

Zastoupení motivace ve vzdělávacím procesu žáka na středních odborných školách

Ing. Jana Popelková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Jana POPELKOVÁ**
Osobní číslo: **H10894**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Zastoupení motivace ve vzdělávacím procesu žáka
na středních odborných školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti motivace, osobnosti žáka a rodiče, střední školy.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

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

MATĚJÍČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Praha: AVICENUM, 1986. ISBN 80-011-86.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Pavel Opatrný**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

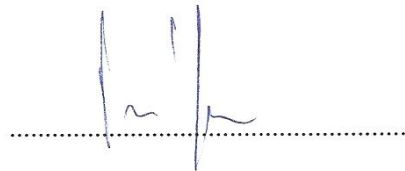
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně15.4.2013.....



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma „ Zastoupení motivace ve vzdělávacím procesu žáka na středních odborných školách“ má za cíl zpracovat a vyhodnotit motivaci žáků. Tato práce má část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je za pomoci odborné literatury zpracován pojem motivace, role pedagoga a rodiny při výchovně vzdělávacím procesu. V praktické části byl vytvořen dotazník, který byl předložen žákům vybrané školy: Střední škola gastronomie a obchodu Zlín. Získaná data byla vyhodnocena statistickými metodami a výsledky budou sloužit jako doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: motivace, adolescence, pedagog, potřeby

ABSTRACT

The dissertation „Representation of motivation in education pupil in secondary schools“ is to prepare and evaluate students motivation. The work has a theoretical part and a practical part. The theoretical part is using professional literature developed the concept of motivation and the role of the teacher and the family in the education-learning process them. In the practical part was a questionnaire that was submitted to selected students High School gastronomy and trade Zlín. The data were analyzed using statistical methods and the results will serve as a recommendation for pedagogical practice.

Keywords: motivation, adolescence, teacher, needs

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Pavlu Opatrnému za odborné vedení, rady a připomínky, které mi při řešení mé práce poskytoval.

Zvláště bych na tomto místě chtěla poděkovat mé rodině za jejich soustavnou podporu během celé délky studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Obsah:

1	Úvod	9
2	Definice motivace.....	11
2.1	Druhy motivace	12
3	Žák střední školy a jeho vztah ke vzdělávání	13
4	Motivace žáků ve výchovně vzdělávacím procesu	16
4.1	Role pedagoga.....	19
4.2	Role rodiny.....	23
5	Výzkumné šetření	26
5.1	Cíl výzkumného šetření a hypotézy	26
5.2	Výsledky a jejich interpretace	28
5.3	Doporučení pro praxi	40
6	Závěr.....	43

1 Úvod

Rodiče, ale i učitelé se často setkávají s tím, že si děti stěžují na to, že jsou nuceny chodit do školy, učit se, mít dobré známky, musí kvůli škole brzy vstávat apod. Samozřejmě bez vzdělání se dnes nikdo neobejde. Vzdělání je základem při určování vlastních hodnot, hraje však velmi důležitou roli při hledání zaměstnání. Vzdělání rovněž ve společnosti představuje jakýsi ukazatel, kterým si lidé poměřují svou úroveň. I žáci ve škole si své schopnosti potvrzují prostřednictvím známek a vysvědčení. Od známek se často odvíjí uznání od rodičů, učitelů i spolužáků.

Ovšem ne pro každého žáka je učení snadné. Asi jen málo žáků by potvrdilo, že se do školy těší, a pokud ano, tak budou důvodem spíše kamarádi, než učivo nebo osobnost pedagoga. To, jakých výsledků ve škole konkrétní žáci dosahují, však není jen výsledkem jeho osobních schopností, předpokladů a dovedností. Schopnost nebo chuť učit se mohou ovlivňovat četné faktory, které může, ale i nemusí být možné ovlivňovat. I žák, který se původně do školy těšil, může postupem času dosahovat horších a horších studijních výsledků. Důvodem mohou být neshody se spolužáky, šikana, problémy v rodině, které se mohou přesouvat prostřednictvím roztržitosti apod. i do vyučovacího procesu. Špatné výsledky ale mohou být vinou pedagoga, který neumí látku pro žáky poutavě přednést nebo vysvětlit. Příčinou však může být i taková věc, jakou je motivace.

Motivace obecně je pojem poměrně známý a jeho využití je široké. Každého člověka motivuje něco jiného, některé typy motivace má člověk tzv. sám v sobě, jindy motivaci ovlivňují různé vnější faktory. O motivaci se hovoří v souvislosti s výkonem práce v zaměstnání, ovšem motivace sehrává stejně důležitou roli i ve výchovně-vzdělávacím procesu, tedy chuť, snahu, potřebu aj. učit se a dosahovat ve škole dobrých výsledků. Co nebo kdo tuto motivaci ovlivňuje a v jaké míře je to vůbec možné? Na tuto i jiné otázky bude odpovídat tato bakalářská práce, jejímž cílem je identifikovat a analyzovat roli motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu u žáků střední odborné školy.

Bakalářská práce bude rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce bude dopodrobna rozebrána problematika motivace obecně a se zaměřením zejména na motivaci k výkonu. V další části se práce zaměří na lepší poznání osobnosti žáka střední školy a jeho vztahu k této instituci a ke vzdělávání a

poslední část se již konkrétně zaměření na žakovu motivaci ke vzdělávání a co ji ovlivňuje, jak z hlediska jeho osobních preferencí, tak vnějších činitelů, především pak rodičů a pedagoga. V praktické části bude za pomoci dotazníkového šetření zjišťována konkrétní motivace ke vzdělávání žáků střední odborné školy. Výzkum bude vycházet z teoretických poznatků školní výkonové motivace a zjišťovat, co žáky nejvíce motivuje, co má na motivaci vliv, ať v negativním či pozitivním významu slova apod. Na podkladě zjištěných informací budou formulována některá doporučení pro výchovně-vzdělávací praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Definice motivace

Nakonečný [1] uvádí, že v problematice motivace existuje velmi jasná neshoda ve vymezení základních pojmů. V zásadě platí, že chápe-li se motivace jako intrapsychické dění, která má regulovat vztahy jedince k jeho okolnímu prostředí, pak je potřebné i jeho základní motivační konstrukty vnímat jako intrapsychické fenomény zvláštního obsahu. Motivace reprezentuje proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož významu se ukazuje jistý deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince. Chování prezentuje zase aktivitu zprostředkující spojitost mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv je pak obsahem takového uspokojení. Potřeba i motiv jsou pojmy představující vnitřní psychické stavy, které se navzájem doplňují. Pojetí potřeby má ale zase na druhou stranu celkem více obsahových rovin (ekonomickou, kriminologickou, fyziologickou apod.).

Výrost [2, s. 147] pod pojmem motivace chápe „...*hybné síly psychického charakteru. Hybné proto, že uvádějí do pohybu lidské chování a činnost.*“ Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv čili pohnutka. Určuje směr a intenzitu chování v dvojitým smyslu. Jednak jako právě působící síla, to je aktualizovaný motiv, jednak jako dispozice k jejímu vzniku a naplnění. U každého jedince se vytváří složitá struktura motivačních dispozic, které jsou z části vrozené a z části získané. K vrozeným patří biologické (primární) potřeby, k získaným sociální (sekundární) potřeby, dále zájmy, hodnotové orientace, a částečně postoje. Získané motivační dispozice se vytvářejí na podkladě sociální zkušenosti. Motivační dispozice se stane aktualizovaným motivem buď jako důsledek změn vnitřního prostředí, podmíněn hlavně fyziologickými potřebami, nebo působením podnětu z vnějšího prostředí. Tyto podněty jsou základem vnější motivace.

Podle Nakonečného [1] reprezentuje motivace jeden z prvků psychické regulace činnosti, kdy zabezpečuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určených cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní stabilitu. Výrost [2, s. 149] ještě uvádí, že motivovanost je možné vysvětlit „*vztahem stavu, který je, ke stavu, který má být, má nastat.*“ Přechod

z původního stavu do stavu požadovaného závisí na síle působící podnětu, na okolnostech, za kterých bude cílového stavu dosahováno, a na stanovení plánu, podle něhož bude člověk jednat, tedy ustanovení způsobu, jakým bude dosaženo cíle a s ním spojeného uspokojení. Ve skutečném životě je mnohdy nereálné, aby jedinec dosáhl uspokojení všech aktivovaných motivů současně. Z této příčiny se musí některých z nich vzdát ve prospěch jiných. Pro dosažení cíle je vedle motivace potřebná i znalost způsobů a prostředků, jakými lze cíle dosáhnout.

2.1 Druhy motivace

V rámci motivace se například rozlišuje motivace vnitřní a motivace vnější. Lidé mohou být motivováni vnějšími podněty, potom se hovoří o motivaci vnější. Vnitřní motivace výkonu odkazuje k víře své ve vlastní schopnosti řešit problémy a adekvátně jednat. Právě motivace je nepostradatelným prvkem školní úspěšnosti. Ve vztahu ke škole je pak při jiném členění motivace významným prvkem úspěšnosti motivace výkonová, která ovlivňuje např. výběr úkolů k řešení z pohledu míry obtížnosti i úroveň riskování v průběhu jejich řešení. [3]

Nakonečný [1] zmiňuje např. i vědomé a nevědomé motivace. Jako nevědomé popisuje ty typy motivace či způsoby chování, které, jejichž příčiny si subjekt vysvětluje chybně. Např. když rodič ukládá svému dítěti určité úlohy a neuvědomuje si, že ho tím agresivně trestá za jeho neposlušnost, ale vysvětluje si to nebo spíše zdůvodňuje tak, že to činí v jeho prospěch, což je běžný způsob racionalizace, která zastírá dezaprobované tendence. Takové tendence jsou ovšem potlačovány, ale impulzy s nimi spojené mohou přeci jen intervenovat v chování tak, že formují „chybné úkony“, které prezentují konflikty těchto dezaprobovaných tendencí s jejich zábranami.

Druhů motivace je samozřejmě velké množství, rozlišují se pak podle toho, na co se zaměřují a mohou být specifické typy motivací i v rámci školní praxe, kdy se rozlišují typy motivace např. podle toho, za jakým účelem se daný jedinec chce konkrétní věc či předmět učit aj. Běžněji je pak možné slyšet např. pojmy jako pracovní motivace, sociální motivace aj.

Podobně jako se rozděluje motivace je pak v literatuře možné nalézt i podobné dělení samotných motivů (vnitřní a vnější, uvědomělé a neuvědomované, primární a sekundární apod.).

3 Žák střední školy a jeho vztah ke vzdělávání

Na střední školu nastupují žáci ve věku 15 let a opouští ji obvykle za 3 až 4 roky v 18 nebo 19 letech. Toto období odpovídá z hlediska vývoje osobnosti do doby adolescence, kterou lze dosti podrobně charakterizovat a definovat prostřednictvím jak biologických, tak psychických či sociálních změn. Obecně dochází ke změnám hodnot, pohledu na svět, vztahu vůči opačnému pohlaví apod. Z tohoto pohledu je dost možné konstatovat, že se mění a vyvíjí i vztah ke škole.

Vágnerová [4, s. 195] definuje období adolescence jako „...*druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou (zejména v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické). Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním.*“ V dnešní době někteří autoři [5] pojem adolescence ale spíše rozdělují do tří fází: časná adolescence (časové rozpětí asi 10 - 13 let), střední adolescence (14 - 16 let) a pozdní adolescence (17 - 20 let, eventuálně i o dost déle).

Adolescence ale znamená období složitějších proměn, mění se osobnost dospívajícího i jeho sociální status. Mladý jedinec získává nové role, sdružené s lepší sociální prestiží. Vrstevníci začínají sehrávat ještě podstatnější roli, než předtím. Partnerské vztahy této doby bývají o dost víc zralé. Adolescenti pokračují v přípravě na zaměstnání a větší část z nich na konci tohoto období nastoupí do své první práce. V adolescenci se zakončuje rozvoj identity. Často nejde o samostatné hledání vlastní identity, ale o čisté převzetí určitého modelu, který je pro konkrétní sociální kategorii typický. Definování identity závisí na způsobu prožívání a uvažování, příznačném pro tuto dobu. Pro četné adolescenty není přicházející dospělost přitažlivá, neboť s ní souvisí zodpovědnost a mnoho omezení, na jejichž zvládnutí nejsou dost vyspělí. [4]

Přijetím do školské instituce se na počátku adolescence potvrzují intelektuální kompetence, které určují i budoucí profesní roli, resp. její sociální status. Na konci adolescence může své schopnosti dokázat absolvováním školy. Úspěšnost v roli studenta nebo učně má odlišný význam, než u žáka základní školy. Očekávaná hodnota školy jako prostředku k dosažení výhodnější profesní role a vyšší sociální hodnoty tolik nefunguje. Lepší sociální status a hlavně výborné ekonomické postavení na kvalitě vzdělání až tak nezávisí (o školní úspěšnosti nemluvě). Zdárné, či jakékoliv absolvování

školy nepřinese absolventovi bezprostředně až moc značný zisk. Jeho budoucí sociální pozici ani ekonomické výhody nebudou jeho prospěchem nijak ovlivněny. V souvislosti s tím je motivace ke školní práci u učňů i středoškoláků (s výjimkou možných uchazečů o studium na vysoké škole) celkem nízká. [4]

V období adolescence se dotváří **vztah k výkonu**. Jde zejména o školu, ale v budoucnu se bude projevovat v určité pracovní aktivitě, v profesní roli. Souhrn zkušeností a osobnostních vlastností formuje předpoklad upřednostnění aktivní nebo pasivní strategie, orientaci na úspěch a na riziko či naopak, na jistotu, která neriskuje. Zde již nejde jen o to, zda-li byl jedinec doteď úspěšný a potřeboval by anticipovat kvalitní výkon i v budoucnosti. Jde i o hodnoty, se kterými se ztotožňuje. Tedy, jaký význam má úspěch sám o sobě, k čemu je nástrojem a za jakých podmínek je ho v konkrétní společnosti většinou dosahováno. Když tento druh úspěchu nereprezentuje žádnou hodnotu, může se spokojit se zaručeným průměrem, který není vysilující ani ohrožující. Pro adolescenta je např. lehčí nároky prezentované školou pasivně přijmout, než se snažit nalézat jejich smysl. Student, který se snaží diskutovat s pedagogy, bývá pod větším tlakem. [6]

Adolescentova nezkušenost (jak ve škole, tak jinde) se projevuje často nadšením, s kterým se adolescent snaží nějaký cíl dosáhnout. Nadšení zesiluje motivaci k takové činnosti. Směřuje ke zbrklosti a k různým mylným postupům, ale na opačné straně nabízí energii k jejich zvládnutí. Zkušenost, kterou nabyl někdo jiný, nemá nezbytnou regulační hodnotu. Cizí zkušenosti adolescent podceňuje. Zde se také projevuje to, že adolescent uznává jen ty zkušenosti, které se jej osobně dotýkají. Zkušenost druhých není akceptována jako validní informace, která by zamezila jeho chybám. I adolescent ještě celkem iracionálně očekává, že jemu se něco takového stát nemůže. Nejde zde o obecnou neschopnost logicky přemýšlet, ale spíše o jistou inhibici soudit tak ve vztahu k sobě, o nějaký kognitivně obranný mechanismus. [4]

Význam výkonu je relativní, je takový, jaká je jeho sociální důležitost. To je další pohnutka, proč adolescent více taktizuje, než aby se snažil učivo zvládnout. Adolescenti ale umí pracovat a zvládnou se nadchnout pro určitou aktivitu, která má pro ně významnější subjektivní smysl než škola. Mnohdy jde o výkony ve sportu, v umělecké činnosti, v technické sféře a kdekoli jinde. V adolescenci dochází pod působením osobních preferencí i proměnlivějších zkušeností k další diferenciaci, v této

době už obvykle nevratné.[4] Zacharová a Šimíčková-Čížková [7] ještě dodávají, že úspěšnost v roli studenta nebo učně má pro adolescentní období docela specifický význam. Absolvování školy nedává automaticky jedinci vyšší sociální status, jelikož s ním není spojeno dobré ekonomické postavení. Na kvalitě vzdělání adolescentovi tedy obvykle příliš nezáleží. Motivace ke studiu, s výjimkou potenciálních uchazečů o studium na vysoké škole, je poměrně malá. Kvalita školního výkonu mu nepřináší žádné výhody, v zaměstnání ji nikdo neocení. Adolescent si v učení udržuje obvykle určitý standard, který mu umožňuje vyhnout se komplikacím s okolím.

Působení autorit (např. učitele) se může podílet na nejistotě i v adolescenci. Obranou vůči takové nejistotě a strachu, který z něj plyne, může být domnělá konformita a nezúčastněnost, či generalizovaný negativismus a otevřená vzpoura. Konformita zpravidla nepředstavuje identifikaci s vnucovaným systémem. Je jen obranným způsobem, kompromisem či vzdáním se, čímž je možné získat pokoj za cenu nějakého ochuzení své identity. Adolescent ví, že tuto taktiku vybírá pod tlakem podmínek. Vnímá, že jde o řešení kompromisní a mnohdy jej vnímá jako prohru (jestli si jej neracionalizuje). [6]

Střední škola pro adolescenta může představovat i velký stres a zátěž. Se vstupem na střední školu se adolescent musí vyrovnávat se značným množstvím stresorů, rostou i jejich zdroje: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, vyžádané tempo aktivit, kvalita činnosti atd. Žák může mít problémy se zvládnutím formálního, nařízeného kurikula. Ale problémy se mohou projevit i se zvládnutím toho, jak zvládnout bytí ve třídě mezi spolužáky, jak zvládnout styk se staršími a silnějšími žáky, jak vyjít s nestejnorodými pedagogickými osobnostmi, jejich odlišnými požadavky i vlastními způsoby motivování a hodnocení žáků. [8]

Vztah ke škole je možné popisovat i jako transformovaný vztah k celé společnosti, jejím normám a hodnotám i k osobní roli, kterou v ní adolescent získal. Nepřijetí obvyklých hodnot a norem se může ukázat odmítnutím vzdělání jako hodnoty společnosti dospělých, tj. establishmentu. Četné adolescentní skupiny takovou ideologii zastávají, upřednostňují odlišný způsob života, než který jim nabízí většinová společnost. Tento trend je možné vnímat i jako jeden z možných projevů adolescentního moratoria. [4]

4 Motivace žáků ve výchovně vzdělávacím procesu

Jak uvádí Fontana, [9] není-li přítomná dostatečná motivace, uspokojujivé učení ve škole asi neproběhne. Zdrojů motivace k učení je poměrně hodně, proto je možné je rozdělit na intrinsické druhy motivace, které vychází z jedince samého a extrinsické, které mu poskytuje okolí:

- **Intrinsická motivace** – člověk má přirozený pud zvědavosti, který jej už od raného věku podněcuje ke spontánnímu zkoumání a objevování. V úzkém vztahu se zvědavostí jako motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností a výukou. Pakliže se zamyslíme nad tím, proč některé věci člověka zaujmou a jiné ne, vyjdeme z toho, že jsou nějak důležité pro jeho život. Problém s většinou školního vyučování spočívá v tom, že tuto důležitost zjevně postrádá. Realizuje se na místě odlišném od vnějšího světa a mnohé z toho, co se ve škole učí, je příprava na budoucnost, ne přítomnost. Pakliže aktivní a představitivostí nadaný pedagog zná své žáky, může udělat hodně pro to, aby práce ve škole pro ně měla přímý vztah k jejich zájmům.
- **Extrinsická motivace** – i když pedagog podněcuje děti sebevíc, nastanou situace, kdy jejich intrinsická motivace bude nedostatečná a bude nezbytné se obrátit k motivaci extrinsické. Ta zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a samozřejmě pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž žáků ve vlastních očích i v očích pedagogů, spolužáků či rodičů, a tím pomáhá k rozvoji tzv. *výkonové motivace*. Žáci zjišťují, že úspěch přináší odměny a vytvářejí si aspirace, o jejichž realizaci ale musí usilovat ještě cílevědoměji.

S extrinsickou motivací však souvisejí některá rizika. Tento typ motivace totiž vyžaduje různé ohledy (jako např. nutnost čelit nebezpečí takové úzkosti, která by bránila učení). Někteří žáci zakoušejí spíše neúspěchy. To může vést ke sníženému sebevědomí a nechuti chodit do školy. Je tak zásadní poskytovat takovému žákovi možnost úspěchu i na nejmenší možné míře výkonu. Někdy se motivace ztrácí tím, že musí žáci na výsledky své práce čekat příliš dlouho. Je prokázáno, že čím delší je odmlka mezi podaným výkonem a jeho hodnocení, tím méně bylo učení efektivní. Užitečným motivátorem může být soutěž mezi žáky, ovšem když je příliš intenzivní,

může vést k nepříjemným zážitkům a ke škodlivým účinkům prožívaného selhání. Lepší je, když žák soutěží sám se sebou a stále při tom svůj výkon zlepšuje, nebo prostředí skupinové práce, kdy děti přijmou skupinové cíle a snaží se společně o jeho dosažení. Kde je tlak tohoto typu motivace příliš silný, žáci mohou inklinovat k takovým strategiím, jako je podvádění, chození za školu nebo předstírání nemoci. Někteří pedagogové si nejsou vědomi subtilních účinků učitelské pochvaly. Chvála je pro žáky vysoce odměňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé a produktivní vztahy mezi pedagogem a jeho třídou. Současné může chvála působit přespříliš usměrňujícím způsobem. Chvály by se tak mělo užívat jak k ocenění právě provedeného výkonu, tak k povzbuzování žáků, aby rozvíjeli svou činnost k větší důmyslnosti a tvořivosti. [9]

Přijetím do školské instituce se na počátku adolescence potvrzují intelektuální kompetence, které určují i budoucí profesní roli, resp. její sociální status. Na konci adolescence může své schopnosti dokázat absolvováním školy. Úspěšnost v roli studenta nebo učně má odlišný význam, než u žáka základní školy. Očekávaná hodnota školy jako prostředku k dosažení výhodnější profesní role a vyšší sociální hodnoty tolik nefunguje. Lepší sociální status a hlavně výborné ekonomické postavení na kvalitě vzdělání až tak nezávisí (o školní úspěšnosti nemluvě). Zdárné, či jakékoliv absolvování školy nepřinese absolventovi bezprostředně až moc značný zisk. Jeho budoucí sociální pozici ani ekonomické výhody nebudou jeho prospěchem nijak ovlivněny. V souvislosti s tím je motivace ke školní práci u učňů i středoškoláků (s výjimkou možných uchazečů o studium na vysoké škole) celkem nízká. [4]

Na konci povinné školní docházky je žák motivován k těžší práci, jestliže se chce dostat na nějaký učební obor či střední školu. Když je přijat, přestává tato motivace účinkovat. K získání nějaké profesní role mu stačí jen absolvování školy. Kvalita jeho školního výkonu pro něj v tomto ohledu nepředstavuje žádné výhody, v práci se o to nikdo nebude zajímat, a tedy ho ani neocení. Není tedy důvod, aby se snažil být lepším než ostatní. Středoškolák bude vlastní kompetence využívat zejména k tomu, aby se vyhnul potížím a aby si udržel nějaký standard, který se ustálí na začátku docházky do střední školy. Má souvislost s tím, co od něho dospělí očekávají a co on sám pokládá za uspokojující (podobná taktika byla uplatňována i na druhém stupni základní školy). [4]

Motivačním činitelem ve škole je i strach, který v slabé intenzitě výkon žáků zvyšuje. Pakliže zesílí, výkon naopak zhoršuje. Je ale třeba rozlišovat mezi žáky úzkostnými a neúzkostnými. První se do stavu úzkosti dostanou velmi rychle a obavu, která jim pak ztěžuje proces jejich učení, prožívají hůře. Opační prožívají obavu spíše jako motivační tlak – vzbudí v nich potřebu učení, ve vlastním procesu učení ale už strach neprožívají. Pedagogové ve snaze zlepšit úsilí a výkon (motivovanost) žáků mnohdy navozují u žáků strach. Vztah mezi strachem a výkonem není úplně jednoznačný. Strach (že bude žák zkoušen, bude psát písemku aj.) může u neúzkostných žáků sehrát hodně příznivou motivační sílu, která se projeví v tom, že začnou pracovat a pracují s intenzivnější snahou – do své učební činnosti si obavy tyto žáci již nepřenašejí. U úzkostných žáků se ale může stát, že si tento tlak vtahují přímo do učební aktivity a tam patrně bude učební proces narušovat. [10]

Hrabal a Pavelková [11] upozorňují, že „*V každodenní školní realitě se učitelé velmi často setkávají se žáky, pro něž představuje motivace nějaký problém. Jejich postoj ke školní práci je negativní, nejsou ochotni se učit, ve škole se nudí či určité učivo odmítají jako nepotřebné.*“ Proto je důležité se také soustředit na analýzu vlivů, které motivaci ve škole snižují a ztěžují. Paradoxně může být problémem i tzv. přemotivovaný žák. Kromě rozvoje a aktualizace motivačních dispozic žáků je tedy potřebné zjišťovat i nesprávně navozenou motivaci (špatný vývoj motivační sféry osobnosti) či motivační zdroje, které nejsou v patřičném vztahu ke školní motivaci a následně k výkonu. Motivace někdy působí vzhledem ke školní úspěšnosti (výkonům) i záporně. Může zajišťovat jak žákův úspěch, tak může být i hlavním faktorem způsobujícím žákovo selhání a neúspěchy. Příčiny motivačních problémů ve škole mohou být různé, mezi nejběžnější patří:

- **Nedostatečně rozvinuté potřeby** (motivační dispozice) u žáků (hlavně nízká úroveň výkonových a poznávacích potřeb).
- **Frustrace žákovských potřeb** (nuda, strach) – od frustrace biologických potřeb (hladu), přes frustrace potřeby psychického či fyzického bezpečí (posměch a sarkasmy učitele vůči žákovi), potřeby poznávací (učitel přednáší učivo monotónně), potřeb výkonových (neadekvátní požadavky vůči žákovi), potřeby pozitivních vztahů (žák je odsuzován spolužáky a učitel to podporuje tichým

souhlasem), kvality výsledků práce (zpětná vazba není dostatečná), potřeby vlivu (ostatní přehlíží názory žáka).

- **motivační konflikty;**
- **nadměrná motivace.**

Hunterová [12] ale zase např. uvádí, že existuje mnoho faktorů motivace, které nelze ovlivnit. Na motivaci žáků mají vliv jak rodiny, tak prostředí, ve kterém žijí, předchozí učitelé nebo zkušenosti s předchozím učivem. Není v moci nikoho to změnit. K jejich působení už došlo a jsou součástí žákovy minulosti. Šanci uspět má jen působení na žáky v přítomnosti. Z toho důvodu je nezbytné zvládnout využívání šesti faktorů, které mají schopnost zvýšit studijní úsilí žáků a jejich odhodlání se učit: **míra nejistoty, průvodní pocity, úspěch, zájem, znalosti výsledků vlastní práce, vnitřní – vnější motivace.** Žádný ze zmíněných faktorů však není nejsilnější a nepůsobí nezávisle.

4.1 Role pedagoga

Na úlohu učitele při motivaci žáků k učení lze nahlížet ve dvojím smyslu: [13]

- Učitel za pomoci motivace zvyšuje efektivitu učení, pracuje s motivační sférou žáka tak, aby vzbudil jeho zájem o školu o učení.
- Učitel musí zároveň tuto motivační sféru žáka dále rozvíjet, kultivovat ji, zakládat nové motivy apod.

Tuto dvojí roli motivace přirozeně není možné oddělovat, jelikož motivování žáků k učení závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a naopak rozvoj motivačních dispozic závisí na technikách motivování žáků, komunikaci se žáky, organizačních formách apod. Lze tedy uvažovat o třech možných zdrojích motivace, třech potřebách, které jsou u žáků aktualizovány: [13]

- **Poznávací potřeby** – když u žáka dominují tyto potřeby, učí se hlavně proto, že učení je pro něj zdrojem poznání (to, co se učí, ho zajímá). Sama učební aktivita uspokojuje tuto potřebu. Nabyté vědomosti jsou pro žáka silně uspokojující.

- **Sociální potřeby** – z hlediska motivace sehrávají nejvýznamnější úlohu potřeba identifikace, potřeba pozitivních vztahů – afiliace, potřeba sociálního vlivu, eventuálně prestiže.
- **Výkonové potřeby** – potřeba autonomie (nezávislosti), potřeba kompetence (něčemu rozumět), potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu.

Hrabal a Pavelková [10, s. 7] ještě upozorňují, že co se výkonových potřeb týče, jejich vývoj „*nezávisí jen na charakteru nároků na dítě, důležitou roli sehrává i výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky (například způsob motivování dítěte pomocí odměn a trestů).*“ Do školy vstupuje žák již s nějakým výkonovým zaměřením, ve škole je ale vystaveno značnému množství hodnocení trochu nového charakteru. Kupříkladu je porovnáváno s dalšími žáky, musí se vyrovnávat s novými úkoly. Postupem času žák nabývá zkušenost se školním úspěchem a nezdarem, a tím se u něho postupně formují tzv. specifické školní výkonové potřeby, které nemusejí být úplně v harmonii s celkovým výkonovým zaměřením žáka. Občas jsou žáci jinak výkonově orientováni i v rozdílných předmětech.

Motivace žáků se tedy neodvíjí jen od výkonu, ale ovlivňují ji i jiní činitelé. Učitel může naprosto cíleně ve vyučování navozovat takové podmínky, v nichž vzbuzuje, respektive aktualizuje výše zmíněné skupiny potřeb žáků. Učitel může: [13]

- **aktualizovat poznávací potřeby žáků** – plánovat vyučování z aspektu obsahu, důraz na zajímavou, poutavou prezentaci učiva, použít metody jako je problémové vyučování, projektové vyučování, názorné vyučování apod.
- **aktualizovat sociální potřeby žáků** – usměrňovat sociální klima třídy způsobem vedení žáků při vyučování – demokratické či autoritativní vedení, aplikace metody skupinového vyučování, atmosféra spolupráce apod.
- **aktualizovat výkonové potřeby žáků** – soutěže, odlišné úrovně složitosti úkolů, dosažení dobré známky.

Pokud má učitel najít ideální přístup k motivování žáků, pomoci žákům využít celý jejich potenciál pracovat minimálně v harmonii s úrovní schopností, musí rozpoznat, které z uvedených skupin potřeb jsou u konkrétního žáka převládající, pracovat s těmito dominantními potřebami a vytvářet a rozvíjet potřeby další.

Vališová a Kasíková [14] zdůrazňují roli hodnocení ve vyučování, které pedagog provádí, a které dost podstatně ovlivňuje i kvalitu jím iniciovaného výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogovi dává možnost nejen hodnotit úspěšnost vyučování, ale i plánovat ostatní cíle vyučování i nástroje k jejich dosažení, tedy zejména obsah vyučování, výběr metod a organizačních forem. Žákovi hodnocení uděluje významné informace o svém postupu v učení. Má však podstatný význam pro motivaci žáka k učení, účastní se formování sebepojetí žáka, ovlivňuje jeho nároky. Hodnocení v procesu vyučování splňuje různé funkce, jako první je možné zmínit informativní funkci (informuje o výsledku žáka), v rámci ní pak funkce kontrolní (zda a jak byl splněn cíl vyučování), diagnostická (informace o učebním stylu žáka, o příčinách neúspěchu žáka). Další je funkce formativní, která udává, že hodnocení je současně podstatným stimulem rozvoje osobnosti žáka. Ne každé hodnocení ve vyučování plní obě tyto základní funkce. Hlavní je, k jakému typu vyučování se hodnocení vztahuje a jestli jde o hodnocení průběžné nebo závěrečné.

Vališová a Kasíková [14] v souvislosti s hodnocením žáků a jejich motivací upozorňuje na rizika orientace na známku. To bývá jednou z příčin ztráty prvotního smyslu vyučování – zaměření na rozvoj poznání. V konkrétní praxi s sebou známka nese až příliš záporných znaků:

- odvádí žáka od jádra učení,
- samozřejmou vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací,
- způsobuje vyhýbání se neúspěchu všelijakými prostředky,
- vytváří podmínky k formování nepříznivých morálních vlastností,
- sociálně rozrůžňuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích,
- může způsobit i zdravotní obtíže dětí.

Jako motivační faktor, kterým může pedagog na žáka působit, bývá často označována i pedagogická interakce a zejména pak komunikace. Pod výrazem pedagogická interakce si lze představit vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Podstatným prostředkem pedagogické interakce je právě pedagogická komunikace. V ní jsou přesně vytyčeny časové a prostorové podmínky, identifikováni jsou účastníci (učitelé, spolužáci aj.), je vymezen

cíl, obsah komunikování, jsou nařízena pravidla styku mezi učitelem a žáky. Pedagogická komunikace představuje specifický příklad sociální komunikace.

Linhartová [15] uvádí, že hlavní úlohu pedagogické komunikace lze shledávat v tom, že zabezpečuje pozitivní emocionální klima pedagogického procesu. Také zlepšuje vztahy mezi pedagogem a žáky a žáky vzájemně. Poté sehraává úlohu, kdy umožňuje řídit sociálně psychologické procesy ve skupině. Pro tuto práci je významným cílem formování lepších podmínek pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek učení nebo zocelování osobnosti žáků správným směrem. Nakonec lze uvést, že umožňuje co nejlépe pedagogicky využít specifikaci osobnosti pedagoga. Nelešovská [16] uvádí, že efektivnost pedagogické komunikace (tak aby mimo jiné vedle k motivaci žáka ke vzdělávání) je celkem složitá, proto je zde možné pro příklad zmínit, aby pedagog ovládal jak dovednosti techniky komunikace, kam patří dovednost volby potřebných motivačních aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám dopředu určených výchovně vzdělávacích cílů.

Pedagog má možnost sledovat u žáků v úkolových situacích odlišnou míru zaujetí úkolem a odlišnou úroveň nasazení při práci na úkolu. Někteří mají sklon se při výskytu závažnějšího problému vzdávat, jiní ne se a chtějí vytrvat. Takové chování vychází z osobnostních charakteristik žáka, jako je sebejistota a sebezpochybování. Je podstatné klást důraz na aspirační úroveň žáka, jelikož souvisí s rozvojem přiměřeného (realistického) sebehodnocení. Má-li učitel vědomosti o intenzitě a poměru obou motivačních potřeb u svých žáků, má možnost ideálně volit náročnost udělovaných úkolů jak z pohledu konkrétních žáků, tak i z pohledu celé třídy, a tím i optimalizovat vlastní práci s motivací ve vyučování.[9]

Šumavská[17] uvádí, že osobnost učitele je pro žáky velmi důležitá, hlavně jeho kreativita a dobrý příklad. Roli však sehraává i celkové klimatu ve třídě, tedy navozování příjemné pracovní atmosféry, vzájemných vztazích a spolupráci učitelů a žáků. Asi nejvýznamnější motivací je pro žáka pochvala a kladné hodnocení jeho aktivit od učitele. Motivují je pro žáky i jejich aktivní zapojení do výuky a tzv. zážitková pedagogika. Jejím smyslem je výuka žáka pomocí zážitku, díky němuž si zapamatuje hodně informací (např. poznávací kurzy, sportovní či turistické kurzy, hry a vědomostní nebo odborné soutěže, návštěvy kulturních akcí, výstav a veletrhů). Motivující výukou může být i aktualizace vyučované látky nebo rozhovory a diskuze na dané téma. Účinná

motivační výuka, která zároveň žáky podporuje k seberealizaci a odpovědnosti, je vypracování samostatné práce a také prezentování názorů a myšlenek před třídou, jejich obhajování před učiteli a svými spolužáky. Při kontrole odvedené práce je potřeba s každým žákem analyzovat chyby, kterých se dopustil, a dát mu možnost je napravit. Spolehlivým motivačním prvkem může být i autoevaluace, kdy si žák sám za pomoci učitele a kolektivu třídy sám odvedenou práci hodnotí a po rozboru si navrhuje hodnocení. Účinná může být i týmová práce, kdy každý žák plní nějaký úkol, na nějž navazuje práce dalšího z týmu.

Pro žáky v posledních ročnících je důležitým motivačním prvkem sepětí učiva s praxí. Žáci by měli mít možnost využít své znalosti v oblastech, o které mají zájem, a rozvíjet své nápady. Žáci musí věřit, že nabyté znalosti uplatní nejen v dalším studiu, ale i v praktickém a profesním životě. Má-li žák pocit, že školní učivo uplatní v praxi, bude jistě ochoten se více učit i teorii. K tomu pomáhají příklady z praxe, schůzky s odborníky z praxe a exkurze na specializovaná pracoviště, na nichž může žák konfrontovat svou praktickou činnost ve škole se srovnatelnými činnostmi v reálném podniku. Podstatná se jeví i spolupráce s vysokými školami. Žák tak může vidět propojení a návaznost studijní látky ve škole a v oblasti, v níž se bude pohybovat po absolvování školy. [17]

4.2 Role rodiny

Význam rodiny není z pohledu vzdělávání omezen výhradně na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, ve kterém se cítí chráněno. Rodiče by se měli vždy zajímat i o vzdělávání svého dítěte, protože tento zájem má přímý vliv na školní úspěchy dítěte. Svým zájmem rodiče dávají svému potomkovi najevo, jaký význam přikládají jeho dobrému školnímu prospěchu a rovněž jaký význam přisuzují jemu jako osobě. Zájem rodičů se projevuje mimo jiné i v tom, že svému dítěti nabízejí pomoc při plnění školních úloh. Dobře fungující rodiče podporují práci školy a ztotožňují se s jejími kritérii a hodnotami. Rodiče by měli znát učitele svého žáka. Učitelé pak mají možnost dozvědět se více o prostředí dítěte, s rodičem mohou probírat výukové problémy a využívat jejich pomoc.[9]

Fontana [9] uvádí, že postoje k motivaci se začínají vyvíjet dlouho před začátkem školní docházky, někdy kolem 3. roku věku. Dítě má potřebu chápat svět

kolem sebe, chce všechno zkusit a být někým, kdo něco dokáže (vnitřní motivace). Hodně také záleží na požadavcích rodičů. Jsou-li jejich požadavky úměrné, povzbuzují-li dítě k samostatnosti a chválí-li jeho výkony, dojde u dítěte k rozvíjení potřeby úspěšného výkonu. Je-li dítě přetěžováno a za nezdary permanentně kritizováno, může se rozvinout požadavek vyhnout se neúspěchu. Pakliže nejsou na dítě kladeny žádné nároky, rozvoj výkonových potřeb bude nevyhovující. Vztah k výkonu není u všech žáků shodný. Velká část vnímá v úkolové situaci sice požadavek dosáhnout zdárného výkonu, zároveň se ale do určité míry i bojí neúspěchu a vnímá potřebu vyhnout se mu. Úroveň a poměr zmíněných potřeb má vliv na postoj a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i účinnost jejich učení.

Hrabal a Pavelková [10, s. 7] uvádí, že rodičovské požadavky a jejich přesnost mají velký význam při rozvoji již zmiňovaných výkonových potřeb (potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se nezdaru). „*Nároky mohou být přiměřené, nebo mohou dítě přetěžovat, mohou však být také značně nižší než možnosti dítěte. Jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li dítě povzbuzováno k samostatnosti, přesnosti výkonu a jsou-li jeho výkony oceňovány, je velmi pravděpodobné, že se u dítěte začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu.*“ Výkonové situace jsou vázány na příjemný prožitek. Jedinec si osvojuje přiměřenou úroveň nároků na sebe (adekvátní aspirační úroveň) a má sklon věnovat potřebnou snahu k dosažení úspěchu při výkonových aktivitách. Pokud je ale pořád přetěžován a okolí se orientuje hlavně na jeho neúspěchy a kritiku, začne se u něj spíše rozvíjet potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Žáci s velkým strachem před neúspěchem se chtějí výkonovým situacím vyhýbat, aby nebyli eventuálním neúspěchem vnitřně zraněni. Jde v podstatě o obranný mechanismus, který má chránit jeho JÁ před opakovaným neúspěchem a pocitem selhání. Když na dítě nejsou kladeny žádné nároky (při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu), bude rozvoj výkonových potřeb jedince spíše znemožňován a bude nedostatečný.

Fontana [9] ještě např. upozorňuje, že na školní prospěch má přímý vliv velikost rodiny. Děti z větších rodin, bez ohledu na to, z jaké společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve škole než jedináčci nebo děti s jedním nebo dvěma sourozenci. Může to vyvstávat ze skutečnosti, že v takových rodinách se dětem dostává méně verbální a jiných podnětů. Problémem může být, když dítě přichází do školy z domácího prostředí, které jim vštěpuje naprosto odlišné normy oproti škole. Dochází

k tomu zejména, když patří příslušníci rodiny k etnickým menšinám, ke skupině sociálně a ekonomicky oslabených obyvatel, nebo když jde o rodinu agresivní a násilnou. Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy může dítě vyřešit jen tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření této bakalářské práce se uskuteční na Střední škole gastronomie a obchodu Zlín. Tato škola byla založena v roce 1958. Jde o veřejnou školu zřizovanou Zlínským krajem se sídlem v centru Zlína. Žáci zde vykonávají odborný výcvik na provozních pracovištích hotelového, restauračního a obchodního typu ve Zlíně a blízkém okolí. Škola se také věnuje zajišťování cateringových akcí v rámci Zlínského kraje. Na škole se vyučují čtyřleté obory vzdělání (Gastronomie, Obchodník) a tříletý obor vzdělání Kuchař – číšník i dvouleté nástavbové studium (Gastronomie). [18]

5.1 Cíl výzkumného šetření a hypotézy

Cíle výzkumného šetření je identifikovat a analyzovat roli motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu u žáků střední odborné školy. Dílčími cíli výzkumného šetření pak je rozpoznat, co a jak motivuje žáky konkrétní odborné střední školy ke vzdělávání, dále pak jak se u nich uplatňuje výkonová motivace a naposledy jakou úlohu v jejich motivaci sehrává jejich učitel, školní prostředí či rodiče respondentů.

Pro naplnění cílů výzkumného šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Studenti, kteří jsou od svých rodičů téměř vždy chváleni za dobrý výkon, se školy „bojí více“ oproti studentům, kteří nejsou téměř nikdy chváleni.

Hypotéza 2: Žáci, kteří souhlasí s tím, že jejich učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru, se cítí dobře ve školním prostředí, než-li žáci kteří, nesouhlasí s tím, že jejich učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru.

Hypotéza 3: Žáci, kteří stojí o to, být ve škole hodně úspěšní a to z důvodu stran rodičů, mají mnohem větší strach být zkoušení, než žáci, kteří o školní úspěch stojí z důvodu uplatnění na trhu práce.

Metodika a metoda výzkumného šetření

Pro tuto práci byl jako výzkumný přístup zvolen kvantitativní přístup. Ten Čapek [19] charakterizuje jako standardizovaný vědecký výzkum, který popisuje jevy prostřednictvím proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Od kvalitativního výzkumu se výzkum kvantitativní liší tím, že se zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší rozsah informací. Pro náš výzkum je kvantitativní přístup lepší i v tom, že jeho generalizace na populaci je mnohem jednodušší, než při kvalitativním výzkumu.

Kvantitativní výzkum je možné realizovat prostřednictvím různých metod. Jelikož v našem výzkumu chceme získat informace od co největšího množství respondentů, byl zvolen dotazník. Ten Chráska [20, s. 163–170] definuje jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Konkrétně byl zvolen dotazník strukturovaný, ten je typický přesně daným pořadím otázek, na které respondenti postupně odpovídají. Položky dotazníku mohou být rovněž různé, v našem výzkumném šetření byly zvoleny položky uzavřené (přesně dané varianty odpovědí) a polouzavřené (dané varianty odpovědí, včetně možnosti vyslovení vlastního názoru, pokud varianty nevyhovují). Tvorba dotazníku byla částečně inspirována dotazníkem Hrabala a Pavelkové. [10]

Výzkum bude realizován v průběhu měsíce března roku 2013 tak, že nejprve bude telefonicky s vedením školy domluven souhlas s provedením výzkumu, následně budou v domluveném termínu dotazníky osobně doručeny do školy a jednotlivých tříd s tím, že bude od žáků vyžadováno co nejrychlejší vyplnění, aby mohly být dotazníky týž den vysbírány zpět, eventuálně po domluvě s personálem školy (pokud jej vysbírají oni) v delším časovém úseku. Na tento úsek výzkumu bude vytyčen jeden týden, další týden bude probíhat vyhodnocení a seskupení dotazníků, jejich kontrola, jestli jsou správně vyplněny a následně budou zpracovány do tabulky v programu MS Excel a z nich pak vytvořeny grafy.

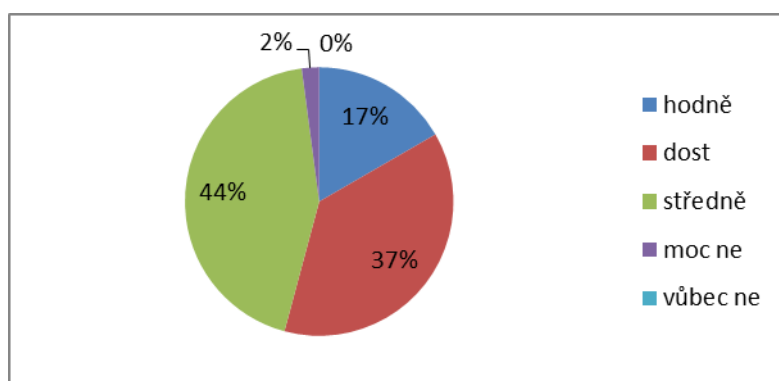
Pro žáky střední školy bylo v dotazníku připraveno celkem 23 otázek, z nich dvě otázky (na konci dotazníky) sloužily k identifikaci respondentů. Na začátku dotazníku bylo respondentům osvětleno, k čemu dotazník slouží a jak jej mají vyplnit, na konci bylo vysloveno poděkování za účast. Dotazníky byly žákům osobně předány prostřednictvím jejich učitelů (po osobní domluvě a svolení k účasti na výzkumu)

v průběhu měsíce března roku 2013. Celkem jsme připravili 170 dotazníků, rozdány byly napříč všemi ročníky s tím, že jsme se snažili rozdat více dotazníků do třetích a čtvrtých ročníků, kteří již za sebou mají z pohledu motivace k vyučování nejvíce zkušeností. Po vyplnění dotazníků došlo k jejich zpracování a vyhodnocení za pomoci programu MS Excel 2010 a výsledky byly následně zobrazeny v koláčových grafech.

5.2 Výsledky a jejich interpretace

Z celkem 170 rozdaných dotazníků se jich správně vyplněných vrátilo 144, tedy návratnost byla 85 %. Konkrétní výsledky jsou znázorněny dále.

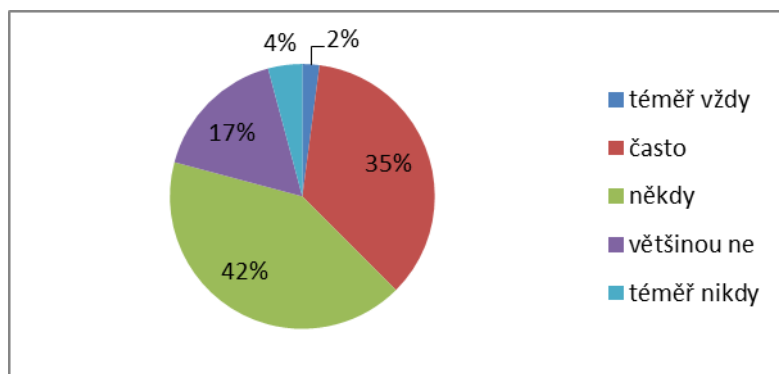
1. Jak moc stojíš o to, abys byl/a ve škole úspěšný/á?



Graf 1 Chut' žáků být úspěšným ve škole (vlastní zpracování).

Být úspěšným ve škole si největší množství respondentů přeje středně (44 %), následovala odpověď dost (37 %) a poté hodně (17 %). Jen 2 % uvedla, že si moc nepřeje být úspěšná, žádný žák neodpověděl, že by vůbec nechtěl být úspěšný. Žáci si tedy převážně přejí být středně a dost úspěšní.

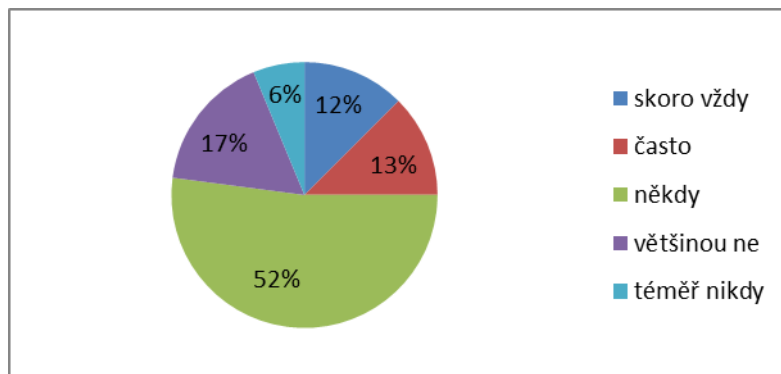
2. Máš strach ze školních neúspěchů?



Graf 2 Strach ze školních neúspěchů (vlastní zpracování).

Nejčastěji volili respondenti odpověď někdy (42 %), tedy někdy mají strach ze školních neúspěchů. Dalších 35 % respondentů uvedlo, že mají ze školních neúspěchů strach často, 2 % mají strach téměř vždy, dalších 17 % zase většinou strach nemá a jen 4 % nemají strach téměř nikdy. Někdy nebo často mají strach ze školních neúspěchů více jak tři čtvrtiny respondentů.

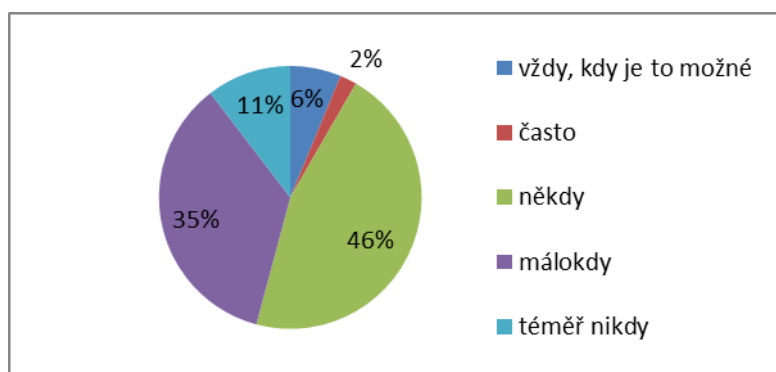
3. Daří se ti při učení soustředit?



Graf 3 Soustředění žáků (vlastní zpracování).

Více jak polovině respondentů (52 %) se daří soustředit někdy, dalším 17 % se většinou nedaří soustředit, 6 % se dokonce nedaří soustředit téměř nikdy. Jen 13 % respondentů uvedlo, že se jim daří soustředit často a ještě méně procent (12 %) uvedlo, že se jim daří soustředit skoro vždy. Převažovali tedy žáci (mimo ty, kteří se dokáží soustředit někdy), kterým se spíše daří soustředit, než ti, kterým se to moc nedaří.

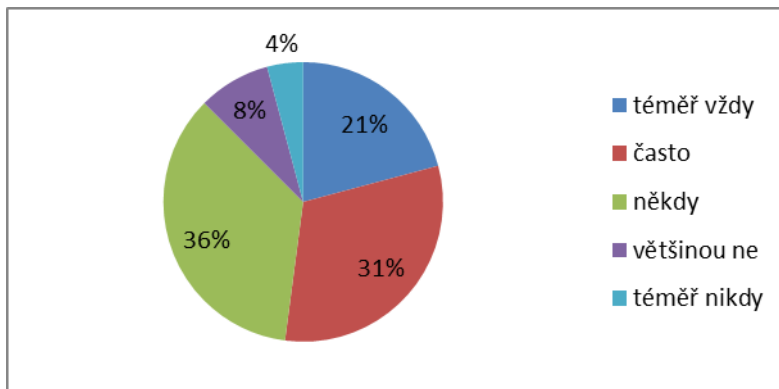
4. Jak často se ve škole hlásíš?



Graf 4 Hlášení žáků (vlastní zpracování).

Největší počet respondentů (46 %) uvedl, že se hlásí ve škole někdy, dalších 35 % se hlásí málokdy, 11 % téměř nikdy. Jen 2 % uvedly, že se hlásí často, zbylých 6 % respondentů se hlásí vždy, když je to možné. Hlásit se zřejmě u žáků není moc oblíbené.

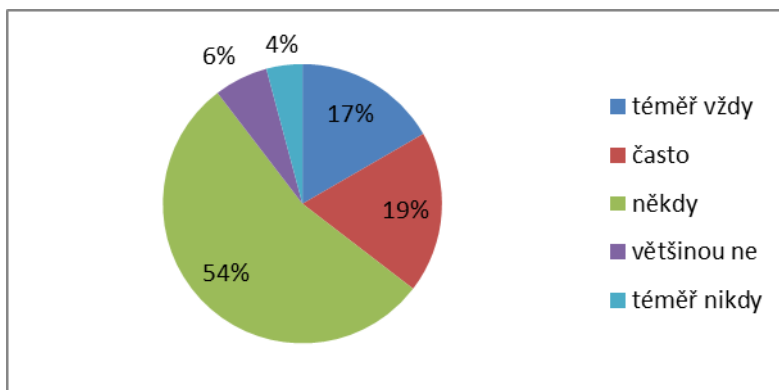
5. Když začneš řešit nějakou školní úlohu (písemnou či slovní), máš tendenci ji dokončit?



Graf 5 Tendence dokončovat školní úlohy (vlastní zpracování).

Opět se největší počty respondentů přiklonily k odpovědi, že tendence dokončovat školní úlohy mají někdy (36 %), dalších 31 % má tendenci dokončovat úlohy často. Jen pro 21 % respondentů je to samozřejmost a chtějí úlohy dokončovat téměř vždy. Dalších 8 % respondentů se přiznalo, že většinou nemají tendenci dokončovat úlohy a zbylé 4 % nemají tendenci dokončit jakoukoliv úlohu nikdy.

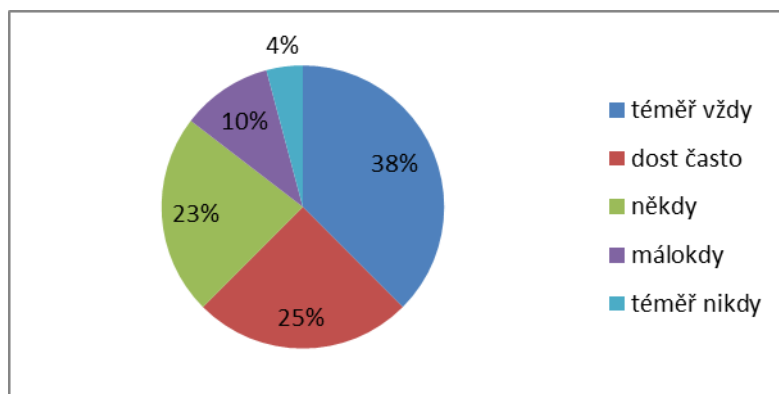
6. Snažíš se plnit školní úlohy, které dostáváš, co možná nejlépe?



Graf 6 Plnění školních úloh co nejlépe (vlastní zpracování).

Zadané úlohy se opět větší polovina žáků (54 %) snaží plnit jen někdy. Dalších 19 % se snaží je co nejlépe plnit často, 17 % téměř vždy. Jen pouhých 6 % uvedlo, že se většinou nesnaží je plnit co nejlépe, zbylé 4 % se je nesnaží plnit co nejlépe nikdy.

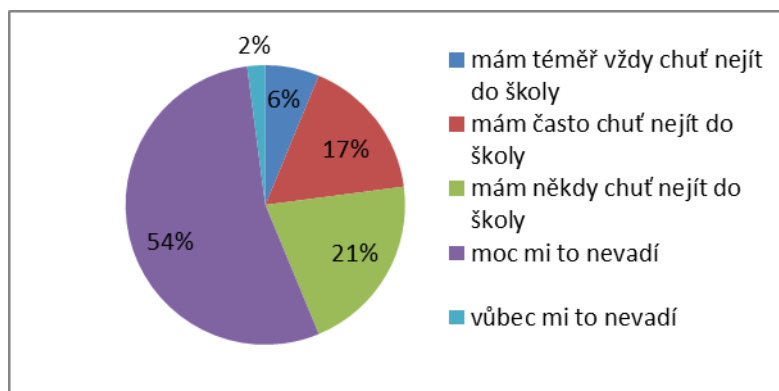
7. Máš strach, když máš být zkoušený/á?



Graf 7 Strach ze zkoušení (vlastní zpracování).

Většina žáků má podle výše uvedeného grafu obavy ze zkoušení. Konkrétně 38 % uvedlo, že mají strach téměř vždy, 25 %, že dost často a 23 %, že někdy. Jen 10 % respondentů uvedlo, že strach ze zkoušení mají málokdy a 4 %, že nikdy.

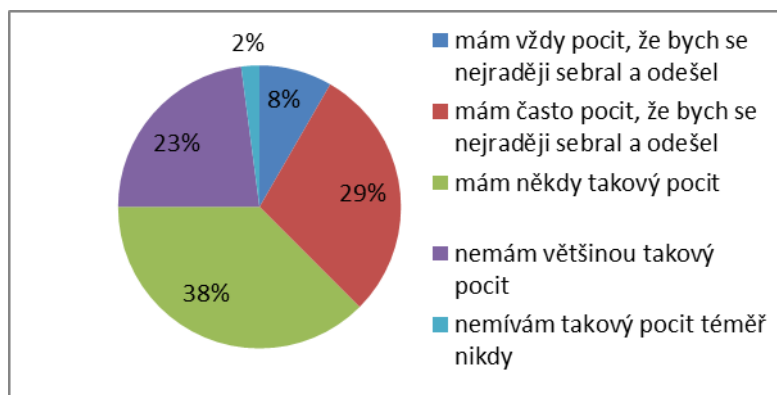
8. Co prožíváš, když máte psát nějakou písemnou práci?



Graf 8 Pocity při psaní písemné práce (vlastní zpracování).

Oproti předchozí otázce, z této vyplynulo, že více jak polovině respondentů (54 %) moc nevadí, když má psát nějakou písemnou práci. Dalších 21 % respondentů má však někdy chuť kvůli tomu nejt do školy, 17 % má chuť nejt kvůli tomu do školy často, 6 % téměř vždy kvůli tomu do školy jít nechce. Písemné práce vůbec nevadí jen 2 % respondentů.

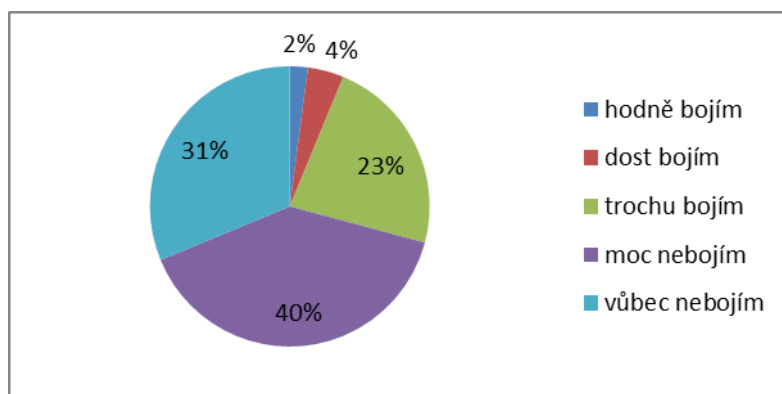
9. Když jsi zkoušený a moc to neumíš, jaký máš pocit (na známky)?



Graf 9 Pocity při zkoušení, když žáci učivo moc neumí (vlastní zpracování).

Jiná je otázka, když mají být respondenti zkoušení a dané učivo zrovna moc neumí. To mají nejčastěji někdy pocit, že by nejraději ze školy odešli (38 %), dále pak mají často pocit, že by se nejraději sebrali a odešli (29 %), dalších 23 % takový pocit většinou nemá, jen 2 % takový pocit nemají nikdy. Zbýlých 8 % respondentů uvedlo, že mají vždy pocit, že by se nejraději sebralo a odešlo.

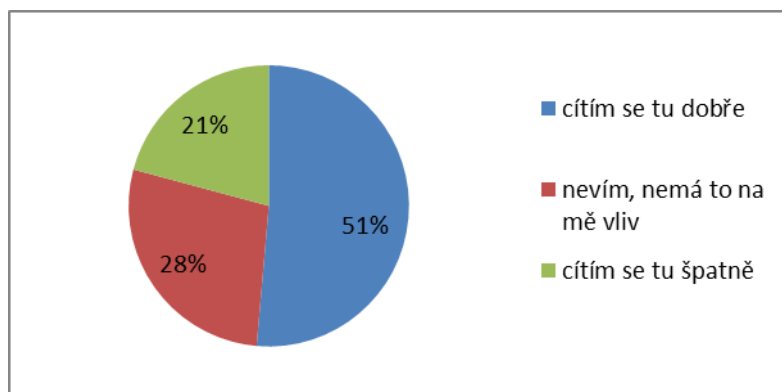
10. Kdybys měl/a být upřímný/á, řekl/a bys, že se školy:



Graf 10 Pocity ze školy (vlastní zpracování).

Školy se žáci podle všeho spíše nebojí. Konkrétně tedy 40 % respondentů uvedlo, že se moc nebojí, 31 %, že se nebojí vůbec. Trochu se bojí dalších 23 % respondentů a jen 4 % uvedla, že se bojí dost a zbývajících 2 %, že se bojí hodně.

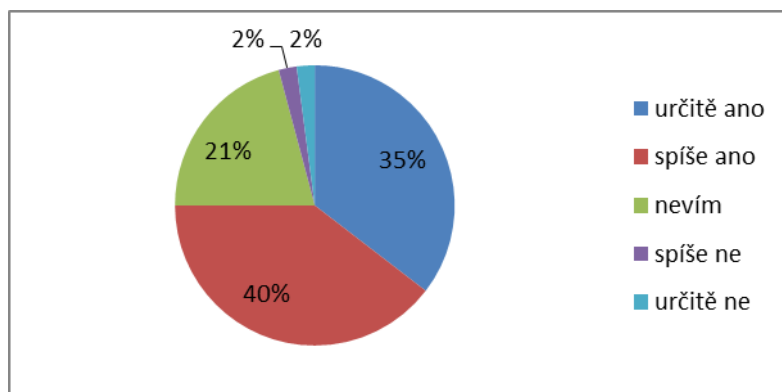
11. Jak bys zhodnotil/a školní prostředí ve tvé škole?



Graf 11 Hodnocení školního prostředí (vlastní zpracování).

Podle poloviny respondentů (28 %) prostředí školy nemá na žáky vliv, dalších 51 % se ale ve škole cítí díky školnímu prostředí dobře, zbylých 21 % se však cítí v souvislosti se školním prostředím špatně.

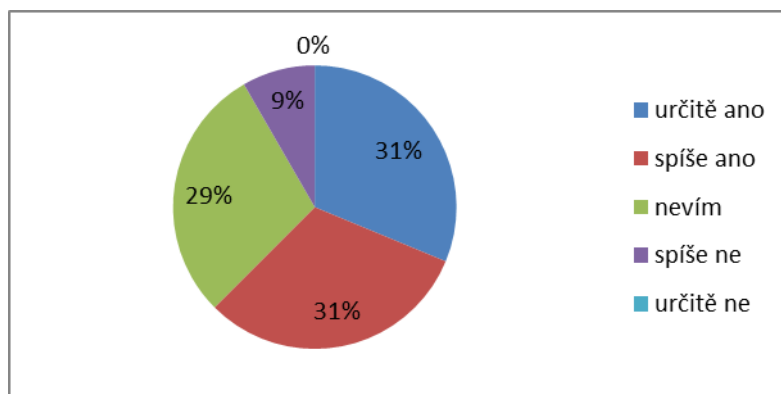
12. Souhlasíš s tím, že tvůj učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru?



Graf 12 Vytváření příznivé atmosféry učitelem (vlastní zpracování).

Role učitele je ve smyslu vytváření pozitivní atmosféry podle všeho důležitá a příznivá. Celých 35 % respondentů uvedlo, že jejich učitel se na vytváření pozitivní atmosféry podílí určitě, podle dalších 40 % se spíše podílí. Dalších 21 % uvedlo, že neví. Jen 2 % uvedla, že tomu tak spíše není, další 2 %, že tomu tak není určitě.

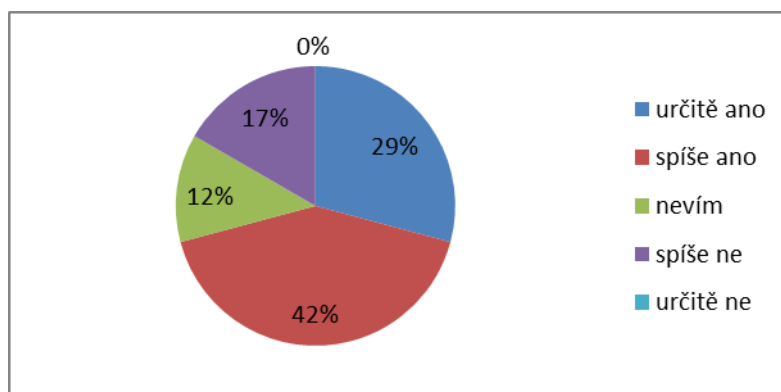
13. Souhlasíš s tím, že tvůj učitel přiměřeně používá pochvaly i negativního hodnocení a jeho známkování je spravedlivé?



Graf 13 Přiměřené používání pochvaly i negativního hodnocení učitelem (vlastní zpracování).

Opět pozitivní zjištění v tom, že celkem 62 % respondentů zvolilo kladnou odpověď. Celých 31 % uvedlo, že jejich učitel určitě používá přiměřeně pochvaly i negativního hodnocení, dalších 31 %, že jejich učitel spíše používá přiměřeně pochvaly i negativního hodnocení. Poměrně velké množství respondentů uvedlo, že neví (29 %). Zbýlých 9 % respondentů uvedlo, že podle nich učitel spíše nepoužívá přiměřeně pochvalu ani negativní hodnocení.

14. Řekl/a bys, že tvůj učitel umí s žáky vhodně komunikovat, respektive, rozumíš vždy tomu, co říká a co tím myslí?

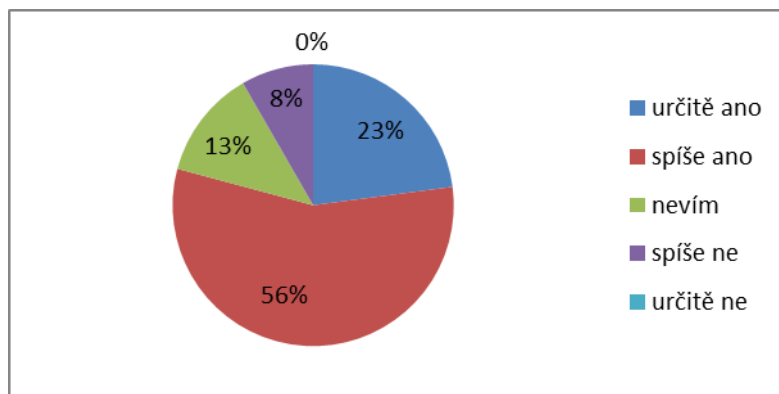


Graf 14 Schopnost učitele vhodně komunikovat (vlastní zpracování).

Žáci podle všeho ani nemají problém s učitelovou komunikací či nepochopením. Celých 42 % uvedlo, že jejich učitel spíše umí s žáky vhodně komunikovat a spíše mu rozumí, dalších 29 % uvedlo, že jejich učitel určitě umí s žáky vhodně komunikovat a určitě mu rozumí. Zde odpověď neví zvolilo 12 % respondentů. Odpověď určitě ne

zde opět nezvolil nikdo, jen 17 % dotazovaných uvedlo, že učitel spíše neumí vhodně komunikovat a spíše mu nerozumí.

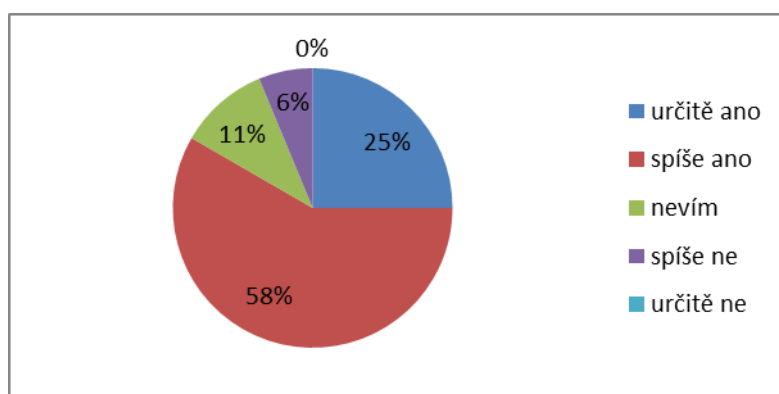
15. Dostáváš od svého učitele při výuce prostor pro vlastní vyjádření (návoru, myšlenky)? Zapojuje tě do výuky?



Graf 15 Prostor pro vlastní vyjádření žáků od učitele (vlastní zpracování).

Více jak tři čtvrtiny respondentů (79 %) souhlasí, že dostává od svého učitele prostor pro vlastní vyjádření ve výuce a učitel je do výuky zapojuje (56 % zvolilo odpověď spíše ano, 23 % zvolilo odpověď určitě ano). Odpověď nevím zvolilo 13 % respondentů. Jen 8 % dotazovaných odpovědělo, že je jejich učitel spíše nezapojuje do výuky a spíše jim nedává prostor pro vlastní vyjádření. Žádný respondent se nepřiklonil k odpovědi určitě ne.

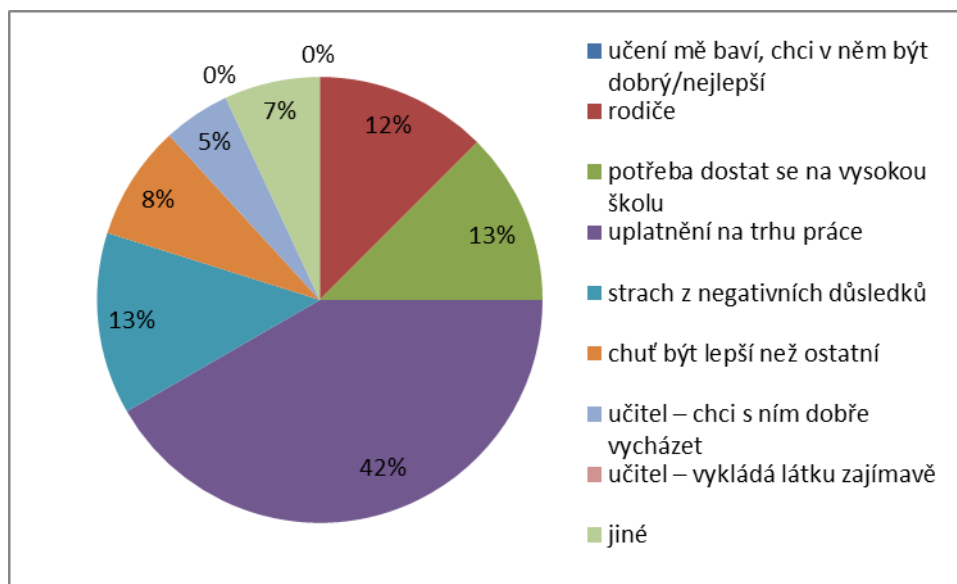
16. Souhlasíš, že v hodinách tvého učitele se skutečně něco nového naučíš?



Graf 16 Schopnost učitele naučit (vlastní zpracování).

Podle všeho, učitel dotazovaných respondentů dokáže skutečně žáky něco naučit. Celých 58 % uvedlo, že spíše souhlasí, dalších 25 %, že souhlasí určitě. Nikdo neuvedl, že by určitě nesouhlasil, jen 6 % uvedlo, že spíše nesouhlasí a zbylých 11 % neví.

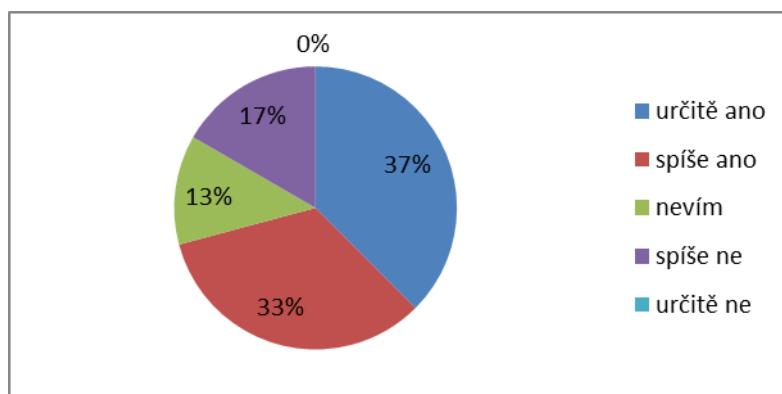
17. Co tě nejvíce motivuje k učení?



Graf 17 Největší motivátor k učení (vlastní zpracování).

Největším motivátorem pro žáky je uplatnění na trhu práce (42 %), což může být ovlivněno převahou respondentů třetích a čtvrtých ročníků. Dalším nejčtenějším motivátorem jsou pro žáky strach z neúspěchu (13 %) a stejně tak potřeba dostat se na vysokou školu (13%). Jen pro 12 % respondentů jsou největším motivátorem rodiče. Pro dalších 8 % je to chuť být lepší, než ostatní, pro dalších 7 % to byla odpověď jiné, pro 5 % respondentů to byla osobnost učitele, žáci s ním chtějí dobře vycházet. Žádný z respondentů nezvolil odpověď, že jej učení baví a chce v něm být dobrý nebo, že by to byl učitel, protože látku vykládá zajímavě.

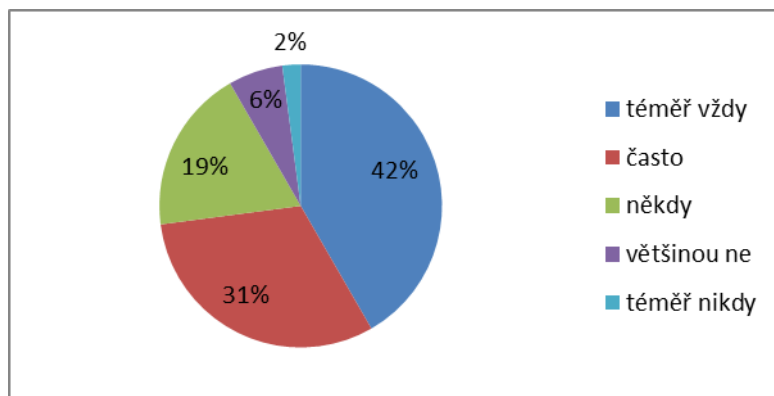
18. Souhlasíš s tím, že vzdělání, které získáš v rámci tvého studia, ti bude užitečné v praxi?



Graf 18 Užitečnost vzdělání v praxi (vlastní zpracování).

Více jak polovina respondentů – 70 %, uvedla, že s takovým tvrzením souhlasí, konkrétně pak 37 % uvedlo, že určitě ano, 33 % spíše ano. Jen 13 % neví a dalších 17 % uvedlo, že si to spíše nemyslí.

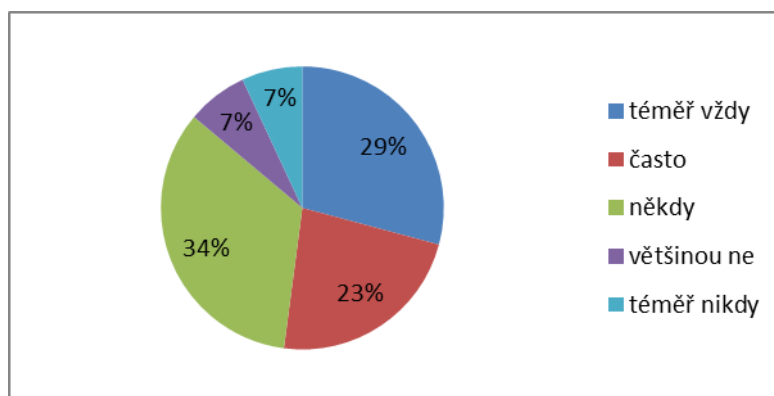
19. Zajímá rodiče tvůj školní prospěch?



Graf 19 Zájem rodičů o prospěch žáků ve škole (vlastní zpracování).

Rodiče prospěch jejich dětí zajímá. Na 42 % respondentů uvedlo, že prospěch rodiče zajímá téměř vždy, dalších 31 %, že je zajímá často. Na 19 % respondentů uvedlo, že prospěch rodiče zajímá někdy, jen 6 % uvedlo, že je prospěch většinou nezajímá a 2 % uvedla, že prospěch rodiče téměř nikdy nezajímá.

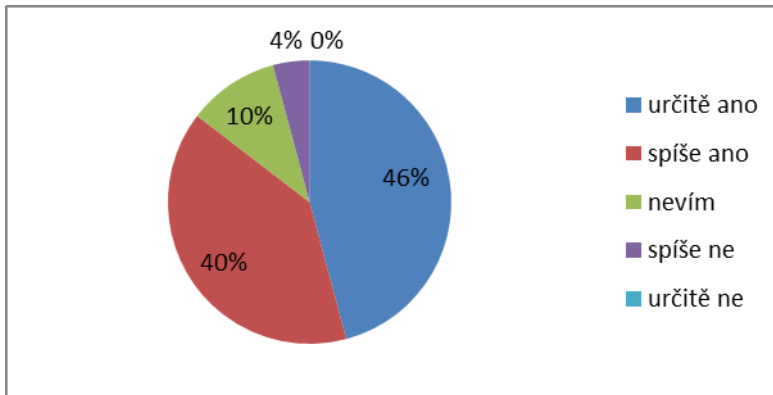
20. Pochválí tě rodiče za dobrý výkon ve škole?



Graf 20 Chválení rodiči za dobrý výkon ve škole (vlastní zpracování).

Jen 29 % respondentů pochválí za dobrý výkon ve škole rodiče téměř vždy, dalších 23 % respondentů uvedlo, že je rodiče chválí často, 34 % uvedlo, že je pochválí rodiče jen někdy. Dalších 7 % respondentů uvedlo, že je rodiče za dobrý výkon ve škole je rodiče většinou nepochválí, zbylých 7 % rodiče nepochválí téměř nikdy.

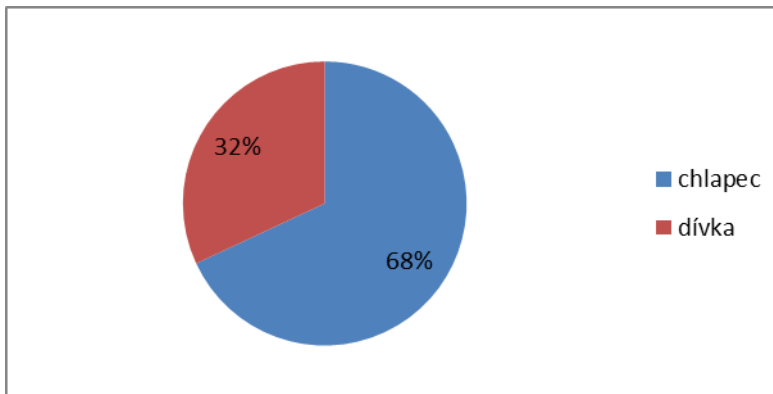
21. Podporují tě rodiče ve studiu (jak finančně, psychicky, tak např. dostatečným časem a klidem na učení aj.)



Graf 21 Podpora rodičů ve studiu (vlastní zpracování).

Celých 86 % respondentů uvedlo, že je rodiče ve studiu podporují, konkrétně pak 46 % respondentů rodiče podporují určitě, dalších 40 % spíše podporují. Zajímavé je, že celých 10 % respondentů netuší, jestli je rodiče podporují nebo ne. Zbylé 4 % uvedla, že je rodiče spíše nepodporují, žádný z respondentů nevedlo, že by je rodiče určitě nepodporovali.

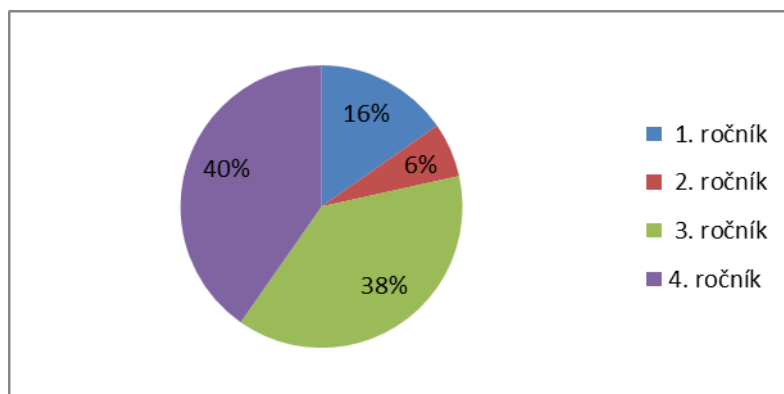
22. Jsi:



Graf 22 Pohlaví respondentů (vlastní zpracování).

Mezi respondenty převažovali chlapci, tvořili 68 % respondentů, dívky zbylých 32 %.

23. Navštěvuješ:



Graf 23 Poměr respondentů z jednotlivých ročníků (vlastní zpracování).

Mezi respondenty převažovali žáci třetích (38 %) a čtvrtých ročníků (40 %), nejméně bylo respondentů druhých ročníků (6 %) a prvních ročníků (16 %).

Zhodnocení výzkumného šetření:

Hypotéza 1: : Studenti, kteří jsou od svých rodičů téměř vždy chváleni za dobrý výkon, se školy „bojí více“ oproti studentům, kteří nejsou téměř nikdy chváleni. **Hypotéza se potvrdila.**

Pro zhodnocení této hypotézy slouží otázky 1 – 10. Z nich vyplynulo, že respondenti, kteří jsou od svých rodičů chváleni, opravdu nejčastěji volili odpověď středně a v otázkách zaměřených na vyhnutí se neúspěchu, převažovaly odpovědi, že mají tendence se některým stresujícím situacím vyhýbat. Tyto výsledky poměrně shodně korespondují s výzkumy Hrabala a Pavelkové[10], přestože oni se zaměřovali na výzkum mezi žáky základních škol.

Hypotéza 2: Žáci, kteří souhlasí s tím, že jejich učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru, se cítí dobře ve školním prostředí, než-li žáci, kteří nesouhlasí s tím, že jejich učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru. **Hypotéza se potvrdila.**

Pro zhodnocení této hypotézy slouží otázky 11 – 17. Z nich vyplynulo, že žáci kolikrát hodnotí zejména učitele výrazně pozitivně a těchto pozitivních odpovědí bylo častokrát mnohem více, než 50 % a i s prostředím jsou žáci spokojeni.

Hypotéza 3: Žáci, kteří stojí o to, být ve škole hodně úspěšní a to z důvodu stran rodičů, mají mnohem větší strach být zkoušeni, než žáci, kteří o školní úspěch stojí z důvodu uplatnění na trhu práce. **Hypotéza se nepotvrdila.**

Pro zhodnocení této hypotézy slouží otázky 18 – 22. Na jednu stranu sice respondenti uvedli, že největším motivátorem je uplatnění na trhu práce a následně pak touha dostat se na vysokou školu, v následujících otázkách věnujících se roli rodičů pak odpovídali pozitivně, tedy že je rodiče podporují a chválí za školní úspěchy aj. Zjištění, že je největším motivátorem právě uplatnění na trhu práce, je nakonec ale pozitivní, neboť mezi respondenty převažovali žáci posledních a předposledních ročníků a ti by se, zejména v souvislosti se stávající situací na trhu práce, měli skutečně zajímat hlavně o tuto problematiku. Rodiče už na jejich uplatnění na trhu práce mít vliv nebudou, a tak je lepší, že se učí právě pro to.

5.3 Doporučení pro praxi

V prvé řadě je na tomto místě třeba připomenout zjištění teoretické části práce, a to to, že motivace ke vzdělávání je velmi komplexní otázkou. Záleží jak na samotné osobnosti žáka, ovlivňovat ji může jak pedagog, tak samotná škola prostřednictvím např. prostředí, ve kterém se žáci učí, ale samozřejmě velkou roli sehrává i rodina a rodiče.

Také je poměrně složité doporučovat nějaká obecnější opatření, neboť jak si je možné všimnout v díle Hrabala a Pavelkové, [10] ti jednotlivé výsledky vztahovali na konkrétní žáky a jejich výsledky a pak učitelům doporučovali volbu konkrétního přístupu k jednotlivcům. Jako první tedy na podkladě této skutečnosti je třeba doporučit to, aby učitelé dostatečně uplatňovali individuální přístup a v rámci své třídy se snažili co možná nejlépe poznat každého žáka a jeho motivační faktory zvlášť. Až poté může volit odpovídající přístup (více pochval vs. více nátlaku apod.) ke každému žákovi zvlášť.

Jako další doporučení je možné se opět inspirovat u Hrabala a Pavelkové, [10] kteří obecně doporučují učitelům zadávat zřetelně formulované úkoly, diferencovaně využívat i jejich složitost, s velkou péčí se věnovat přípravě zadávaných úkolů, pružně pracovat s různými vztahovými normami, značnou pozornost věnovat kvalitě vykonané práce. Pokud se ve třídě nacházejí žáci, u nichž převládá obava z neúspěchu (i v našem výzkumném šetření jich pár bylo), je rozhodně důležité napomoci změně výkonového zaměření u žáků s touto převažující potřebou, což je možné např. vhodným cíleným „dávkováním“ a postupným zvyšováním obtížnosti úloh připravovat žákovi reálnou možnost být úspěšný nebo prostřednictvím toho, že výkony konkrétních žáků posuzuje

ve srovnání s jejich „výkonovou historií“ (tj. v časovém průřezu intraindividuálního vývoje).

V souvislosti s konkrétními výsledky výzkumného šetření je možné připomenout, že námi dotazovaní žáci uvedli, že je pro ně největším motivátorem uplatnění na trhu práce. Proto by se měla škola v tomto ohledu zaměřit na to, aby tato motivace mohla být naplňována. Tedy poskytovat žákům takové vzdělání, které na trhu práce skutečně uplatní (a v tom ohledu si zajišťovat zpětnou vazbu, jestli tomu tak opravdu je – buď u absolventů, nebo prostřednictvím statistik uplatnění absolventů). K tomu může pomoci často diskutovaná spolupráce škol a podniků v rámci zajišťování praktického vyučování, praxí či letních brigád (něco se už v rámci této střední školy uplatňuje). Škola by v tomto ohledu měla také pružně reagovat na aktuální situaci na trhu práce. Dnes se velkým požadavkem trhu práce stává praxe, jejíž nedostatek je čerstvým absolventům mnohdy vytýkán, i proto je třeba zvyšovat poměr praxe a dbát při vzdělávání i na dostatečný přísun praktických zkušeností a dovedností, stejně tak motivovat žáky k dalšímu, vysokoškolskému vzdělávání, které rovněž často bývá aspektem, usnadňujícím uplatnění na trhu práce.

V některých oblastech je možné se dokonce obracet na Evropskou unii, která se rovněž v rámci různých opatření zaměřuje mimo jiné i na oblast motivace ke vzdělávání. Konkrétně je možné zmínit Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a jeho Prioritní osu 1 - Počáteční vzdělávání (v rámci ní bod 1.1 Zvyšování kvality ve vzdělávání). Tato osa se zaměřuje prostřednictvím grantových projektů na zvýšení kvality vzdělávání, kterého je možné bezesporu dosáhnout i zlepšením motivace žáků. Představit si to je možné např. na Střední škole v Sezimově ústí (číslo projektu CZ.1.07/1.1.14/01.0028), tam se na zvýšení motivace zaměřovali vytvořením technických a materiálních podmínek včetně učebních materiálů pro zvýšení motivace cílových skupin žáků a učitelů středních škol, konkrétně vybavením motivačních pracovišť stavebnicemi, roboty, 3D technologiemi, vytvořením učebních materiálů pro následnou realizaci zájmových kroužků pro cílovou skupinu žáků na motivačních pracovištích a exkurzí žáků v těchto pracovištích či podnicích.

Jako další doporučení je možné obecně zmínit to, aby se jak učitelé, tak rodiče sami informovali o tom, na jakých pravidlech, zákonitostech vlastně motivace žáků funguje a co ji limituje, aby se pak následně mohli vyhnout některým zažitým

činností, aktivitám, chování, která má na žáky opačný účinek (např. zmiňované podporování soutěžení mezi žáky, které může být pro některé žáky, jejichž výkon zkrátka nebude nikdy lepší, než některých jiných žáků, značně demotivační). K tomu může dobře posloužit právě tato bakalářská práce. V praxi pak tomu mohou pomoci např. i kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na tuto oblast aj.

6 Závěr

Cílem předkládané bakalářské práce bylo identifikovat a analyzovat roli motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu u žáků střední odborné školy. Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce byla dopodrobna rozebrána problematika motivace obecně a se zaměřením zejména na motivaci k výkonu. V další části se práce zaměřila na lepší poznání osobnosti žáka střední školy a jeho vztahu k této instituci a ke vzdělávání a poslední část se již konkrétně zaměřovala na žákovu motivaci ke vzdělávání a co ji ovlivňuje, jak z hlediska jeho osobních preferencí, tak vnějších činitelů, především pak rodičů a pedagoga.

V praktické části byla za pomoci dotazníkového šetření zjišťována konkrétní motivace ke vzdělávání žáků střední odborné školy. Výzkum vycházel z teoretických poznatků školní výkonové motivace a zjišťoval, co žáky nejvíce motivuje, co má na motivaci vliv, ať v negativním či pozitivním významu slova apod. Výsledky potvrdily dvě ze stanových hypotéz o tom, že žáci odborné střední školy jsou středně výkonově motivováni a mají tendenci se vyhýbat neúspěchu a současně, že učitel žáků má na jejich motivaci ke vzdělávání významný pozitivní vliv. Na podkladě zjištěných informací byla formulována některá doporučení pro výchovně-vzdělávací praxi. Doporučení vycházela jak z teoretických poznatků prezentovaných v teoretické části práce, tak z konkrétních výsledků výzkumu, zejména z toho, že žáky (zejména posledních ročníků) nejvíce motivuje touha po uplatnění na trhu práce.

Seznam literatury:

1. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7.
2. VÝROST, Josef. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
3. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
4. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 978-80-718-4803-5.
5. MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
6. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
7. ZACHAROVÁ Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ–ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. 278 s. ISBN 978-80-247-4062-1.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
10. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 32 s. ISBN 978-80-87063-34-7.
11. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. [online] *Problémy s žákovskou motivací*. 2011.[cit. 2013-03-27] Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13211/PROBLEMY-S-ZAKOVSKOU-MOTIVACI.html/>.
12. HUNTER, Madelaine C. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. 102 s. ISBN 978-80-717-8220-9.
13. STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. 112 s. ISBN 978-80-7367-513-4.

14. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
15. LINHARTOVÁ, Dana. 2001. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 80-7175-556-9.
16. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 171 s. ISBN 978-80-247-0738-9.
17. ŠUMAVSKÁ, Gabriela. [online] *Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti*. [cit. 2013-03-27] Dostupný z <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>.
18. Střední škola gastronomie a obchodu Zlín [online]. [cit. 2013-03-27] Dostupný z <http://www.gaozl.cz/>.
19. ČAPEK, Radek. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
20. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Seznam grafů:

Graf 1 Chut' žáků být úspěšným ve škole (vlastní zpracování).....	28
Graf 2 Strach ze školních neúspěchů (vlastní zpracování).....	28
Graf 3 Soustředění žáků (vlastní zpracování).....	29
Graf 4 Hlášení žáků (vlastní zpracování).....	29
Graf 5 Tendence dokončovat školní úlohy (vlastní zpracování).....	30
Graf 6 Plnění školních úloh co nejlépe (vlastní zpracování).....	30
Graf 7 Strach ze zkoušení (vlastní zpracování).....	31
Graf 8 Pocity při psaní písemné práce (vlastní zpracování).....	31
Graf 9 Pocity při zkoušení, když žáci učivo moc neumí (vlastní zpracování).....	32
Graf 10 Užitečnost vzdělání v praxi (vlastní zpracování).....	36
Graf 11 Pocity ze školy (vlastní zpracování).....	32
Graf 12 Hodnocení školního prostředí (vlastní zpracování).....	33
Graf 13 Vytváření příznivé atmosféry učitelem (vlastní zpracování).....	33
Graf 14 Přiměřené používání pochvaly i negativního hodnocení učitelem (vlastní zpracování).....	34
Graf 15 Schopnost učitele vhodně komunikovat (vlastní zpracování).....	34
Graf 16 Prostor pro vlastní vyjádření žáků od učitele (vlastní zpracování).....	35
Graf 17 Schopnost učitele naučit (vlastní zpracování).....	35
Graf 18 Největší motivátor k učení (vlastní zpracování).....	36
Graf 19 Zájem rodičů o prospěch žáků ve škole (vlastní zpracování).....	37
Graf 20 Chválení rodiči za dobrý výkon ve škole (vlastní zpracování).....	37
Graf 21 Podpora rodičů ve studiu (vlastní zpracování).....	38
Graf 22 Pohlaví respondentů (vlastní zpracování).....	38
Graf 23 Poměr respondentů z jednotlivých ročníků (vlastní zpracování).....	39

Příloha: Dotazník pro žáky:

Dobrý den,

jmenuji se a píši bakalářskou práci na téma „Zastoupení motivace ve vzdělávacím procesu žáka na středních odborných školách“ a chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je naprosto anonymní, proto prosím odpovídejte podle pravdy. Zvolenou odpověď prosím zakroužkujte, pokud není uvedeno přímo u otázky jinak, zvolte **vždy jen jednu odpověď**.

1. Jak moc stojíš o to, abys byl/a ve škole úspěšný/á?
 - a) hodně
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne

2. Máš strach ze školních neúspěchů?
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

3. Daří se ti při učení soustředit?
 - a) skoro vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

4. Jak často se ve škole hlásíš?
 - a) vždy, kdy je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy

5. Když začneš řešit nějakou školní úlohu (písemnou či slovní), máš tendenci ji dokončit?
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

6. Snažíš se plnit školní úlohy, které dostáváš, co možná nejlépe?
 - a) téměř vždy
 - b) často

- c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
7. Máš strach, když máš být zkoušený/á?
- a) téměř vždy
 - b) dost často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
8. Co prožíváš, když máte psát nějakou písemnou práci (na známky)?
- a) mám téměř vždy chuť nejt do školy
 - b) mám často chuť nejt do školy
 - c) mám někdy chuť nejt do školy
 - d) moc mi to nevadí
 - e) vůbec mi to nevadí
9. Když jsi zkoušený a moc to neumíš, jaký máš pocit?
- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - c) mám někdy takový pocit
 - d) nemám většinou takový pocit
 - e) nemívám takový pocit téměř nikdy
10. Kdyby měl/a být upřímný/á, řekl/a bys, že se školy:
- a) hodně bojím
 - b) dost bojím
 - c) trochu bojím
 - d) moc nebojím
 - e) vůbec nebojím
11. Jak bys zhodnotil/a školní prostředí ve tvé škole?
- a) cítím se tu dobře
 - b) nevím, nemá to na mě vliv
 - c) cítím se tu špatně
12. Souhlasíš s tím, že tvůj učitel vytváří ve třídě příznivou atmosféru?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) nevím
 - d) spíše ne
 - e) určitě ne
13. Souhlasíš s tím, že tvůj učitel přiměřeně používá pochvaly i negativního hodnocení a jeho známkování je spravedlivé?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) nevím

- d) spíše ne
- e) určitě ne

14. Řekl/a bys, že tvůj učitel umí s žáky vhodně komunikovat, respektive, rozumíš vždy tomu, co říká a co tím myslí?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) určitě ne

15. Dostáváš od svého učitele při výuce prostor pro vlastní vyjádření (návoru, myšlenky)? Zapojuje tě do výuky?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) určitě ne

16. Souhlasíš, že v hodinách tvého učitele se skutečně něco nového naučíš?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) určitě ne

17. Co tě nejvíce motivuje k učení?

- a) učení mě baví, chci v něm být dobrý/nejlepší
- b) rodiče
- c) potřeba dostat se na vysokou školu
- d) uplatnění na trhu práce
- e) strach z negativních důsledků
- f) chuť být lepší než ostatní
- g) učitel – chci s ním dobře vycházet
- h) učitel – vykládá látku zajímavě
- i) jiné.....

18. Souhlasíš s tím, že vzdělání, které získáš v rámci tvého studia, ti bude užitečné v praxi?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) určitě ne

19. Zajímá rodiče tvůj školní prospěch?

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne

- e) téměř nikdy
20. Pochválí tě rodiče za dobrý výkon ve škole?
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
21. Podporují tě rodiče ve studiu (jak finančně, psychicky, tak např. dostatečným časem a klidem na učení aj.)
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) nevím
 - d) spíše ne
 - e) určitě ne
22. Jsi:
- a) dívka
 - b) chlapec
23. Navštěvuješ:
- a) 1. Ročník
 - b) 2. Ročník
 - c) 3. Ročník
 - d) 4. Ročník

Děkuji za Váš čas a přeji příjemný den!