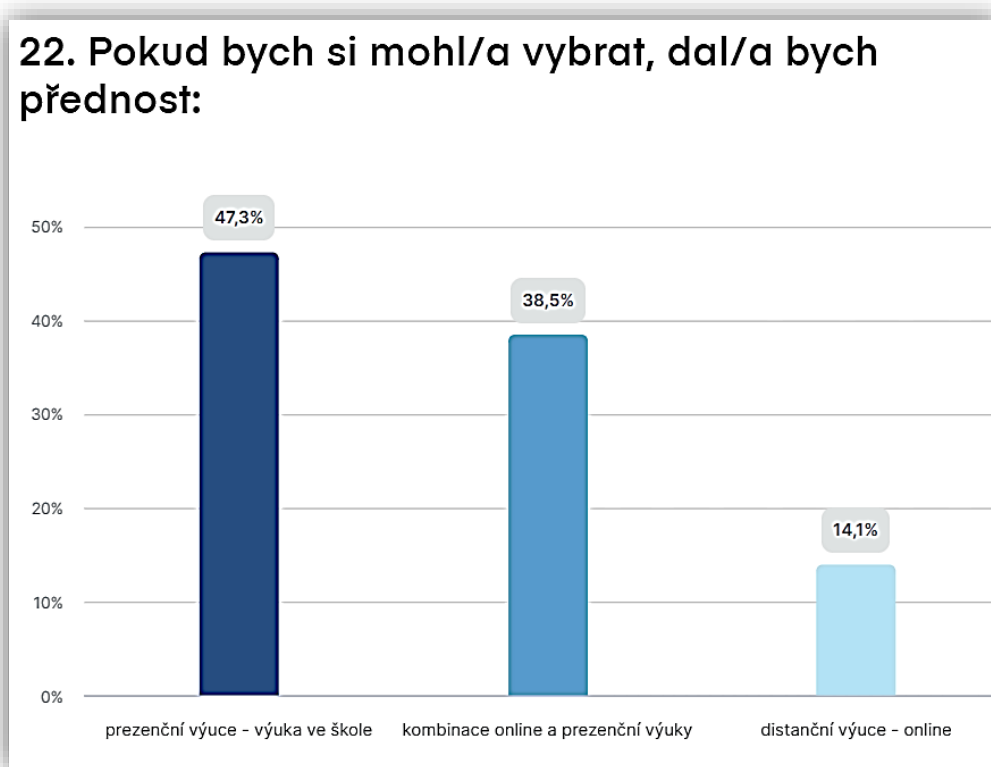
Při srovnávání studijních výsledků mezi žáky učňovských a maturitních oborů vychází z grafu č. 36, že výsledek odpovědí se % téměř neliší.



Graf 36: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky podle UO a MO

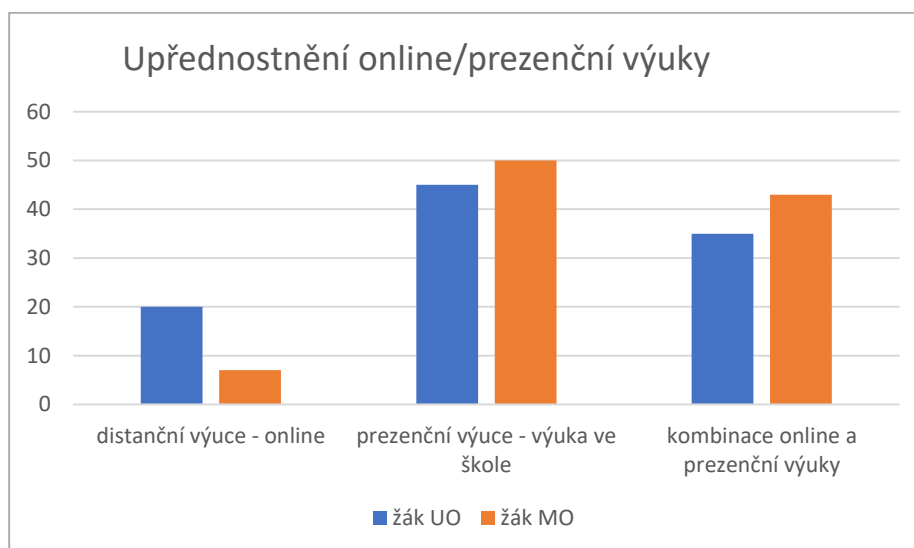
Otázka č. 22: Pokud bych si mohl/a vybrat, dal/a bych přednost:

Z odpovědí žáků je zřejmé, že 47,3 % žáků by dalo přednost prezenční výuce, 38,5 % žáků by volilo kombinaci distanční a prezenční výuce, a nejméně žáků (14,1 %) by upřednostnilo výuku distanční.



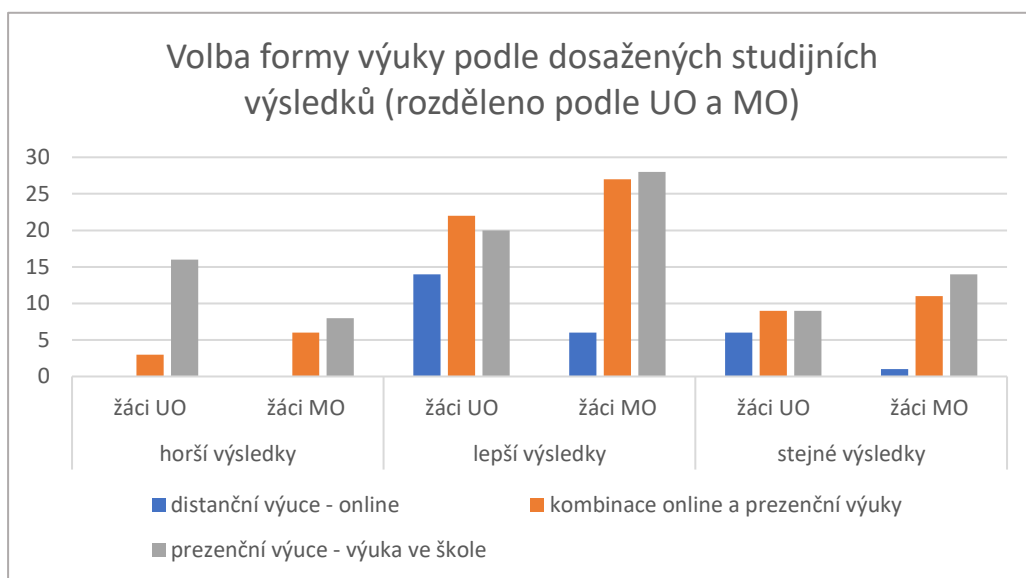
Graf 37: Upřednostnění distanční/prezenční výuky

Při porovnávání výběru výuky podle grafu č. 38 s ohledem na rozdělení na učňovské a maturitní obory vychází, že nejvíce žáků učňovských oborů (45 %) by volilo výuku prezenční stejně jako žáci maturitních oborů (50 %).



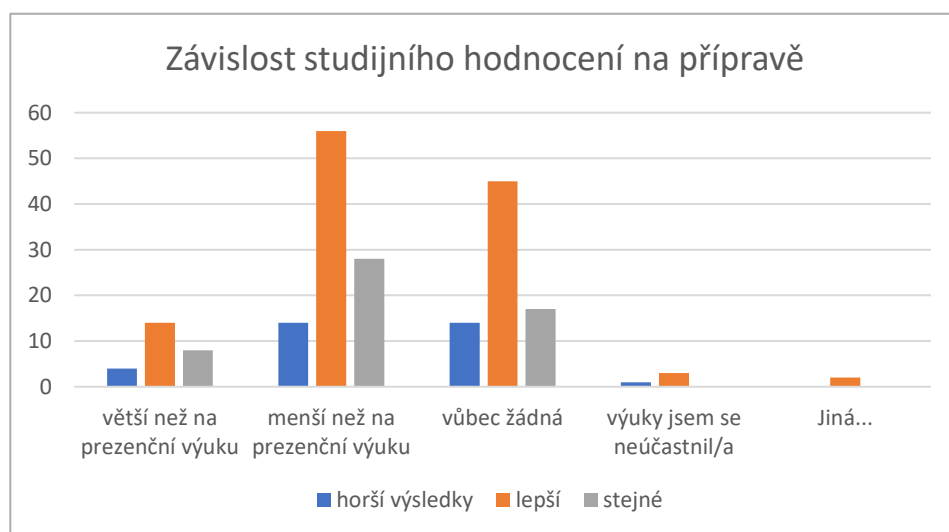
Graf 38: Upřednostnění distanční/prezenční výuky podle UO a MO (vztaženo na %)

Z grafu č. 38 vyplývá, že by distanční výuku volilo dost velké množství žáků, zvláště z učňovských oborů. Přišlo mi zajímavé porovnat studijní výsledky z distanční výuky s volbou formy výuky a zjistit, kteří žáci by dali přednost distanční výuce. Porovnání je znázorněno v grafu č. 39. Žáci, kteří měli horší studijní výsledky, dávají přednost výuce prezenční, popřípadě kombinaci obou forem výuky. Distanční výuku by volilo nejvíce žáků z učňovských oborů, jejichž výsledky byly lepší než ve škole.



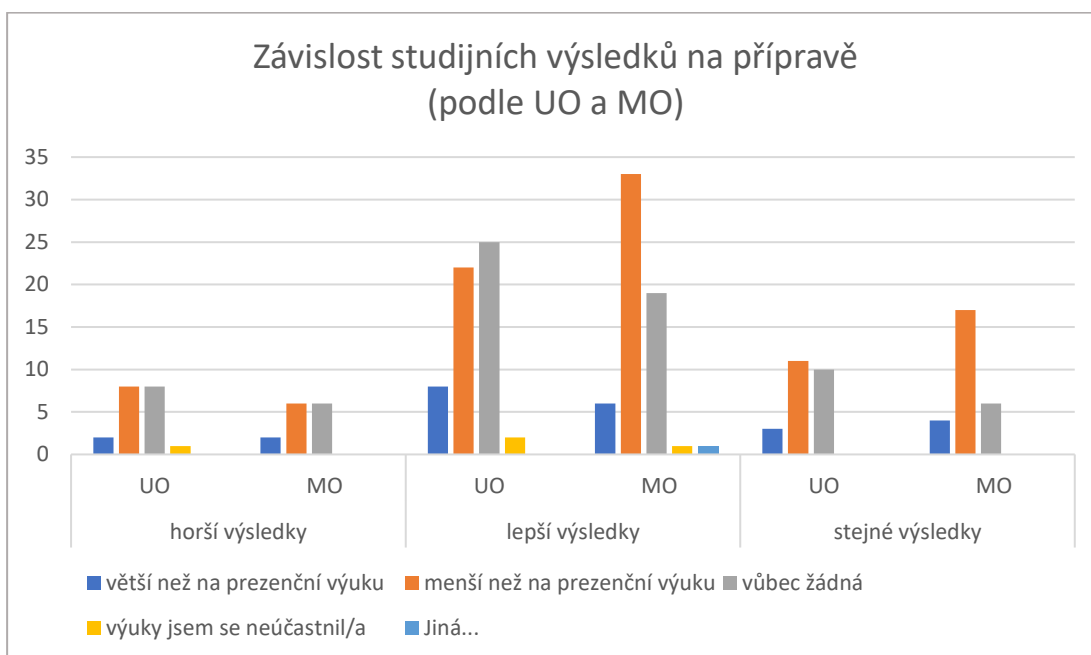
Graf 39: Volba formy výuky podle dosažených studijních výsledků

Doplňující grafy (graf č. 40 a graf č. 41) ukazují závislost přípravy žáků na vyučování (při distanční výuce) k jejich studijním výsledkům (hodnocení). Oba grafy ukazují převážně lepší nebo stejné hodnocení, jak při menším úsilí, tak i chybějící přípravě. Obory učňovské i maturitní se ve výsledcích shodují.



Graf 40: Studijní výsledky v závislosti na přípravě (online výuka)

Horších studijních výsledků při distanční výuce dosahovalo jen malé % žáků.



Graf 41: Studijní výsledky v závislosti na přípravě rozděleno podle UO a MO

8 SHRNU TÍ

Pro vyhodnocení otázek z *kvantitativního dotazníkového šetření* bylo použito odpovědí 206 žáků středních škol. Vzhledem k předpokladům, že žáci učňovských a maturitních oborů budou mít pravděpodobně odlišné motivace ke studiu, bylo důležité odpovědi rozdělit i podle těchto skupin. Žáků učňovských oborů bylo 116 a žáků maturitních oborů bylo 90. Předpoklad byl, že žáci maturitních oborů budou více ke studiu motivováni jednak tím, že budou chtít dosáhnout vyššího vzdělání, ale také tím, že v oblasti učení budou mít větší podporu ze strany rodičů.

Z odpovědí žáků na otázku na důvody při výběru oboru vyplývá, že si žáci vybírali studovaný obor podle vlastního zájmu, a mají v úmyslu se obor naučit. Vliv rodičů nebyl nejdůležitějším důvodem výběru u většiny žáků. V odpovědích se téměř shodují žáci maturitních i učňovských oborů.

Po ukončení střední školy jsou plány žáků učňovských a maturitních oborů již velmi rozdílné. Skoro polovina žáků učňovských oborů (46 %) chce již pracovat ve svém oboru, studovat dále maturitní obor zamýšlí 35 % žáků. Naopak většina žáků maturitních oborů (59 %) chce pokračovat ve studiu na vysoké škole a pouze 20 % žáků by chtělo po maturitě již pracovat.

Plánované nejvyšší dosažené vzdělání žáků odpovídá plánům žáků po ukončení střední školy. Je zřejmé, že nejvyšší dosažené vzdělání rodičů ovlivňuje výběr i studijní plány dětí.

Žáci chtějí dosáhnout minimálně stejného vzdělání jako rodiče, ale převážně chtějí dosáhnout vzdělání vyššího. V oblasti výběru oboru se většinou rozhodují žáci sami podle vlastního zájmu, ale i tam často působí vliv rodiny. Ve vybraném studijním oboru pracuje u učňovských oborů 36 % rodinných příslušníků, u maturitních oborů 26 %.

Jako největší motivaci ke studiu žáci uvádějí „získání zaměstnání s dobrým výdělkem“ a dále „osobní zaujetí pro studovaný obor“. U učňovských oborů převažuje „dobrý výdělek“ (54 % respondentů) před „osobním zaujetím“ (32 % respondentů). U žáků maturitních oborů je to naopak.

Největší zájem mají žáci o odborné předměty, o kterých jsou přesvědčeni, že jejich poznatky využijí v praxi. Z dalších odpovědí vyplývá, že odborné předměty se žáci učí nejvíce proto, aby uměli dobře svou profesi a získali nové informace. Získání nových informací preferují žáci maturitních oborů, dále je pro ně důležité umět dobře svou profesi. Žáci maturitních oborů také uvádějí, že chtějí sami sobě něco dokázat a také svým rodičům. Většina žáků učňovských oborů dává přednost zvládnutí své profese, důležitou roli hrají i nové informace, vůle dokázat něco sám sobě, a v nemalé míře také možnost získat prospěchové stipendium.

Během distanční výuky studovala většina žáků již na střední škole, pouze žáci 1. ročníků absolvovali distanční výuku ještě na základní škole. Většina žáků měla distanční výuku synchronní, která probíhala online podle stálého rozvrhu nebo zkráceného rozvrhu. Menší část žáků měla kombinaci synchronní a asynchronní výuky. Technické vybavení, které žáci používali, byl většinou počítač, notebook, mobilní telefon. Část žáků (13 %) měla technické vybavení bez možnosti použití mikrofону, možnost připojení neměli 2 žáci.

Na otázku, jaké množství učiva se žáci naučili během distanční výuky (v porovnání s prezenční výukou), odpověděla skoro třetina žáků, že se nic nenaučila. Další třetina žáků odpovídala, že se naučila menší množství učiva při vynaložení většího úsilí. Asi stejné množství učiva se naučilo 20 % žáků, a jen 13 % žáků je přesvědčeno, že se naučilo více učiva při vynaložení menšího úsilí. Příprava na distanční vyučování v porovnání s přípravou na prezenční výuku byla mnohem menší, pokud vůbec nějaká byla. Většina žáků přiznává minimální přípravu, pouze 12,6 % žáků uvádí větší přípravu na vyučování.

Během distanční výuky žáci nejvíce postrádali osobní kontakt se spolužáky, prezenční výklad učiva, možnost kontroly a zpětné vazby. Prezenční výklad, osobní účast na výuce a možnost zpětné vazby více chyběla žákům maturitních oborů než žákům oborů učňovských.

V hodnocení distanční výuky se shodují žáci učňovských i maturitních oborů. Výuka byla podle většiny z nich horší než prezenční. Pro 28 % žáků učňovských oborů byla distanční výuka však lepší.

Navzdory malé přípravě na online vyučování dosáhla většina (84 %) žáků lepších, anebo alespoň stejných výsledků jako při výuce ve škole.

Při možnosti výběru formy výuky by skoro polovina žáků volila prezenční výuku, téměř

40 % žáků by vyhovovala kombinace prezenční a distanční výuky. Celkem velký počet žáků učňovských oborů (20 %) by si vybralo distanční výuku.

Z *kvalitativního dotazníkového šetření*, které probíhalo formou diskuze v několika třídách, vyplývá, že by žáci většinou dali přednost prezenční výuce. Během distanční výuky jim nejvíce chyběl osobní kontakt se spolužáky a výklad učitele. Probíranou látku si lépe pamatují z prezenční výuky, přítomnost ve škole je motivuje k většímu studijnímu výkonu. Většina žáků přiznává malou přípravu na vyučování online, a malou pozornost při výuce. Největší problém měli žáci s ranním vstáváním, protože většinou hráli do noci počítačové hry nebo byli na sociálních sítích. Při online výuce byli pak nesoustředění, dospávali, nebo se vymlouvali na špatné technické vybavení. Zadané úkoly často opisovali od spolužáků.

Odpovědi na otázky motivace a studijních výkonů žáků při výuce online z pohledu učitelů přinesla druhá část *kvalitativního výzkumu*. Byla provedena formou hloubkového rozhovoru s jednotlivými pedagogy. Dotazníkového šetření se zúčastnili čtyři učitelé. Učitelé měli popsat způsob a metody výuky, měli posoudit množství probraného učiva, aktivitu žáků při výuce, dosažené výsledky a znalosti, které si žáci osvojili během distanční výuky. Během rozhovoru jim byly kladeny doplňující otázky. Z odpovědí vyplývá, že i pro ně byla distanční výuka mnohem náročnější, jednak kvůli přípravě nových podkladů a prezentací vhodných pro online výuku, ale hlavně kvůli chybějícímu osobnímu kontaktu se žáky. Kontrola probrané učební látky byla pro ně velmi obtížná, výsledky testů a zkoušení nebyly spolehlivé. Většinou volili místo zkoušení formu opakování, mnoho nezkoušeli a žáky klasifikovali až při prezenční výuce. Učitelé se shodli, že udržet pozornost žáků bylo obtížné a při výkladu učiva neměli často přehled, zda je někdo poslouchá. Množství vyloženého učiva z pohledu učitelů bylo dostatečné, mnohdy bylo probráno daleko více učiva než při výuce prezenční. Následně pak při prezenční výuce učitelé byli často zklamáni malými znalostmi žáků. Překvapivý byl poznatek jednoho učitele, že některým žákům online výuka velmi vyhovovala, protože se žáci naučili daleko více. Při online výuce byl většinou klid, učitel probral mnohem větší množství nové látky, nebyl zdržován různými aktivitami žáků jako při prezenční výuce, a tak motivovanějším žákům tento způsob výuky vyhovoval. Výhody viděli někteří učitelé i v možnosti konzultovat například konstrukční výkresy se žáky jednotlivě a v klidu. Mohli si zvolit termín konzultace a věnovat žákům i více času. Konzultací využívali hlavně žáci vyšších ročníků, kteří již pracovali převážně samostatně. Učitelům chyběl nejvíce osobní kontakt se žáky nižších ročníků, se kterými se ještě nestačili seznámit, a tak neznali jejich možnosti, schopnosti a pracovní návyky.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat motivaci žáků středních škol ve výuce odborných předmětů a pokusit se najít možnosti, jak motivaci v těchto předmětech dále rozvíjet. Záměrem také byla snaha zjistit a porovnat motivaci žáků při distanční a prezenční výuce. Nejdříve byla nastudována a zpracována teoretická část, poté byl zpracován výzkum na dané téma.

Praktická část je věnována vyhodnocení výsledků kvantitativního dotazníkového šetření, kdy jsou jednotlivé odpovědi zkoumány celkově a pak z hlediska rozdělení žáků podle učňovských a maturitních oborů. Výsledky tohoto kvantitativního šetření jsou doplněny o názory žáků z kvalitativního dotazníkového šetření a porovnány s názory z pohledu oslovených učitelů.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že většina žáků si svůj obor vybrala sama, protože je obor zajímavý a v budoucnu v něm chtějí pracovat nebo chtějí tento obor dále studovat. Výběr školy podle odpovědí není závislý na rozhodnutí rodičů, ale vliv rodiny je ve výběru školy zřejmý. Většina žáků by chtěla dosáhnout minimálně stejného nebo vyššího vzdělání než mají rodiče, a ve stejném oboru pracuje skoro třetina rodinných příslušníků. Odpovědi žáků učňovských a maturitních oborů se v těchto odpovědích zásadně neliší.

Ze získaných odpovědí je možno usuzovat, že motivace žáků k učení při distanční výuce zůstává v podstatě stejná a nejsou velké rozdíly od motivace při výuce prezenční. Motivace žáků vychází ze zájmu o studovaný obor a největší motivací v odborných předmětech je smysl, který jim daný předmět dává. Odborný předmět považují za důležitý v případě, že jeho poznatky využijí v praxi a upřednostňují ho i před odborným předmětem, který je baví. Motivace během distanční výuky slábla z důvodu absence osobních sociálních kontaktů, ztížené formě výuky, z důvodu malých zpětných vazeb ve vyučovaných předmětech a omezené možnosti kontroly výsledků ze strany učitelů. Žáci měli narušený denní režim, nemuseli se do školy důsledně připravovat a často se ani výuky neúčastnili. Mnohdy chyběla nebo byla nedostatečná i kontrola rodiči.

Během distanční výuky se struktura motivace žáků k učení výrazně nezměnila. Žáci, kteří pracovali dobře, pečlivě a zodpovědně při výuce prezenční, vykazovali i zodpovědnější přístup k plnění zadaných úkolů při výuce distanční. Naopak žáci, u kterých převládala motivace „vyhnutí se trestu“, úkoly neplnili, na online výuku se z různých důvodů často nepřipojovali a splňovali jen nejnutnější povinnosti.

Z porovnání motivace k učení mezi žáky učňovských a maturitních oborů vychází, že žáci maturitních oborů jsou více motivováni k učení z dlouhodobé perspektivy. Dávají přednost získávání nových informací, orientují se na časově vzdálenější cíle, a učí se s vědomím, že nabyté vědomosti využijí ve vzdálenější budoucnosti. Žáci učňovských oborů většinou chtějí získané poznatky hned využít v praxi, buď na odborném výcviku ve škole, nebo ve firmách, ve kterých současně (střídavě) s výukou teorie pracují.

Při distanční výuce však dochází k oslabení motivace žáků k učení a to většinou i u velmi motivovaných žáků. Při této formě výuky nejsou uspokojovány sociální potřeby žáků z důvodu chybějících sociálních kontaktů. Proto je při distanční výuce nutno žáky více aktivizovat, motivovat, a tím aktualizovat jejich potřeby výkonové a poznávací.

Příprava žáků maturitních i učňovských oborů na online výuku byla podle odpovědí menší nebo vůbec žádná, a přesto 84 % žáků mělo lepší výsledné hodnocení. Získané znalosti žáků podle jejich posouzení, i hodnocení učitelů, byly však minimální. Distanční výuka vyhovovala jen malému % dotázaných žáků. Podle názoru učitelů vyhovovala distanční výuka jen některým zvláště motivovaným žákům, kteří mohli postupovat v učení podle vlastního, rychlejšího tempa. Také některým žákům méně motivovaným ve škole však distanční výuka vyhovovala více, vzhledem k možnosti plnit zadané úkoly na počítači. Tito žáci pak doma často zpracovávali zadané domácí úkoly důkladněji a bavilo je vytvářet úkoly i formou prezentací. Učitelé pozorovali, že při dobře vybraných zajímavých úlohách se zvyšovala motivace žáků k danému předmětu, přestože žáci pracovali doma samostatně. Při takto vybraných zadáních, často žáci splnili i několik úkolů navíc a pracovali s plným zaujetím. Zkušenosti učitelů ukazují, že se osvědčilo z hlediska udržení pozornosti rozdělit žáky do dvou až tří skupin a pracovat s každou skupinou zvláště. Učitel vyučoval vždy jednu skupinu a zbylé skupiny pracovaly samostatně na zadaných úkolech, a pak se skupiny vystřídalily nebo společně zhodnotily výsledky práce v hodině. Při učení žáků ve skupinách žáci snadněji udrželi pozornost. Pro udržení pozornosti je také vhodné posílat během výuky žákům do chaty různé úkoly, dotazy, odkazy na videa, nebo testy, které žáci ihned vypracují a výsledky vyhodnotí. Motivaci při distanční výuce zvýší i používání didaktických her, a vytváření únikových her.

Podle výsledků šetření by si téměř polovina žáků vybrala prezenční výuku, 40 % žáků kombinaci prezenční a distanční výuky. Z odpovědí žáků (zvláště učňovských oborů), kteří upřednostňují do budoucna pouze distanční výuku, je zřejmé, že tato výuka byla pro ně únikem ze školních povinností. Učitelé jednoznačně preferují výuku prezenční.

Při vyučování by se měli do výuky zapojovat všichni žáci, učitel by měl používat aktivizující vyučovací metody. Volbu výukových metod musí učitel předem důkladně promyslet. Výukové metody se mohou během vyučovací jednotky měnit a různě střídát.

Učitel by měl neustále uvádět souvislosti mezi vyučovanou látkou a běžným životem. Měl by vysvětlovat a přesvědčovat žáky, že nabyté vědomosti uplatní v praxi. Měněním aktivit žáků, zařazováním nových činností do výuky může učitel pozitivně motivovat žáky k učení.

Učitel by se měl vyvarovat autokratickému stylu výuky, naopak by měl vytvářet motivační klima ve třídě. Pozitivním motivačním faktorem se jeví autoritativní přístup učitele, kdy učitel vyžaduje kázeň, soustředěnost žáků, a má na práci a výsledky žáků vysoké nároky.

Pro učitele by měl být vyučovaný předmět zajímavý a svým nadšením pro danou problematiku by měl své žáky nadchnout a zapálit. Střídáním vyučovacích metod, promítáním

vzdělávacích videí, předkládáním zajímavostí z daného oboru, organizováním exkurzí, přinášením konkrétních předmětů může zvýšit aktivitu žáků a rozvíjet jejich vnitřní motivaci k učení a k přípravě na budoucí povolání. Učitel by měl vést žáky k tvořivosti, aktivitě a ke vzájemné spolupráci.

Seznam použité literatury

Knihy

1. **BĚLOHLÁVEK, František.** *25 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat.* 3., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2016. Manažer. ISBN 978-80-247-5872-5.
2. **ČÁP, Jan.** *Psychologie pro učitele.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
3. **CANFIELD, Jack a Harold Clive WELLS.** *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: od 8 do 18 let.* Praha: Portál (vydavatelství), 1995. ISBN 80-7178-028-6.
4. **HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ.** *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1984.
5. **HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ.** *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje, 24. ISBN 978-80-87063-34-7.
6. **HVOZDÍK, JÁN.** *Základy školskej psychológie.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.
9. **LANGR, Ladislav.** *Úloha motivace ve vyučování na základní škole.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1984.
10. **LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA.** *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení.* Praha: Portál (vydavatelství), 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
11. **MADSEN, K. B.** *Moderní teorie motivace.* Přeložil Eduard BAKALÁŘ. Praha: Academia, 1979.
12. **MASLOW, Abraham Harold.** *Motivace a osobnost.* Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2021. Klasici. ISBN 978-80-262-1728-2.
13. **MASLOW, Abraham Harold.** *O psychologii bytí.* Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství), 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
14. **PRŮCHA, Jan.** *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* Třetí aktualizované vydání. Praha: Portál (vydavatelství), 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
15. **SKALKOVÁ, Jarmila.** *Aktivita žáků ve vyučování.* 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN (váz.).
16. **SKALKOVÁ, Jarmila.** *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1978.
17. **TRNOVÁ, Eva.** *Rozvoj dovedností žáků ve výuce chemie se zaměřením na nadané.* Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6136 -1.
18. **VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ.** *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Praha: Grada, 2021. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3249-2.

Odborné články

1. **JANÍK, T.; LOKAJÍČKOVÁ, V.; JANKO, T.** *Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění.* 29.
2. **JANIŠ, Kamil.** *Jak zvýšit u žáků zájem o technické a učební obory? - historická analogie.* Pedagogická Orientace. 2019, vol. 29, no. 1, s. 102-109. ISSN 12114669.

3. **KROTKÝ, Jan a Petr SIMBARTL.** *EVALUATION METHODS OF PHYSICAL PRODUCTS OF PUPILS IN TERMS OF CREATIVITY AND OTHER SELECTED PARAMETERS.* Journal of Technology and Information Education. 2016, vol. 8, no. 2, s. 151-160. ISSN 1803537X.
4. **LAUFKOVÁ, V.; NOVOTNÁ, K.** *Školní hodnocení z pohledu žáků.* Orb. Sch. 2018, 8 (1), 111–127.
5. **MUDRÁK, Jiří a Kateřina ZÁBRODSKÁ.** *Lidský potenciál jako psychologický konstrukt/ Human potential as psychological construct.* Československá Psychologie. 2013, vol. 57, no. 3, s. 201-217. ISSN 0009062X.
6. **PAVELKOVÁ, I.; KUBÍKOVÁ, K.; BOHÁČOVÁ, A.** *Strach a Školní Výkon.* Pedagogika 2020, 70 (2).
7. **PAVELKOVÁ, Isabella a Denisa URBANOVÁ.** *Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody.* Československá Psychologie. 2018, vol. 62, no. 4, s. 350-365. ISSN 0009062X.
8. **SEDLÁČEK, Martin et al.** *Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení.* Studia Paedagogica. 2012, vol. 17, no. 2, s. 27-49. ISSN 18037437.
9. **STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a David GREGER.** *Vliv postojů učitelů na výsledky žáků.* Sociologický Časopis. 2018, vol. 54, no. 5, s. 727-748. ISSN 00380288.
10. **STRAKOVÁ, J.; SIMONOVÁ, J.; SOUKUP, P.** *Vliv Akademického Optimismu Na Výsledky Žáků Středních Škol.* Orb. Sch. 2021, 14 (3), 73–92
11. **ŠŤASTNÝ, Vít a Eliška WALTEROVÁ.** *Vliv školy na využívání soukromého doučování.* Studia Paedagogica. 2019, vol. 24, no. 1, s. 51-78. ISSN 18037437.

Elektronické zdroje

1. **Jana Nováčková** - motivace ve výchově i vzdělávání - YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 25.04.2021].
Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AexESEuJXCg>
2. **Jana Nováčková** | Sebeřízené vzdělávání | Respektovat a být respektován - YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 25.04.2021].
Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OWLb1PMh9ts>
3. **TEDxPrague - Jana Nováčková** - Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek - YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 25.04.2021].
Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>
4. **Zákon č. 111/1998 Sb.**, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.

Seznam použitých zkratk

ZŠ	základní škola
SOŠ	střední odborná škola
UO	učňovský obor
MO	maturitní obor

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení žák/žákyně	26
Graf 2: Rozdělení dle oboru (učňovský/maturitní).....	27
Graf 3: Věkové rozdělení žáků	28
Graf 4: Věk respondentů v jednotlivých ročnících podle UO a MO	28
Graf 5: Rozdělení žáků podle ročníku studia	29
Graf 6: Důvody výběru oboru	30
Graf 7: Důvody výběru oboru podle UO a MO (vztaženo na %)	31
Graf 8: Plány po ukončení střední školy	32
Graf 9: Plány po ukončení střední školy podle UO a MO (vztaženo na %)	33
Graf 10: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání	33
Graf 11: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání podle UO a MO	34
Graf 12: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka	35
Graf 13: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otec.....	35
Graf 14: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů podle UO a MO (vztaženo na %).....	36
Graf 15: Rodinní příslušníci pracující ve stejném oboru.....	37
Graf 16: Rodinní příslušníci pracující v oboru podle UO a MO (vztaženo na %)	37
Graf 17: Největší motivace ke studiu	38
Graf 18: Největší motivace ke studiu podle UO a MO (vztaženo na %)	38
Graf 19: Zájem o odborné předměty.....	39
Graf 20: Zájem o odborné předměty podle UO a MO (vztaženo na %).....	39
Graf 21: Důvody k učení odborných předmětů	40
Graf 22: Důvody k učení odborných předmětů porovnání podle UO a MO	41
Graf 23: Ročník, ve kterém žáci absolvovali online výuku (SOŠ/ZŠ)	41
Graf 24: Forma distanční výuky, kterou žáci absolvovali	42
Graf 25: Technické vybavení během distanční výuky	43
Graf 26: Technické vybavení během distanční výuky podle UO a MO (vztaženo na %) ..	43
Graf 27: Množství učiva naučeného během distanční výuky (hodnoceno žáky)	44
Graf 28: Množství učiva naučeného během distanční výuky (hodnoceno žáky).	45
Graf 29: Příprava žáků na online výuku.....	45
Graf 30: Příprava žáků na online výuku podle UO a MO (vztaženo na %).....	46
Graf 31: Co žákům nejvíce chybělo během distanční výuky	47
Graf 32: Co žákům nejvíce chybělo během distanční výuky podle UO a MO.....	47
Graf 33: Porovnání distanční a prezenční výuky žáky	48
Graf 34: Porovnání distanční a prezenční výuky podle UO a MO (vztaženo na %)	48
Graf 35: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky	49
Graf 36: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky podle UO a MO	49
Graf 37: Upřednostnění distanční/prezenční výuky	50
Graf 38: Upřednostnění distanční/prezenční výuky podle UO a MO (vztaženo na %)	50
Graf 39: Volba formy výuky podle dosažených studijních výsledků	51
Graf 40: Studijní výsledky v závislosti na přípravě (online výuka).....	51
Graf 41: Studijní výsledky v závislosti na přípravě rozděleno podle UO a MO	52

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb (podle CC BY-SA 4.0 / Dvorapa).....	10
Obrázek 2: Hierarchie potřeb podle teorie ERG (podle Lokšové, Lokši, 1999, s. 14).....	10
Obrázek 3: Znaký vnitřní a vnější motivace (podle Lokšové, Lokši, 1999, s. 17)	14
Obrázek 4: Vztah úrovně výkonu na míře stresu (podle Dunhama, 1986 cit. dle Lokšové, Lokši, 1999, s. 20).....	17

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdělení žák/žákyně v porovnání učňovských a maturitních oborů.....	27
Tabulka 2: Rozdělení respondentů do jednotlivých ročníků podle UO a MO.....	30
Tabulka 3: Výběr oboru podle učňovských a maturitních oborů.....	65
Tabulka 4: Plány žáků po ukončení střední školy podle UO a MO.....	65
Tabulka 5: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání podle UO a MO	66
Tabulka 6: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka podle UO a MO.....	66
Tabulka 7: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otce podle UO a MO.....	67
Tabulka 8: Rodinní příslušníci pracující v oboru podle UO a MO.....	67
Tabulka 9: Největší motivace ke studiu podle UO a MO	68
Tabulka 10: Zájem o odborné předměty podle UO a MO	68
Tabulka 11: Technické vybavení během distanční výuky podle UO a MO.....	69
Tabulka 12: Množství učiva naučeného během distanční výuky.....	69
Tabulka 13: Příprava žáků na online výuku podle UO a MO.....	70
Tabulka 14: Porovnání distanční a prezenční výuky podle UO a MO	70
Tabulka 15: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky podle UO a MO...	71
Tabulka 16: Upřednostnění distanční/prezenční výuky podle UO a MO	71

Seznam příloh

Příloha č. 1 Kontingenční tabulky	65
---	----

Příloha č.1 - Kontingenční tabulky

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA 2. OTÁZKA

2. Studuji: 5. Obor, který studuji, jsem si vybral/a, protože:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
o obor se zajímám a chci se ho naučit	78	63	141
na obor, který jsem chtěl studovat, jsem se nedostal	12	7	19
bylo to rozhodnutí rodičů	6	7	13
stejný obor studuje můj kamarád	4	4	8
je mi jedno, jaký obor studuji	10	3	13
Jiná...	6	6	12

Tabulka 3: Výběr oboru podle učňovských a maturitních oborů

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA 2. OTÁZKA

2. Studuji: 6. Po ukončení studia na střední škole bych chtěl/a:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
pracovat v oboru, který studuji	53	18	71
studovat maturitní obor	22	0	22
studovat na vysoké škole	2	53	55
studovat další obor (učňovský) na stejné střední škole	3	3	6
pracovat v úplně jiném oboru	8	5	13
zatím nevím	28	11	39
Celkem	116	90	206

Tabulka 4: Plány žáků po ukončení střední školy podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studují:

2. OTÁZKA

7. Nejvyšší vzdělání, kterého bych chtěl/a dosáhnout:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
střední s výučním listem	53	1	54
střední s maturitou	41	21	62
vyšší odborné	4	10	14
vysokoškolské - bakalářský titul	5	22	27
vysokoškolské - magisterský titul	4	24	28
vysokoškolské - doktorský titul nebo vyšší	5	9	14
jiné	4	3	7
Celkem	116	90	206

Tabulka 5: Představy žáků o jejich nejvyšším dokončeném vzdělání podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studují:

2. OTÁZKA

8. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
základní	6	1	7
střední s výučním listem	38	15	53
střední s maturitou	54	36	90
vysokoškolské	18	32	50
Jiná...	0	6	6
Celkem	116	90	206

Tabulka 6: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - matka podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studují:



2. OTÁZKA

9. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otec:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
základní	4	0	4
střední s výučním listem	59	20	79
střední s maturitou	37	41	78
vysokoškolské	12	23	35
Jiná...	4	6	10
Celkem	116	90	206

Tabulka 7: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů - otce podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studují:



2. OTÁZKA

10. V oboru, který studují pracuje:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
jeden z mých rodičů	22	15	37
oba rodiče	1	0	1
prarodiče	5	1	6
rodinný příslušník	11	5	16
rodič i prarodič	2	2	4
nikdo	74	67	141
Celkem	115	90	205

Tabulka 8: Rodinní příslušníci pracující v oboru podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

11. Moji největší motivací ke studiu je:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
osobní zaujetí pro studovaný obor	37	43	80
osobní a profesní přístup rodičů	3	2	5
popularita oboru ve společnosti	4	3	7
získání zaměstnání s dobrým výdělkem	63	32	95
Jiná...	9	10	19
Celkem	116	90	206

Tabulka 9: Největší motivace ke studiu podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

12. Největší zájem mám o odborné předměty:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
o nichž jsem přesvědčen/a, že poznatky mohu využít v praxi	91	70	161
které mě baví, i když jsem přesvědčen/a, že poznatky v praxi nevyužiji	23	16	39
Jiná...	2	4	6
Celkem	116	90	206

Tabulka 10: Zájem o odborné předměty podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

16. Technické vybavení, které jsem během online distanční výuky

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
PC nebo notebook s mikrofonom	65	73	138
PC (notebook) bez mikrofonu	22	6	28
mobilní telefon	25	10	35
neměl/a jsem možnost připojení na online výuku	2	0	2
Jiná...	2	1	3
Celkem	116	90	206

Tabulka 11: Technické vybavení během distanční výuky podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

17. Při online výuce jsem naučil/a:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
více učiva s menším úsilím	23	4	27
méně učiva s větším úsilím	24	37	61
asi stejně jako při prezenční výuce ve škole	28	14	42
nic jsem se nenaučil	36	28	64
Jiná...	5	7	12
Celkem	116	90	206

Tabulka 12: Množství učiva naučeného během distanční výuky

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

18. Moje příprava na vyučování při online výuce byla:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
větší než na prezenční výuku	15	11	26
menší než na prezenční výuku	48	50	98
vůbec žádná	49	27	76
výuky jsem se neúčastnil/a	3	1	4
Jiná...	1	1	2
Celkem	116	90	206

Tabulka 13: Příprava žáků na online výuku podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

2. Studuji:

2. OTÁZKA

20. Výuka online během distanční výuky byla:

	učňovský obor	maturitní obor	Celkem
srovnatelná (stejná) s prezenční výukou	14	15	29
mnohem lepší než výuka prezenční	33	10	43
horší než prezenční výuka	65	63	128
Jiná...	4	2	6
Celkem	116	90	206

Tabulka 14: Porovnání distanční a prezenční výuky podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

21. Studijní výsledky (známky) jsem měl/a při distanční výuce:

2. OTÁZKA

2. Studuji:

	lepší	horší	stejně	Celkem
učňovský obor	66	21	29	116
maturitní obor	54	12	24	90
Celkem	120	33	53	206

Tabulka 15: Porovnání studijních výsledků distanční/prezenční výuky podle UO a MO

Kontingenční tabulka

1. OTÁZKA

22. Pokud bych si mohl/a vybrat, dal/a bych přednost:

2. OTÁZKA

2. Studuji:

	distanční výuce - online	prezenční výuce - výuka ve škole	kombinace online a prezenční výuky	Celkem
učňovský obor	23	52	40	115
maturitní obor	6	45	39	90
Celkem	29	97	79	205

Tabulka 16: Upřednostnění distanční/prezenční výuky podle UO a MO

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: Helena Bakešová

V Praze dne: 12. 08. 2022

Podpis:

Jméno	Oddělení/ Pracoviště	Datum	Podpis