

Motivace ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole

Ing. Radomír Kozáček

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Radomír Kozáček**

Osobní číslo: **H130340**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole**

Zásady pro vypracování:

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti motivace, výkonové motivace, vzdělávacího systému ČR.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních strojírenských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DILLINGER, Josef. Moderní strojírenství pro školu i praxi. Vyd. 1. Praha:

Europa-Sobotáles, 2007, 608 s. ISBN 978-80-86706-19-1.

FERJENČÍK, Ján. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Vyd. 2. Překlad Petr Bakalář. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-807-3678-159.

FRIEDMANN, Zdeněk a Pavel PECINA. Didaktika odborných předmětů technického charakteru. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 88 s. ISBN 978-802-1063-006.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2. oprav. vyd. Brno: Barrister, 2004, 523 s.. ISBN 80-865-9865-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce:

28. ledna 2015


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 28. ledna 2015


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka 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 Zlíně 23.2. 2015


.....

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 vysoké školy.

(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). *Odporá-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 „Motivace ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole“ 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 osobnost, motivace. V praktické části byl vytvořen dotazník, který byl předložen žákům vybrané školy. Získaná data byla vyhodnocena statistickými metodami a výsledky budou sloužit jako doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: osobnost, 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 personality, motivation. In the practical part was a questionnaire that was submitted to selected students. The data were analyzed using statistical methods and the results will serve as a recommendation for pedagogical practice

Keywords: personality, motivation, adolescence, teacher, needs

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, které mi při řešení mé práce poskytoval.

Zvláště bych na tomto místě chtěl 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

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 OSOBNOST	12
1.1 K POJMU OSOBNOST	12
1.2 VROZENÉ FAKTORY OSOBNOSTI	13
1.3 SOCIÁLNÍ FAKTORY OSOBNOSTI	14
2 OSOBNOST ADOLESCENTA	16
2.1 PROCES ZRÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE.....	16
2.2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE.....	18
2.3 PSYCHICKÉ ASPEKTY STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE.....	19
2.4 STŘEDOŠKOLSKÁ MLÁDEŽ A JEJÍ VZTAH KE VZDĚLÁNÍ	20
3 MOTIVACE	23
3.1 POJEM MOTIVACE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA	23
3.2 POTŘEBA A MOTIV	24
3.3 VĚDOMÁ A NEVĚDOMÁ MOTIVACE	25
3.4 TEORIE MOTIVACE.....	26
3.5 PROFESNÍ ORIENTACE DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE	27
3.6 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ	28
3.7 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE	29
3.8 STŘEDOŠKOLSKÁ MLÁDEŽ A JEJÍ VZTAH KE VZDĚLÁNÍ.....	31
4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	33
4.1 STROJÍRENSKÉ OBORY, VOLBA OBORŮ A UPLATNĚNÍ V PRAXI.....	33
4.2 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	38
5.1 CÍL PRÁCE.....	38
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
5.3 ORGANIZACE PRÁCE.....	38
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
5.5 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	40
5.6 VÝSLEDKY PRÁCE	41
5.7 DISKUZE A LIMITY	55
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Ve své pedagogické praxi si často pokládám otázku, jak lépe pracovat s žáky, aby je studium bavilo, byli úspěšní a využili co nejlépe svůj potenciál. Přál bych si, aby jejich zájem o technický obor byl opravdový a prohluboval se. Je správné, že škola se zaměřuje především na výkon studenta, hodnotí ho a porovnává s ostatními?

V naší společnosti je vzdělání vnímáno jako základ při určování vlastních hodnot, hraje však velmi důležitou roli při hledání zaměstnání. Často 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 okolí.

Ovšem ne pro každého žáka je učení snadné. Technické předměty jsou specifické a žáci se s nimi hlouběji setkávají až na středních školách. Mnohdy se jim zdají obtížnější než očekávali a často si kladou otázku, zda všechny využijí v zaměstnání nebo praktickém životě. Základní úlohou škol a učitelů by měla být snaha žáky inspirovat a podněcovat v nich touhu po poznání a dokázat propojit teorii s praxí. Důležité je tedy, aby se žáci učili nejen pro povolání, ale jak nabádají současné kutikulární dokumenty, pro praktický život.

Schopnost nebo chuť žáků učit se mohou ovlivňovat četné faktory, které může, ale i nemusí být možné ovlivňovat. I žák, který původně dosahoval velmi dobrých výsledků, 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 odpovídá tato bakalářská práce, jejímž cílem je identifikovat a analyzovat roli motivace ke studiu odborných předmětů u žáků střední odborné školy.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce je dopodrobna rozebrána problematika motivace obecně a se zaměřením zejména na motivaci k výkonu. V další části se práce zaměřuje na lepší poznání osobnosti žáka střední školy a jeho vztahu k této instituci a ke vzdělávání a poslední část se již konkrétně zaměřuje 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 je za pomoci dotazníkového šetření zjišťována konkrétní motivace ke vzdělávání žáků střední odborné školy. Výzkum vychází z teoretických poznatků školní výkonové motivace a zjišťuje, co žáky nejvíce motivuje, co má na motivaci vliv, ať v negativním či pozitivním významu slova apod. Na podkladě zjištěných informací jsou formulována některá doporučení pro výchovně-vzdělávací praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

Termínem osobnost označujeme konkrétního člověka formujícího se v přírodních, historických a společenských podmínkách a procházejícího svou individuální životní vývojovou cestou. Současně jsou zde zahrnuty všechny psychické procesy, vlastnosti a stavy jedince. Osobnost je tedy utvářena v průběhu společensko-historického vývoje. Je zároveň jeho produktem i spolutvůrcem. Toto utváření závisí i na dalších faktorech, jako je dědičnost a biologická kvalita organismu.

Zároveň je však každý člověk organismem s určitými tělesnými vlastnostmi. Přitom patří k určité rodině, školní třídě nebo pracovní skupině, národnosti apod. To vše ovlivňuje i jeho prožívání, motivaci, psychické vlastnosti. (Čáp, 1996).

1.1 K pojmu osobnost

Přesněji můžeme osobnost definovat jako dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých a stálých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí. „*Osobnost je neopakovatelná ve své individualitě, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností.*“ (Smékal, 2004, s. 28).

Z hlediska dalšího zkoumání je důležité položit si otázku, do jaké míry lze přičíst konkrétní projevy chování (adaptace, akomodace a asimilace) na vrub individuálních vlastností osobnosti a do jaké míry jsou závislé na působení aktuálního stavu prostředí.

Psychologie osobnosti představuje jedno z nejvýznamnějších vědeckých odvětví psychologie. Poznatky z tohoto odvětví můžeme uplatnit v různých oblastech, např. při poznávání lidí, při běžném jednání s lidmi, při různých personálních činnostech, při řešení interpersonálních konfliktů, při výchově a řídicí práci, při péči o sociální a osobní záležitosti. „*Osvojení základních poznatků psychologie osobnosti může znamenat optimalizaci naší práce s lidmi, její celkové zkvalitnění, spojení často převládající empirie s hlubším teoretickým přístupem.*“ (Smékal, 2004, s.32).

Smékal uvádí, že psychologie osobnosti v současné době poskytuje dokonce až 200 různých pojetí.

Prostředím označujeme souhrn všech vnitřních a vnějších podmínek. Primárním prostředím v životě každého jedince rodina. Rodina plní své rodinné funkce, díky tomu uspokojuje důležité potřeby dětí i dospělých. Zároveň v rodině dochází k mnoha náročným situacím. Vznikají rodinné problémy a konflikty, čímž může docházet k nežádoucímu vývoji osobnosti.

Vnitřní (endogenní) i vnější (exogenní) činitelé utváření osobnosti jsou v neustálé interakci.

Pro exaktní poznání osobnosti je nutno kombinovat vertikální, tj. historizující, vývojový přístup s přístupem horizontálním, tedy popisem současného stavu osobnosti.

Rozlišujeme primární a sekundární vlastnosti osobnosti. Primární, vrozené vlastnosti osobnosti jsou přirozenou, přírodní podstatou člověka. Projevují se v nich rodové zvláštnosti člověka. Patří k nim např. organické potřeby a vrozené vlastnosti temperamentu.

Sekundární, druhotné, získané vlastnosti osobnosti jsou ty, které vznikly v důsledku ontogenetického vývoje člověka. Vznik získaných vlastností je ovšem závislý na vrozených vlastnostech.

Specificky lidskou odlišnost jednotlivých osobností můžeme vnímat jako osobitost.

V současné době je v Evropě preferována tzv. Cerebrocentrická teorie osobnosti, která považuje za základ lidské osobnosti mozek. Méně stoupců má psychocentrická hypotéza, podle níž má člověk duši s možností samostatné existence.

1.2 Vrozené faktory osobnosti

Souhrn osobnostních znaků se nazývá konstituce, tedy vrozené uspořádání organismu. Evolučně preformované programy chování zahrnují systém vrozených reflexů, instinktů, které zajišťují přizpůsobení základním podmínkám života, přizpůsobení se děje skrze vrozené chování (potravové, obranné a orientační reflexy), vrozené mechanismy učení (podmiňování) a konečně jsou patrné hereditární vlivy, a to i na některých druzích sociálního chování (obrana teritoria, agrese, sexualita). Zajímavý pohled na vztah biologické determinace a lidského chování přináší sociobiologie (E. O. Wilson, J. Dawkins), která tvrdí, že těla jsou jen přepravními schránkami pro geny, které se snaží o co největší expanzi do okolí, to by pochopitelně znamenalo naší totální biologickou determinaci, nicméně existuje prokazatelný vliv biologických faktorů jako například dědičnost, což je přenos vlastností z jedné generace na druhou, informace je předávána geny, částmi pohlavních buněk, které nesou DNA, soubor genů vytváří genotyp, některé z našich vlastností a schopností jsou

modifikovány více dědičností než jinými vlivy. Je-li vloha jednoznačně geneticky určena, její ovlivnění výchovou bývá jen obtížné, rysy u nichž se předpokládá významný podíl dědičnosti se nazývají souhrnně kořeny osobnosti.

Cattel (in Balcar, 1983) uvádí determinanty biologické, hereditární:

1. výbava dědičná – od rodičů při početí; geneticky zakódovaný program budoucího vývoje
 2. genová výbava – změny dědičného vkladu – segregací, mutací
 3. vrozená výbava – účinky prostředí negenové povahy během prenatálního vývoje – do porodu
 4. konstituční výbava – účinky prostředí na vývoj organismu během života, v postnatálním období; př. jód ve vodě
- determinanty sociální – individuální zkušenosti, podněty prostředí
 - Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování na ně. (Čáp, Mareš, 2001).

1.3 Sociální faktory osobnosti

Cílem výchovy je zprostředkovat dítěti ustálené vzorce společenských jevů a chování, které nazýváme kulturní vzorce a sociální role. Vliv kultury na člověka se uskutečňuje procesem socializace. Socializace je proces začleňování jedince do společnosti. Toto začlenění se může vyvíjet různými směry. Pokud dojde k přijetí sociálních norem, hodnot a rolí v životě, socializace probíhá úspěšně. Socializace není nikdy ukončena, probíhá tedy celý život jedince. Základem socializačního programu je soubor požadavků na osobnost, její utváření a projevy. Socializace se vždy staví do určité míry proti požadavkům psychologickým a biologickým, stává se zdrojem vnitřních konfliktů, jejich nezvládnutí může vyústit do vážných poruch. Socializace se odehrává ve třech různých rovinách:

1. tou nejjobecnější je rovina celokulturní - soubor norem platných v rámci kulturní skupiny je jedinci předáván v rámci k tomu ustavených institucí.
2. rovina širší vztažné skupiny se odehrává ve vztazích jedince a skupin jako jsou

pracovní týmy, spolužáci, širší rodina, zde se předávají kulturní vzorce v rámci vzájemné interakce

3. poslední rovinou jsou malé sociální skupiny - nejdůležitější z nich je úzká rodina, vyznačuje se přímou interakcí a je bezprostředním zdrojem socializace, účinek výchovy, kterou člověk dostane v raném dětství uvnitř primární skupiny se pokládá za nadále neovlivnitelný, dítě má v rodině zdroj uspokojování primárních potřeb. Základními procesy, jimiž probíhá utváření osobnosti a její vývoj, jsou a) biologické-zrání a b) sociální-učení. Biologické jsou dány zráním (maturace) - výsledek genetického programu, který je předán genetickým kódem; zákonitá posloupnost evolučních (vývojových) a involučních (zánikových) změn ve stavbě a funkci organismu, tato posloupnost má povahu pevného programu, ale u každého jedince je rozdílná, hlavní úlohu má v utváření osobnosti z hlediska zrání dozrávání nervové soustavy a soustavy hormonální, přesto, že zrání je vedeno vlastním genetickým programem, existují kritická období – imprinting (vlčí děti) utiskované, informace zvenčí). Sociální -učení jsou sociálně podmíněným procesem, který je založen na individuální životní zkušenosti uchované v paměti jedince, projevuje se přetrvávající změnou v duševní činnosti jedince, navozenou psychologickým účinkem zkušenosti, základní mechanismy: zpevnování, nápodoba, vhléd (Pavlov, Thorndike, Skinner – behavioristi- operantní podmiňování -zákony učení), na rozdíl od zrání jsou výsledky a účinky učení v nějaké míře zvrátané vyhasínáním ustavených spojů a přetvářením jejich vzorců. Podmínkou pro účinné učení je odpovídající stupeň zralosti a výkonnosti nervové soustavy, učení, utvářející osobnost, bývá v některých případech výsledkem činnosti ryze individuální (např. chorobný strach jako důsledek prožité katastrofy). V převážné míře se však jedná o učení sociální, základním faktem lidské existence je člověk s lidmi, člověk je sociální bytostí, osobnost je determinována vnějšími podmínkami, očekáváními ostatních, jak bude individuum jednat, ale jedinec má možnost rezistence vůči tomuto očekávání.

2 OSOBNOST ADOLESCENTA

Dospívání – adolescence je vývojová etapa, která je pro člověka velmi náročná. Je druhou fází dospívání, navazuje na pubescenci. S individuální variabilitou v oblasti psychické, sociální někdy i somatické trvá podle většiny autorů od 15 do 20 let (není to však striktně dáno, důležitá je individualita jedince).

Macek člení adolescenci na ranou, střední a pozdní. V rané adolescenci datované od deseti do 13 let dominují pubertální změny. Střední adolescence, většinou datovaná od 14 do 16 let věku je období, kdy je vlastní dospívání nejčastěji objektem úvah a hodnocení. V psychologickém slova smyslu je to období hledání osobní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti. Pozdní adolescence, datovaná obvykle od 17 do 20 let, je fáze, která nejvíce explicitně směřuje k dospělosti.

Pro potřeby našeho výzkumu budeme adolescenci vnímat v kontextu studia střední školy, tedy ve věku 15 až 20 let.

2.1 Proces zrání středoškolské mládeže

Než se jedinec stane dospělým, vrůstá do společnosti. Tento proces se nazývá socializace. Zároveň je tento proces ovlivněn různými fenomény, jako je subkultura. „*Proces socializace dospívajícího nelze chápat jen jako vrůstání do společnosti dospělých. V důsledku vydělení adolescence jako relativně samostatného a specifického období života vznikl fenomén nazývaný subkultura mládeže.*“ (Macek, 2003, s. 38). Subkultura adolescentů se vyznačuje nápadnými vnějšími znaky, stylem oblékání, specifickým účesem, celkovou úpravou zevnějšku. Specifickým výrazovým prostředkem je jazyk, respektive užívání slangu. Uslyší-li člověk v neznámém prostředí slangové vyjadřování, nalézá okamžitě spřízněnou duši a uvědomuje si svoji příslušnost k určité komunitě. Zcela ojedinělý význam má hudba. Vyjadřuje hodnoty, názory a pocity adolescentů, je instrumentem pro sdělování pocitů. Její specifická prezentace je zvláštním sociálním prostředím pro seznamování, sbližování, přátelské a erotické aktivity.

Giddens charakterizuje socializaci jako „kulturní programování“, během něhož dítě pasívně vstřebává vlivy, s nimiž přichází do styku. „*Přestože je proces kulturního osvojování nejintenzivnější v kojeneckém a raném dětství, trvá učení a přizpůsobování po celý životní cyklus.*“ (Giddens, 1999, s. 56).

Proces sociálního zrání stejně jako celá osobnost mladého člověka je odvislá od struktury a šíře sociálního pole, v němž se pohybuje. Sociálním polem se rozumí „společenská realita:

- Jedinců a skupin, ke kterým je subjekt v nějakém vztahu.
- Jedinců a skupin, mezi nimiž existuje jednosměrné nebo obousměrné jednání.
- Společenských procesů, na nichž se jedinec aktivně nebo pasivně podílí.
- Materiálních a duchovních výtvorů, vyjadřujících hodnoty, normy, ideje, názory, postoje a vědění společnosti.
- Společenských institucí a organizací“ (Sak, 2000).

Tato společenská realita ovlivňuje sociální zrání jedince, to znamená pochopení a osvojení všech sociálních mechanismů. Pokud je nezná, stávají se nevýhodou v životních situacích, do nichž se dostávají. Jsou pak často zklamáni, že se jim leccos nepodařilo realizovat. Při opakování neúspěchu to pak může vést k poklesu jejich sociální aktivity. Přitom si neuvědomí, že ve společenském dění nestačí mít dobrý nápad, ale že je třeba umět ho uvést do životní praxe. (Sak, 1985)

Sociální vývoj, proces sociálního zrání obsahuje řadu důležitých bodů, pro život mladého jedince obzvláště důležitých a pro život v dospělosti často rozhodujících. K prvním takovým klíčovými momentům na životní dráze patří rozhodování o budoucím povolání. Následují další mezníky – přijímací zkoušky, adaptace na nové prostředí střední školy, středního odborného učiliště. Uzlovým bodem je i ukončení středního vzdělání a buď zařazení do pracovního procesu, nebo další studium na vysoké škole.

„K procesu sociálního zrání, k životní fázi mládí patří proces individualizace. Tento proces je charakterizován snahou jedince o co největší odlišení se od ostatních, hledání identity, vlastního způsobu života. Je procesem, který do značné míry současně podmiňuje vznik nezaměnitelné autentičnosti a neopakovatelnosti jedince se svým autonomním chováním“. (Ondrejko, 1997, s. 38)

„Integrovanou kategorií sociálního zrání je životní styl, do kterého se promítají všechny ostatní prvky a procesy sociálního zrání. Jedná se o dynamizovaný a do sociálního časoprostoru promítnutý hodnotový systém jedince. Je typický pro danou životní etapu, ale obsahuje základy celoživotního stylu, který se podle jednotlivých životních etap modifikuje. (Sak, 2000)

Vycházíme také z toho, že náš život a způsob jeho prožívání je, zasazen do života celé

společnosti. Je odrazem historického vývoje, tradic, kulturní úrovně a ekonomické situace konkrétní společnosti. Životní způsob je spjat s charakterem společnosti, stupněm vyspělosti společnosti, její kulturou. Vedle ekonomických a politických poměrů ve společnosti působí na utváření způsobu života celková situace daná úrovní vědeckého a technického rozvoje (Kraus, 2006).

Životní způsob lze nejlépe charakterizovat, na struktuře každodenních činností, kde se jedná o velmi pestrou mozaiku nejrůznějších aktivit. „Tyto činnosti lze utřídít do několika základních kategorií.

1. Aktivity orientované na práci, profesi a přípravu na ni – jedná se o vzdělávání, vstup do zaměstnání, adaptaci v pracovním procesu, stabilizaci, profesní vzestup.
2. Aktivity spojené s rodinou – začínají vyhledáváním partnera, zakládáním rodiny, pokračují budováním a udržováním domácností, výchovou dětí.
3. Aktivity v oblasti zájmové – vyhraňování vlastních zájmů, jejich pěstování a rozvoj, někdy hledání kompromisů se zájmy ostatních příslušníků rodiny, odpočinek, zábava, relaxace.
4. Aktivity směřující do společenského života – jde o účast na společenském životě, postupné zapojování do občanských vztahů, rozšiřování okruhu společenských styků, zaujímání pozic ve společenském životě.
5. Aktivity týkající se základních biologických a hygienických potřeb“.(Kraus, Poláčková, 2001)

Proces socializace a sociálního zrání středoškolské mládeže se prolíná celou přípravou na budoucí povolání na některé ze středních škol nebo středních odborných učilišť. Jedná se o životní styl, subkulturu, způsob života celé společnosti, která středoškolskou mládež modifikuje.

2.2 Sociální aspekty středoškolské mládeže

V životním způsobu mládeže dochází k řadě změn. Vzniká nová subkultura mládeže, která

není jako celek sociálně diferencovaná. Mládež se takto ocitá před složitou úlohou: musí se vyrovnat s nabídkou hodnotové orientace, se správným chováním, se životními cíli a musí si vytvořit vlastní etické a politické myšlení. (Ondrekovič, 1997).

K pochopení sociálních aspektů mentálního zrání musíme vyjít ze dvou faktorů: jsou to statické a dynamické faktory. Statické faktory se vyznačují po určitou dobu relativní stálostí. V každé rodině probíhá řada změn, ale jestliže dítě vyrůstá v neúplné rodině, lze považovat tento prvek v jeho vývoji za statický. Dynamickými aspekty označujeme společenské a sociálně psychické procesy probíhající na nejrůznější úrovni a v různém čase. Procesem rozumíme postupné, navzájem spjaté změny jevů a předmětů vedoucí k jejich přechodu na jiné jevy a předměty. Prožívání různých dynamických aspektů hraje v jeho psychice význačnou roli. (Sak, 1985)

Mládí lze charakterizovat také jako generační přechod, během něhož se proces sebeuvědomování mění v proces sebeurčení, který má dva vzájemně propojené rysy. První se týká vztahu k dospělým, jejich životní zkušeností, neboť dospělí více znají, dovedou, umějí a v tomto smyslu jsou oceňováni, uznáváni. Druhý souvisí s tím, že proces sociálního sebeuvědomování se odehrává téměř výhradně na pozadí přítomnosti. Tento proces je spojen s formováním vlastního sociálního prostoru. Mladí lidé vyhledávají a zaplňují určitá veřejná místa, kde se mohou odlišovat od starší generace. Proces personalizace je navíc provázen procesem akulturace, který vrcholí v období dospívání. (Alan, 1989).

2.3 Psychické aspekty středoškolské mládeže

Do vývoje adolescentů vstupuje celá řada aspektů, především psychické aspekty. Člověk je členem společnosti a řídí se biologickými zákony. Abychom člověka lépe poznali, musíme k těmto aspektům přihlížet.

V současné době v souladu s demokratizací společnosti se výchova chápe jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných, jako zvláštní případ sociální komunikace a interakce. Výchovné působení učitele je jen jednou součástí vzájemného působení ve velmi složitém systému. Učitel působí na dítě, dítě působí na učitele. Na dítě působí rodiče, další učitelé, kamarádi, ale také filmy, televizní pořady, četba. Dítě přijímá nebo odmítá výchovné působení podle svých dosavadních zkušeností, postojů, návyků. Dítě také sleduje své vlastní cíle, což může podporovat realizaci výchovného cíle, ale také ji může brzdit (Čáp,

1993).

Výchovný proces se neděje ve vzduchoprázdnu, ale je vždy realizován v určitém prostředí.

V tomto procesu dochází k formování morálních aspektů osobnosti.

Běžně se chápe jako soubor několika vlastností, rysů osobnosti, jako je odpovědnost, vztah k lidem, vytrvalost, sebeovládání (Čáp, 1993).

Velmi důležitá a stěžejní je samozřejmě schopnost člověka aktivně utvářet svůj vlastní život, podílet se na jeho kvalitě, směru, schopnosti rozhodovat a svobodně volit.

2.4 Středoškolská mládež a její vztah ke vzdělání

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 době 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.

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. (Sedláčková, 2009).

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 nabyt někdo jiný, nemá nezbytnou regulační hodnotu. Cizí zku-

šenosti 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. (Vágnerová, 2000).

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 kdekoliv jinde. 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). (Sedláčková, 2009)

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. (Čáp, Mareš 2001).

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.(Vágnerová, 1999).

3 MOTIVACE

Problémy motivace jsou tak staré jako samotné lidstvo, vždy se lidé zajímali o pohnutky svého či cizího chování. Všichni si nějak vysvětlujeme, proč lidé jednají tak či onak, ale naše vysvětlení jsou většinou nepřesná. (Homola, 1972). Proto úkolem psychologie bylo, je a bude vysvětlit, proč se lidé chovají, tak jak se chovají, přičemž problematika motivace chování stále patří k nejsložitějším a nejzávažnějším tématům psychologie. (Nakonečný, 1997).

3.1 Pojem motivace a její charakteristika

Pojem motivace pochází z latinského slova „movere“, což vyjadřuje pohyb. Motivace je souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem jsou míněny takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal.

Motivování jednání určitým motivem je označováno jako motivace. Motivace je myšlena jako proces, který volí mezi různými možnostmi jednání, zaměřuje jednání na dosažení motivačně specifických cílových stavů a na cestě k tomu je udržuje v chodu. Krátce: motivace má vysvětlit cílovou zaměřenost jednání. Motivace zajiště není jednotný proces, který by procházel celým úsekem jednání rovnoměrně od počátku do konce. Sestává spíše z rozdílných procesů, které v jednotlivých fázích úseků chování – především před a po uskutečnění jednání – vykonávají seberegulační funkci. Jednání je motivováno, tzn. Zaměřeno na cíl motivu, jednání samo se však nemá zaměřovat s motivací. Motivace má tedy vysvětlit volbu mezi různými možnostmi jednání, mezi různými možnostmi vjemových daností a obsahy myšlení, jakož i intenzitu a trvání založeného jednání a tím dosažených výsledků. Souhrnně lze tedy říci, že motivace je postulovaný proces, určující zaměření (zacílení), trvání a intenzitu chování. V tomto smyslu je to psychologický hypotetický konstrukt, popisující, resp. vysvětlující „psychologické příčiny“ chování. (Nakonečný, 1997)

3.2 Potřeba a motiv

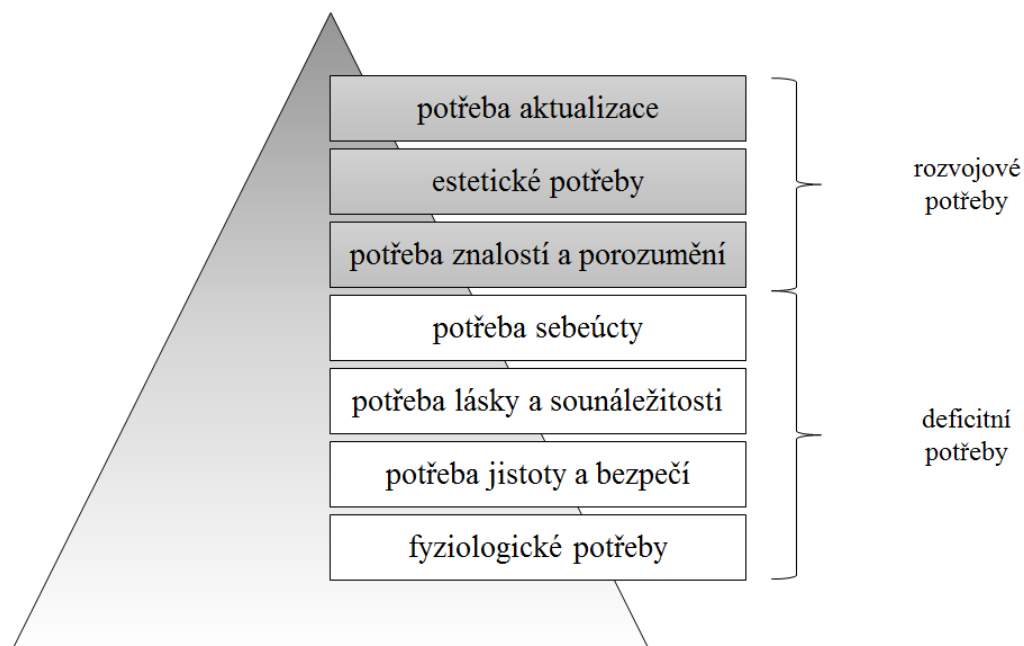
Potřeby i **motiv** jsou vnitřní psychické stavy, které jsou si komplementární. Ve zjednodušujícím pohledu bývají oba tyto termíny ve svém významu ztotožňovány, resp. Potřeby bývají chápány jako druh motivů, např. vedle zájmů. V hlubší analýze procesu motivace je však nutné jejich rozlišení. Pojem potřeby má více významových rovin, např. ekonomickou, kriminalistickou, fyziologickou a ovšem také psychologickou, která je specifická. V nep psychologickém pojetí, jak zde bylo již naznačeno, jsou potřebami často označovány cílové objekty a stejně je tomu s motivy. V souhrnu lze tedy o potřebách a motivech jako dvou klíčových konceptech motivace říci následující:

- **potřeby** vyjadřují výchozí motivační stav, který se vývojem (zkušeností) zpředmětuje, tj. nachází určitý objekt činnosti a s ním spojený instrumentální vzorec chování.
- **motiv** vyjadřují obsah dovršující reakce (uspokojení) a jako takové jsou to dále neanalyzovatelné psychologické příčiny chování.

V tomto smyslu vyjadřují potřeby spíše vztahy k cílovým objektům, např. potřeba lásky vyžaduje, aby se její objekt, sexuální partner, vůči subjektu této potřeby láskyplně choval: motivy vyjadřují spíše smysl interakce motivovaného subjektu, resp. finální psychologický důsledek instrumentálního chování subjektu, tj. obsah dovršující reakce (uspokojení jako konečný cíl motivace). Potřeby, instrumentální chování a dosažení uspokojení vytvářejí jednotný, smysluplný celek mentálních a behaviorálních aktivit. (Nakonečný, 1997).

Různé potřeby člověka neexistují osamoceně, ale vytvářejí složité hierarchicky uspořádané vztahy. Asi nejznámější teorií týkající se této problematiky je teorie A. Maslowa, který vytyčil pět úrovní motivace tak, jak jsou uvedeny na obrázku č.1. Maslow v této teorii předpokládá, že pro člověka nejsou všechny potřeby stejně důležité. Navíc se potřeby člověka v čase mění (Mareš, 2013). První čtyři potřeby jsou podle A. Maslowova modelu deprivací, ostatní jsou pak růstové a týkají se oblastí motivace sebeutváření a růstu osobnosti. Deficitní potřeby (někdy také deprivací, nedostatkové, D-potřeby) jsou potřeby, které vyvolává nějaký deficit (např. hlad). Po uspokojení nedostatku tyto potřeby odeznívají, ale rytmicky se v organismu znovu objevují. Vyšší potřeby, charakterizované jako růstové (B-potřeby), jsou takové, které nemají zmíněný rytmický charakter, ale vedou jedince dál v jeho rozvoji. Tím, že tyto potřeby uspokojuje, se mu otevírají nové horizonty možností a důvodů pracovat na sobě (Helus, 2004).

Obr. 1. Hierarchie potřeb podle A. Maslowa. (Mareš, 2013).



Pokud bychom tuto teorii aplikovali na školní prostředí, bude to znamenat, že žák, který má hlad, žízeň, je nevyspalý nebo nemocný (nemá uspokojeny fyziologické potřeby) se bude jen těžko soustředit na učení. Pokud je žák ve škole ponižován či zesměšňován (jsou ohroženy jeho potřeby jistoty a bezpečí), pak bude mít nejspíše problémy s učním. Jestliže je žák ve škole izolován, nikdo se s ním nebaví (není u něho uspokojena potřeba sounáležitosti s vrstevníky), pak nebude chtít chodit do školy, nebude se snažit apod. (Mareš, 2013).

3.3 Vědomá a nevědomá motivace

Pojem nevědomí měl původně spíše filozofický obsah (G. W. Leibniz, N. Von Hartmann in Nakonečný 1997), později byl tento obsah také psychologizován (C. G. Carus in Nakonečný, 1997) a se vznikem psychoanalýzy, kterou S. Freund označil za „Vědu o nevědomém“, byl pojem nevědomí systematicky užíván v psychologickém významu. Obsah psychicky se nevyčerpává motivy vědomé činnosti“, zahrnuje také „neuvědoměné tendence“, např. nevědomý cit není cit, který by nebyl jako takový prožíván, uvědomován, ale je to cit, jehož příčinu si jeho subjekt neuvědomuje. Neuvědomuje si např., proč někoho miluje nebo nenávidí, proč jsou mu určité osoby sympatické a jiné nesympatické. Je možné, že jednáme, aniž bychom věděli proč nebo aniž by nám pravá příčina našeho jednání byla přímo zřejmá.

Naše chování má někdy manifestní obsah: to, co říkáme, činíme, vnímáme, ale může mít také latentní obsah, který nám nevědomé procesy skrývají, jako je tomu např. v neurotických symptomech nebo ve snech a tzv. chybných úkonech. Nevědomé jsou tedy i takové motivace či způsoby chování, jejichž příčiny si subjekt vysvětluje chybně. Chování iniciované nevědomými motivacemi se často označuje jako iracionální. Člověk se často domnívá, že zná důvody svého jednání, že chápe jeho smysl, ve skutečnosti však často neví, proč se rozhodl tak, jak se rozhodl, a důvody jednání, o kterých si myslí, že je zná, jsou někdy jen jeho racionalizací, kterou se brání proti výčtkám svědomí. (Nakonečný, 1997).

3.4 Teorie motivace

Neexistuje jednotná, všeobecněji přijímaná teorie motivace. Spory o základní obsah deskriptivních a explanačních konceptů v psychologii motivace užívaných, a dokonce i ne-jednotný názor na metodologii a metody výzkumu motivace a další dosud nevyřešené problémy ani nedovolují očekávat, že by jednotnější teorie motivace mohlo být vbrzku dosaženo. Nicméně to, co je o motivaci spolehlivě známo, dovoluje určitá, byť omezená zobecnění, která mohou být aplikována v praxi. V klinicko-psychologické praxi, v psychologii řízení sociálních systémů organizace a v jiných oborech aplikované psychologie je koncept motivace nepostradatelný, protože umožňuje chápat psychologické důvody lidského chování, a tak je do jisté míry v žádoucím smyslu usměrňovat či měnit. Bez konstruktů motivace, který někteří psychologové pokládají za nadbytečný, by psychologický vliv na lidské chování, ať už se uplatňuje prostředky psychologickými (psychoterapie), pedagogickými nebo jinými, nebyl možný. Psychologie by tak ztrácela svůj praktický smysl, neboť jejím posláním je přispívat k řešení psychologických problémů v chování jedinců i celých skupin, které vystupují prakticky ve všech oborech společenské činnosti (v léčení stejně jako ve výchově, řízení a jině). Psychologické úvahy o příčinách lidského jednání nacházíme už u trojice nejvýznamnějších představitelů starověké západní filozofie, u Sokrata, Platona a Aristotela, ale jde tu většinou o eticky založené spekulace, např. Sokratovy úvahy o vztahu rozumu a mravnosti nebo Platonovy úvahy o duševních aspektech lidských ctností. Aristoteles vyslovil přesvědčení, že nejvyšším cílem lidského života je najít štěstí prostřednictvím rozumného jednání. Mnohem později opravil tuto tezi filozof B. Pascal psychologicky velmi fundovaným výrokem, že účelem lidského života není najít štěstí, ale hledat ho. Th. Hobbes

v 17. stol. prohlásil, že přirozenou tendencí člověka je agrese a rivalita, v 18. stol. J. J. Rousseau vyslovil přesvědčení, že podstatou člověka je citovost, ale ta že byla zkažena kulturou, proto je východiskem jeho žádoucího vývoje návrat k přírodě. Takových úvah bylo v rámci filozofie a zejména etiky vysloveno mnoho a poukazují vesměs na velmi odlišná pojetí podstaty lidského jednání. Velký vliv na vědecké pojetí lidského chování měla až teorie evoluce Ch. Darwina (1859). Poskytla totiž úvahám o chování organismů vůbec určitý explanační vztažný rámec, vyjádřený pojmem adaptace: chování je funkcí adaptace na životní podmínky. Nicméně je toto pojetí právem považováno za pouhou hypotézu a stojí v ostrém protikladu k teologickému pojetí člověka a jeho života (člověk jako bytost bohem stvořená a nadaná inteligencí a svobodou vůlí). (Nakonečný, 1997).

3.5 Profesní orientace dospívající mládeže

Rozhodování o budoucím profesním zaměření je pro každého jedince velmi složité. Osobně se domnívám, že by při rozhodování měly hrát důležitou úlohu zejména tři faktory. Zájem o obor, touha po vykonávání této profese a osobní dispozice pro vykovávání této profese.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) vykládá termín profesní poradenství jako systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoliv věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a rozvoji kariéry. Tyto služby jsou poskytovány jak ve školách a poradenských institucích v rámci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, tak také v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí prostřednictvím například poradenských center úřadu práce. Dále v pedagogickém slovníku uvádějí, že jedním z center kariérového poradenství je Národní ústav odborného vzdělávání se zaměřením na problémy přechodu absolventů škol do zaměstnání.

Volbu povolání lze chápat jako výběr určité životní dráhy, v níž se odráží rysy sebepojetí jedince, jeho osobnostní vlastnosti. Žákům se specifickými poruchami učení pomoc při výběru poskytuje výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog. Tito odborníci pomáhají žákům s výběrem jednotlivých profesí, hledají vhodnou variantu řešení problému.

Východiskem profesní volby dospívajícího jsou přehled o různých profesích, vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony, sebehodnocení, představa o sobě samém, přání a očekávání rodičů, doporučení školy. Pro žáky se specifickou poruchou učení je mnohdy výběr povolání komplikovanější než u zdravých jedinců. Jsou to často děti s nadprůměrnou

inteligencí, ale vlivem selhání v učení musí většinou volit některý z oborů odborného učiliště. Problémy, které s sebou přináší vstup na střední školu, mohou nastat hlavně ve zvládnutí učiva, komunikaci s novými vyučujícími, odlišností prostředí škol. Též žáci sami si uvědomují, že vstupem na střední školu pro ně bude obtížné vyrovnat se s nároky na ně kladenými. V případě pedagogů pracujících se studenty je nutné volit intervenci a strategii buď individuální, nebo skupinovou.

Ze své osobní zkušenosti učitele střední školy mohu říct, že žáci kromě školního poradenství využívají Informačních a poradenských center úřadu práce, které poskytuje profesní poradenství pro zájemce jakéhokoliv věku.

3.6 Motivace žáků k učení

Na základě vlastní pedagogické zkušenosti jsem přesvědčen, že motivovaný žák vyvíjí a vykazuje pozoruhodnou vytrvalost, výkonnost a velké zaujetí pro danou problematiku. Výzkumy prokazují, že motivování žáka má velký vliv na kvalitu a kvantitu osvojených vědomostí a dovedností. Naopak žák nemotivovaný často dostatečně nevyužívá svůj potenciál.

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

Asi každý z nás se během svého života setkal s nezapomenutelným učitelem, který byl jeho vzorem. Žáci na tohoto učitele dlouho vzpomínají a nezřídka je ovlivní při volbě povolání. Jsou známy případy, kdy učitel na základní škole ovlivní zájem žáka o svůj předmět. Při následné změně učitele, nebo při příchodu na jinou školu žák ztratí o dříve oblíbený předmět zájem. Na tomto příkladu je vidět pozitivní i negativní motivace při výuce. Podle mého názoru má na motivaci vliv nejen chování učitele vůči žákům, ale i metody použité při výuce. Podle autorů (Lokša, Lokšová, 1999) mohou motivačními činiteli podněcující výkon žáka být 1. vnitřní činitelé, mezi které patří: poznávací potřeby a zájmy, potřeba vý-

konu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu, sociální potřeba získání pozitivního vztahu a prestiže. 2. vnější činitele, které jsou zastoupeny školními známkami, odměny a tresty, vztahem žáka k jiným lidem (spolužákům a rodičům).

3.7 Vnitřní a vnější motivace

Každý učitel by měl ovládat „umění“ motivace k učení. Měl by vhodně využívat různé motivační prostředky a techniky a také způsoby motivace žáka.

Je třeba rozlišovat mezi vnější a vnitřní motivací. O vnitřní motivaci mluvíme v případě, že člověk vykonává určitou činnost kvůli ní samé. Vnitřně motivovaný žák se snaží získat potřebné vědomosti a dovednosti, protože chce získat určitou kvalifikaci, práce ho zajímá, je mu koníčkem. Nezřídka se tito žáci těmito činnostmi zabývají i ve volném čase. Kromě vnitřní motivace existuje i vnější motivace, která se vyznačuje tím, že motiv je dodán zvenčí. Může to být například odměna nebo trest. Ve škole jako vnější motivace slouží známky, kázeňská opatření.

Lokšová, Lokša (1999) uvádí, že při řízeném (školním) učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace. Výrazná vnější motivace k dosažení často nepřiměřeně vysokých cílů může mít na studijní výsledky negativní vliv, může se stát stresujícím faktorem. Ve výše citovaném díle je uvedeno, že žáci s převládající vnější motivací jsou náchylnější k úzkostlivosti, horšímu přizpůsobení vnějšímu prostředí, menšímu sebevědomí, mají nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole. Srovnání znaků vnitřní a vnější motivace je uvedeno v tabulce 1.

Tabulka. 1. Srovnání znaků vnitřní a vnější motivace (Lokšová, Lokša, 1999)

Vnitřní motivace	Vnější motivace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových flexibilních činností	Upřednostňování lehkých jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Na motivaci každého jedince se podílí v určité míře vnitřní a vnější motivační činitelé. Nové výzkumy se přiklánějí k názoru, že podle zastoupení vnější a vnitřní regulace je možné rozdělit motivaci do čtyř skupin (Lokša, Lokšová, 1999):

- Externí regulace – chování je regulováno výhradně vnějšími činiteli. Žák vykonává činnost, aby získal dobrou známku, nebo aby se vyhnul potrestání.
- Regulace pasivně převzatá – regulace chování je vnitřně převzatá, ale vnitřně neakceptovaná. Například žák se učí proto, aby se mu spolužáci neposmívali.
- Identifikovaná regulace – žák se identifikuje s danou hodnotou, ale vykonává ji proto, aby získal odměnu a vyhnul se trestu. Příkladem může být žák, který se učí průběžně doma, protože ví, že při soustavném studiu získá hlubší vědomosti a nakonec při zkoušení dostane lepší známku.
- Integrovaná regulace – motivační činitel je spjat se zájmy a osobností žáka. Žák se učí, protože sám chce.

Zastoupení vnitřní a vnější motivace v jednotlivých skupinách je shrnuto v tabulce 2.

Tabulka 2. Zastoupení vnitřní a vnější motivace v jednotlivých skupinách.

	Vnější ↔ Vnitřní			
Externí regulace				
Regulace pasivně převzatá				
Identifikovaná regulace				
Integrovaná regulace				

Žáci jsou k učení motivováni vnějšími i vnitřními motivačními činiteli. Míra jejich vlivu na dosahování cílů je individuální. Nejvíce žádoucím stavem je integrovaná regulace, kdy žák vyvíjí úsilí z vlastní vůle, míra jeho vnitřní motivace je maximální.

Řada autorů odmítá rozdělení motivace na vnitřní a vnější. Vycházejí z toho, že motivace je psychický proces, a tedy probíhá v psychice člověka, tedy „uvnitř“. To, co je na motivaci „vnější“, jsou pohnutky, spouštěče, pobídky, které tento proces aktivizují a usměrňují. Motivaci tedy vnímají vždy jako vnitřní psychický proces, který je závislý na vnitřních či vnějších spouštěcích. Vlastní zájem žáka o problematiku patří k těm vnitřním spouštěčům, známka a hrozba trestu k těm vnějším. Ale jde o vlivy na motivaci, ne o motivaci samotnou.

3.8 Středoškolská mládež a její vztah ke vzdělání

Obecně dochází v době adolescence ke změnám hodnot, pohledu na svět, vztahu vůči opačnému pohlaví atd. Z tohoto pohledu můžeme konstatovat, že se mění a vyvíjí i vztah ke škole a vzdělání.

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, zdali 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 (Sedláčková, 2009).

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 nabyt 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 (Vágnerová, 2000).

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 (Vágnerová, 2000).

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.

4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Vzdělávací systém v České republice vychází z dlouhé tradice počínající rokem 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Dnes fungují v ČR všechny typy vzdělávání - od předškolního, přes základní, střední, vysoké, postgraduální až po celoživotní.

O studium na střední škole se mohou ucházet žáci, kteří splnili devítiletou povinnou školní docházku. Absolvováním středního stupně vzdělání je přitom možno získat:

-Střední vzdělání, kdy student po 1 - 2 rocích studia získá vysvědčení o závěrečné zkoušce.

-Střední vzdělání s výučním listem zakončené po 2 - 3 letech studia vysvědčením o závěrečné zkoušce a výučním listem o odborné způsobilosti například v oblasti řemesel. Absolventi těchto oborů obvykle již ve vzdělání v klasickém vzdělávacím systému nepokračují a začínají pracovat ve vybraném oboru.

-Střední vzdělání s maturitou, kdy zpravidla po 4 letech studia získá absolvent vysvědčení o maturitní zkoušce.

-Odborné vzdělání na vyšší sekundární úrovni vysoce převažuje nad všeobecným, které absolvuje jen čtvrtina žáků.

Střední školy se člení na tyto tři základní typy:

Gymnázia

Střední odborné školy

Střední odborná učiliště

Střední vzdělání mohou studenti získat také na osmiletých, respektive šestiletých gymnáziích, na nichž absolvovali již několik ročníků vzdělání základního.

Střední školy mohou organizovat také programy nástavbového studia, do něhož mohou být přijati žáci, kteří úspěšně absolvovali alespoň tříletý příbuzný studijní obor zakončený výučním listem. Nástavbové studium trvá 2 roky denní formou studia.

4.1 Strojírenské obory, volba oborů a uplatnění v praxi

Plná profesní kvalifikace je podle zákona č. 179/2006 Sb. odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání. Lze ji získat určitou přesně stanovenou skladbou profesních kvalifikací, která je pro úplnou profesní kvalifikaci předepsána a následným složením závěrečné zkoušky nebo maturitní zkoušky.

V současné době profesní kvalifikace Strojírenství a strojírenská výroba zahrnuje 64 profesních kvalifikací, 8 oborů vzdělání (autolakýrník, klempíř, kovář, nástrojař, obráběč kovů, strojírenské práce, strojírenství, strojní mechanik) a 11 úplných profesních kvalifikací (autolakýrník, klempíř strojní, mechanik výtahů, nástrojař, obráběč kovů, pracovník obsluhy bioplynových stanic, strojní mechanik, technik jakosti ve strojírenství, technik výtahů, vedoucí bioplynové stanice, zušlechťovač kovů).

Strojírenství zahrnuje velké množství oborů v různě velkých závodech. Výrobně navazují nejen na hutní základnu, ale i vzájemně je mezi nimi často velká propojenost. Strojírenský průmysl má vedle průmyslu potravinářského a textilního největší územní rozptyl výrobních jednotek. U mnoha těchto výrob se uplatňuje dlouhá výrobní tradice. Tento průmysl nezhodnocuje životní prostředí a navíc svými výrobky může dokonce přispět k řešení problémů týkajících se životního prostředí. Jako nejsilnější odvětví našeho průmyslu s největším počtem pracovníků výrazně ovlivňuje hospodářský význam oblasti.

Strojírenská výroba je v České republice nejvíce soustředěna ve středních Čechách, Praze, v Brně a okolí, v oblasti Ostravy a na střední Moravě mezi Přerovem, Olomoucí, Vsetínem a Zlínem. K dalším střediskům strojírenství patří Mladá Boleslav, Plzeň a okolí, Pardubice, Hradec Králové a v severních Čechách Liberec a Jablonec nad Nisou.

Volba další vzdělávací cesty je důležitým krokem v rozhodování žáka o jeho profesní budoucnosti. Jde zejména o volbu dalšího vzdělávání, která následuje po ukončení docházky do ZŠ. Tato první volba povolání má často klíčový význam pro další život mladého člověka a z toho důvodu je vhodné jí věnovat patřičnou pozornost.

Vlastní rozhodnutí o volbě povolání je náročný rozhodovací proces, v němž by žák neměl zůstat osamocený. Vedle pomoci poskytnuté rodiči může využít i poradenských služeb angažujících se v oblasti profesní orientace - výchovné poradce na školách, školní psychology, pracovníky PPP, pracovníky úřadu práce a samozřejmě i komerční firmy působící v této oblasti.

Zvolit si „tu správnou“ střední školu nebo učební obor není často jednoduché, volba by měla být realizována na základě posouzení podstatných faktorů, kterými jsou:

1. osobnostní předpoklady ke studiu a zdravotní stav
2. studijní předpoklady
3. prospěch

4. studijní ambice a motivace
 5. možnost následného studia (maturita, VŠ), případně přestupu na méně náročný obor
 6. šance absolventa na pracovním trhu
 7. typ školy - soukromá nebo státní
 8. nabídka škol v daném regionu
 9. dostupnost školy (možnost bydlet doma, internát)
 10. šance na přijetí
 11. kvalita výuky
 12. časová náročnost studia
 13. sociální klima školy (počet studentů v ročníku, prevence soc. pat. jevů apod.)
- Důležité je také zvážit uplatnění na trhu práce, platové podmínky v jednotlivých oborech, nároky na profesi ve vybraném oboru apod.

4.2 Současný stav řešené problematiky

Absolventi technických oborů na trhu práce výrazně chybí. Počet absolventů v nejbližších pěti letech pokryje potřeby zaměstnavatelů ani ne z poloviny. Zdá se, že poslední generace, která si ze základních a středních škol odnesla základní řemeslnou zručnost, bude za-ndlouho odcházet do starobního důchodu. Obnova učňovského školství, které se v 90. letech téměř rozpadlo, je pomalá. Úroveň spolupráce s praxí je do značné míry závislá na schopnostech a přístupu ředitelů jednotlivých škol a podpoře zřizovatele. Absolventi technických oborů jen málo splňují dnešní požadavky na znalosti a dovednosti. Kromě manuální zručnosti a znalosti oboru je dnes kladen vyšší důraz na znalosti v oblasti počítačových a komunikačních technologií či principy řízení jakosti. Školský systém neklade většinou potřebný důraz na propojení s praxí, firmy ani školy nejsou motivovány k tomu, aby rozšiřovaly spolupráci. U firem se silným motivátorem dnes stává právě kritický nedostatek zaměstnanců se strojírenským vzděláním. Firmy musí vynakládat vysoké částky na rekvalifikaci zaměstnanců, tyto prostředky pak nemohou vkládat do svého rozvoje. Komunikace ze strany zřizovatele s firmami téměř neexistuje. Objevují se ale i výjimky např. Škodovka, Vítkovice, Barum, tyto firmy podporují tzv. duální vzdělávání a zajišťují, že žák je propojen s firmou,

což je pro jeho budoucí kariéru naprosto nezbytné. Tento systém duálního vzdělávání funguje výborně v Německu a jsem přesvědčen, že je jedinou správnou cestou.

Ověřené způsoby přípravy učňů a studentů musí být prosazeny i v ČR. Financování projektů vzdělávání musí být prováděno na podkladě relevantních údajů a dat a za účasti příjemců výsledků těchto projektů, zaměstnavatelů. Nastavení systému a podpory vzdělávání pro tzv. malé obory. Zvýhodnění zaměstnavatelů, kteří poskytují žákům možnost praktického výcviku a spolupracují na dalším vzdělávání pedagogů. Potřeba společných projektů pro motivaci dětí na základních školách k technickému vzdělání, spolupráce s výchovnými poradci na školách. Rekvalifikace výchovných (kariérních) poradců, definice role firem v této oblasti.

Některé projekty na podporu technických oborů jsou již realizovány, např. Projekt Pospolu - Podpora spolupráce škol a firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi je financován z prostředků Evropského sociálního fondu a potrvá do 31. října 2015. Projekt připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy. Realizátorem projektu je MŠMT, partnerem projektu je Národní ústav pro vzdělávání. (<http://www.nuv.cz/pospolu>)

Svaz průmyslu a dopravy vyhlásil rok 2015 Rokem průmyslu a technického vzdělávání. Do této iniciativy se zapojila jako generální partner Česká spořitelna a založila nadaci Depositum Bonum, která podporuje kvalitní vzdělání v technických a přírodovědných oborech. Cílem projektu je upozornit na nedostatek technicky vzdělaných zaměstnanců a podpořit propojování akademické a privátní sféry. Do projektu se rozhodla zapojit i Francouzsko-česká obchodní komora a ocenit ty firmy, které se podílejí na přípravě kvalifikovaných absolventů vlastními vzdělávacími programy či spoluprací s odbornými školami.

Situaci může pomoci zlepšit stát větší propagací technických oborů a zvýšením jejich atraktivity, ale také zaměstnavatelé vytvářením vlastních vzdělávacích programů a formou spolupráce s odbornými školami a učiteli.

Prezident Svazu průmyslu a dopravy ČR Jaroslav Hanák má radikální názory a podle něho se situace musí začít řešit okamžitě, jinak se z naší země stane pouhá montovna.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíl práce

Cílem práce je identifikovat hlavní motivační faktory ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole. Dále poukázat na rozdíly v motivaci napříč všemi ročníky, a to studijních i učňovských oborů. Praktickým výstupem je doporučení vedoucí ke zvýšení zájmu o studium těchto oborů, vytvoření školního motivačního a náborového programu.

5.2 Výzkumný problém

Na trhu práce stále chybí technické profese, a to především ve strojírenství. Na druhou stranu výběr takové profese žákům zaručí dobrou práci a tedy perspektivní budoucnost. Přesto není mezi žáky o tyto obory takový zájem, jaký bychom potřebovali.

Proč se školám se nedaří naplnit technické obory, a to jak učňovské, tak maturitní. Příčinami a řešením této problematiky se věnuji ve stejnojmenné kapitole a šetřením.

Na trhu práce, podle prezidenta Svazu průmyslu a dopravy, je nyní situace natolik vážná, že nemůžeme experimentovat. „Ten problém je velký už nyní a bude se zvětšovat. Nedá se vyřešit za rok ani za pět let, ale musí se konečně začít. A na experimenty už není čas.“

Výzkumný problém byl formulován do následujících výzkumných otázek:

1. Jak motivovat žáky ZŠ ke studiu strojírenských oborů a jak udržet a dále rozvíjet zájem o obor?
2. Jaké motivační faktory vedou k volbě studia technických oborů na střední škole?
3. Jak se motivace ke studiu mění v průběhu studia?

5.3 Organizace práce

Již v přípravné části jsem se rozhodl, že se šetření uskuteční ve škole, ve které vyučuji, abych se mohl případně podílet na vytváření nové školní motivační strategie a seznámit s ní k své kolegy. Ve vybrané škole jsem oslovil ředitele školy s žádostí o umožnění výzkumu a domluvil s ním podmínky realizace. Řediteli mohu poděkovat, že mi umožnil zrealizovat

šetření ve všech ročnících, a to učebních i maturitních oborů se strojnickým zaměřením, ale s podmínkou, že škola zůstane v anonymitě, proto nezveřejňuji její jméno. O výsledky šetření má vedení školy zájem a přislíbil jsem, že s nimi bude seznámeno.

Časový harmonogram byl následující: výzkumné šetření bylo realizováno v období od září 2014 až do dubna 2015. V období od září až do listopadu probíhaly přípravné práce spojené se studiem odborné literatury, souběžně v říjnu až prosinci pak sestavení dotazníku a volba vhodných nástrojů pro zpracování dat.

Preferována byla kvantitativní metoda výzkumu. Jako forma získání informací bylo využito dotazníkové šetření. Mezi výhody dotazníkového šetření patří zejména možnost formulovat jednoduché a jasné otázky, možnost hromadného zpracování, snadná distribuce k cílové skupině probandů.

Zároveň byl proveden tzv. předvýzkum na vrstevnících budoucích probandů, a to v rámci rodinných příslušníků. Po tomto šetření byly některé otázky přeformulovány. V lednu až únoru se uskutečnilo sestavení výzkumného souboru na střední odborné škole ve Zlínském kraji formou záměrného výběru na základě dostupnosti.

5.4 Výzkumný soubor

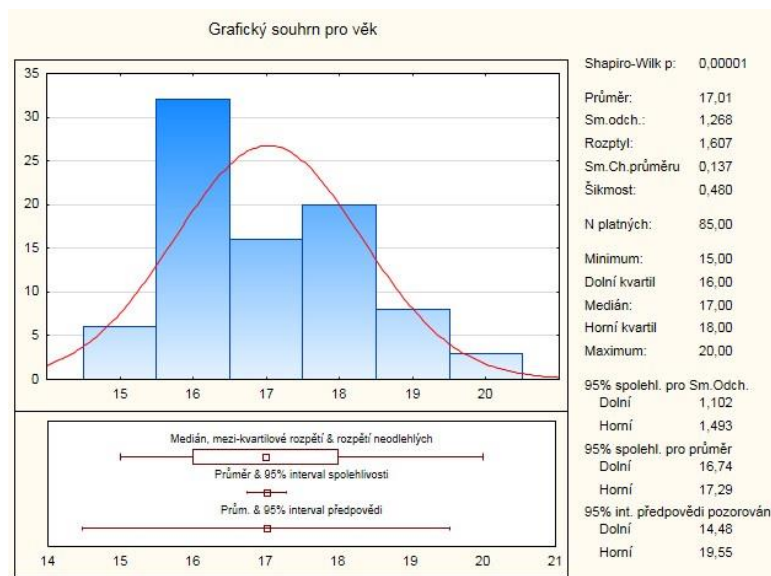
Průzkum byl prováděn ve Zlínském kraji na střední škole technického zaměření. Škola se nachází ve městě s tradiční strojírenskou výrobou v oblasti s vyšší než průměrnou nezaměstnaností. Uvažovaný počet studentů 100 s cílem získat více než 80 vyplněných dotazníků při započtení určité míry absence žáků. Byl použit záměrný výběr na základě dostupnosti. Konečný počet vrácených dotazníků a správně vyplněných byl 85, což je 100%. Z toho počtu bylo v maturitním oboru 46 žáků a v oboru učňovském 39 žáků

Podrobné počty studentů rozdělených podle ročníků a oborů učňovských a maturitních ukazuje tabulka 3.

	Ročníky			
	1	2	3	4
Obor učňovský	21	12	6	
Obor maturitní	15	9	13	9

Tabulka 3. Četnost studentů podle věku a oborů

Výzkumný soubor z hlediska věku nespĺňoval kritérium normálního rozdělení. (Obr. 2) 1. ročníky byly zastoupeny nejvíce, tomu odpovídá věk 16 let, v dalších starších ročnících dochází k úbytku studentů z důvodu ukončení studia.



Obr. 2. Graf četností studentů podle věku

5.5 Metody sběru a analýzy dat

Realizace výzkumného šetření probíhala ve vyhrazené době během výuky v březnu. Sběr dat jsem provedl formou autorského dotazníku. Dotazník je anonymní, obsahuje 21 otázek, otázky byly formulovány co nejjednodušeji. přičemž první část otázek, a to 1-4 se zaměřuje na základní údaje (pohlaví, studovaný ročník, věk, studovaný obor), otázkami z druhé části, a to 5-10 byli žáci dotazováni na to, kdo měl vliv na volbu jejich oboru, proč se pro obor rozhodli, kolik podali přihlášek ke studiu a na kolik škol byli přijati, jaké jsou důvody pro dokončení studia. Tyto otázky byly do dotazníku zařazeny za účelem zjištění vlivu rodinné tradice a na motivaci žáků ke studiu technických oborů. Poslední část otázek, a to 11-21 se týkala spokojenosti se studiem. Otázky byly různého typu. Uzavřené, uzavřené s nabídkou, otázka 13 využívala škál, některé otázky byly otevřené. Dotazníky byly distribuovány k probandům v tištěné podobě. Byla zvažována i podoba elektronická, ale tato možnost byla nakonec zamítnuta, neboť by nebylo možné vyplnit ji v hodinách, kdy žáci nemají

k dispozici počítače. Velkou výhodou spatřuji také v tom, že mi bylo vedením školy umožněno provést sběr dat ve všech třídách osobně, a tak jsem mohl všechny probandy krátce seznámit s cílem šetření a dohlédnout na stoprocentní návratnost dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení výsledků proběhlo v dubnu. Při analýze dat byl použit software STATISTICA 12 CZ. Tento program je kvalitní nástroj pro statistickou analýzu dat. Aplikace je určena především pro podporu strategického a výkonného řízení ekonomiky a financí podniku, kvality a rizik, vztahů se zákazníky, vývoje apod. STATISTICA nabízí celou řadu progresivních analytických metod a k dispozici jsou i přehledné grafické výstupy, grafy, reporty atd.

Pro zjištění zda výsledky měřené na jedné skupině se významně lišily od výsledků měřené na druhé skupině, byla použita metoda chí kvadrátu. (Anderson, 1998).

Zpracování a vyhodnocení výsledků proběhlo v dubnu.

5.6 Výsledky práce

Jak již bylo zmíněno z celkem 85 rozdaných dotazníků se jich správně vyplněných vrátilo 85, tedy 100 %. Konkrétní výsledky jednotlivých otázek jsou znázorněny dále.

Otázka 1 Jste a) muž b) žena

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 84 mužů a 1 žena. Z tohoto výsledku je zřejmé, že probandi byli především muži a strojírenské obory na této škole navštěvují muži.

Otázka 2 Jste studentem a) 1. ročníku b) 2. ročníku c) 3. ročníku d) 4. ročníku

Při šetření bylo zastoupeno 36 žáků 1. ročníku, 21 žáků 2. ročníku, 19 žáků 3. ročníku a 9 žáků 4. ročníku. Přičemž probandi zařazení do tohoto výzkumu jsou žáci prvního, druhého a třetího ročníku učebního oboru „Obráběč kovů“ a žáci prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku maturitního oboru „Mechanik-seřizovač“. Vzhledem k tomu je zastoupení probandů ve 4. ročníku nejnižší, protože jej navštěvují pouze žáci maturitního oboru.

Otázka 3 Váš věk je

Z hlediska věku probandů byli ve zkoumaném vzorku zastoupeni žáci v rozmezí věku od 15 do 20 let. Pro lepší přehlednost jsem rozdělení žáků znázornil v obrázku (obr.2).

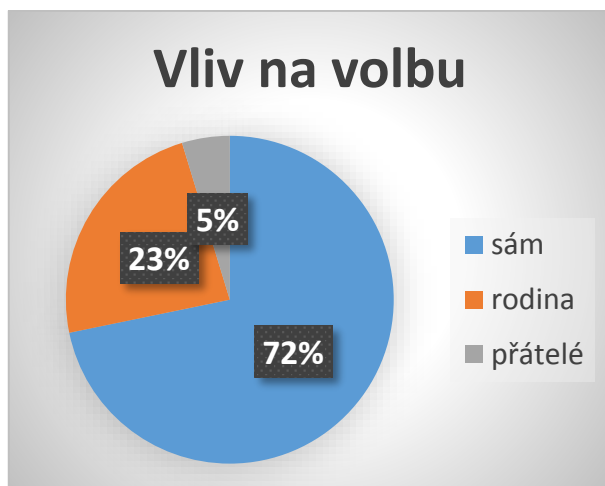
Otázka 4 Který obor studujete?

Šetření se zúčastnilo 46 žáků maturitního oboru a 39 žáků učňovského oboru. Pro lepší přehlednost jsou počty probandů znázorněny v (tab. 3).

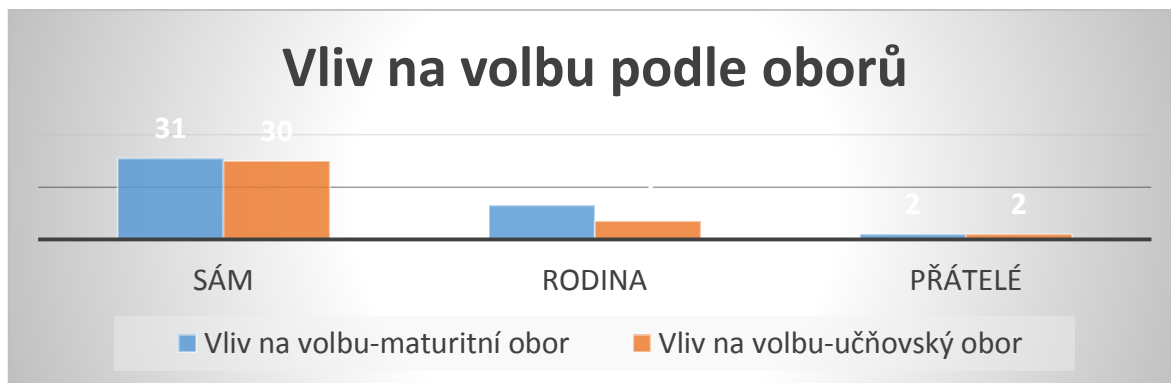
Otázka 5 Kdo měl rozhodující vliv na volbu Vašeho studijního oboru?

Většina probandů se domnívá, že při výběru svého studijního oboru mají mít hlavní slovo oni sami. Na základě vlastního rozhodnutí uskutečnilo výběr 72 % žáků. Vliv rodinného prostředí potvrdilo 23 % žáků a 5 % dotazovaných učinilo volbu podle přátel.

Ovlivnění volby studia u všech studentů ukazuje obr. 3.



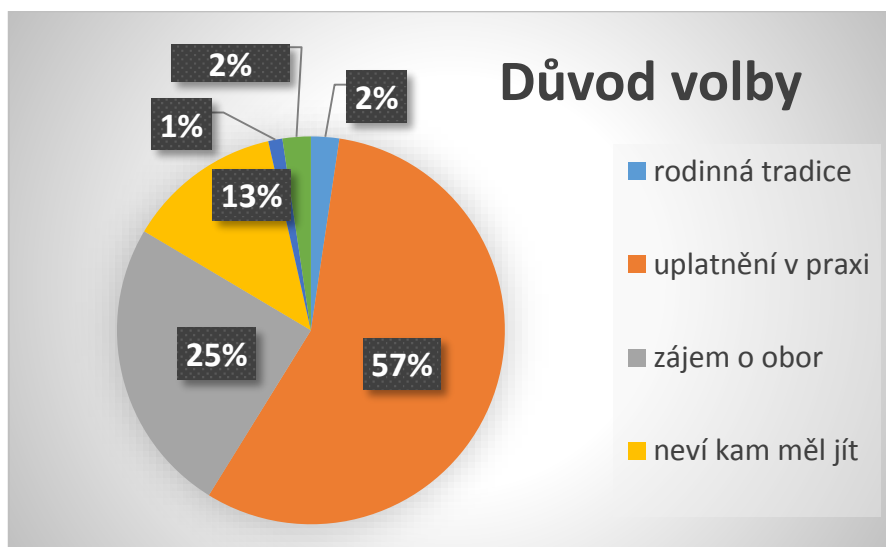
Obr. 3. Graf ovlivnění volby studia u všech studentů



Obr. 4. Graf ovlivnění volby studia podle oborů

Otázka 6 Proč jste se rozhodli pro obor, který právě studujete?

Nadpoloviční většina 57 % studentů při rozhodování zohlednila uplatnění v praxi (s největší pravděpodobností trh práce, jeho nabídky a poptávky). U čtvrtiny dotazovaných byl rozhodující zájem o obor. Třetí skupina (13 %) v době rozhodování o svém budoucím oboru neměla jasno a nevěděla, kam jít. Další důvody volby studia u všech studentů ukazuje (obr. 5).



Obr. 5. Graf důvodu volby studia u všech studentů

Otázka 7 Podávali jste si více přihlášek ke studiu?

Nadpoloviční většina žáků (60 %) si podala více než jednu přihlášku ke studiu. Pouze pro jednu přihlášku se rozhodlo 40 % žáků. V případě, že si žáci podávali více přihlášek, byly

nejvýznamněji zastoupeny obory: automechanik (9 žáků), strojírenství (8 žáků), mechanik-seřizovač a instalatér (7 žáků), tesař-truhlář (6 žáků), elektrikář a obráběč kovů (5 žáků). Lze konstatovat, že si žáci především vybírali obory ze stejné profesní kvalifikace *Strojírenství a strojírenská výroba*. V menší míře si žáci vybírali obory z jiných profesních kvalifikací, a to především ekonomické a gastronomické obory.

Otázka 8 Byli jste současně přijati na více škol?

Na více škol bylo přijato pouze 23 žáků, což je 27 %. Jako důvod, proč si zvolili právě tuto školu, nejčastěji uváděli blízkost bydliště (7 žáků) a lepší uplatnění (7 žáků). Dalšími důvody byl zájem o obor (3 žáci), doporučení kamarádů (3 žáci), menší náročnost studia (3 žáci), vyloučení ze studia (3 žáci). V menší míře byly zastoupeny rodinné důvody a doporučení známých.

Otázka 9 Jaké jsou podle Vás hlavní výhody profese, pro kterou se připravujete? Vypište 3 nejdůležitější.

Test chí-kvadrát ukázal na statisticky významný rozdíl v odpovědích na otázku č. 9 (tabulka 4) ve vztahu k ročníku studia (chí kv. = 27.65873 při hladině významnosti $\alpha = 0,05$)

ročník(4) x výhoda- kariérní postup(2)		
chí kvadrát	Kritická hodnota testového kritéria	stupeň volnosti
27.65873	7.815	3

Tabulka 4. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k ročníku a výhodě studia- kariérního postupu

Kariérní postup jako výhodu vnímá nejsilněji 4. ročník, ostatní ročníky tuto výhodu nevnímají (obr. 6).



Obr. 6. Graf výhody studia- kariérní postup podle ročníků

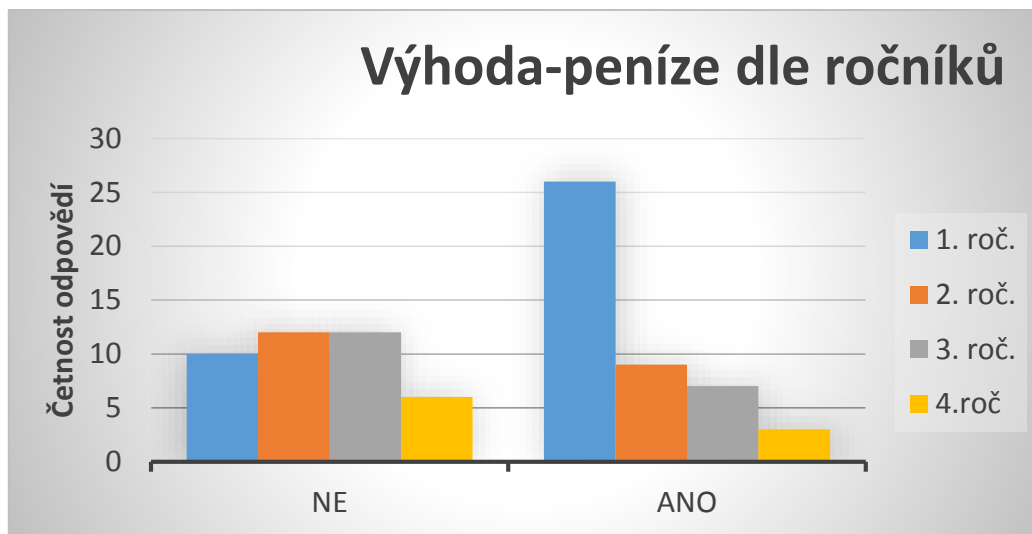
Test chí-kvadrát ukázal na statisticky významný rozdíl v odpovědích na otázku č. 9 (tabulka 5) ve vztahu k ročníku studia (chí kv. = 9.594554 při hladině významnosti $\alpha = 0,05$)

ročník(4) x výhoda-peníze(2)

chí kvadrát	Kritická hodnota testového kritéria	stupeň volnosti
9.594554	7.815	3

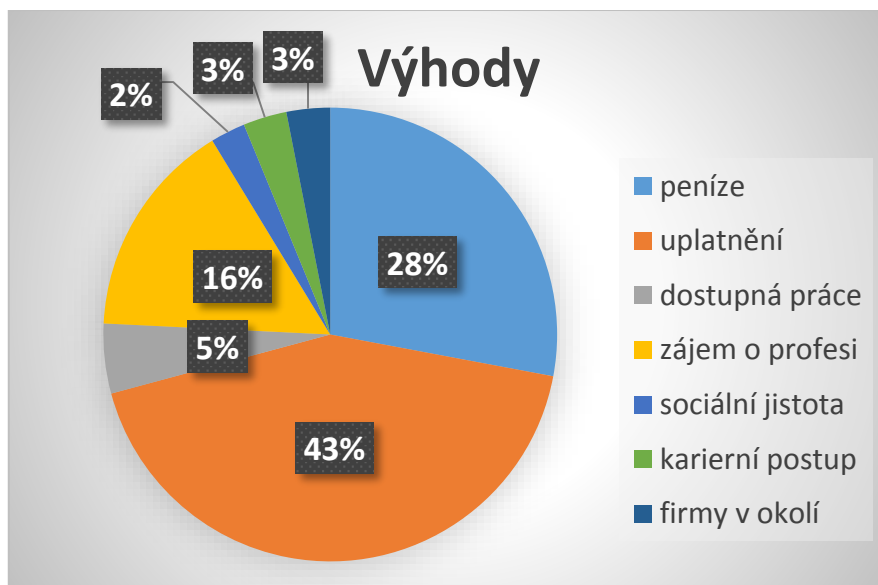
Tabulka 5 Statisticky významný rozdíl ve vztahu k ročníku a výhodě studia-peníze

Peníze jako výhodu vnímají nejvíce žáci prvních ročníků (obr. 7).



Obr. 7. Graf výhody studia-peníze podle ročníků

Největší vnímanou výhodou (43 %) u studentů učňovských i maturitních oborů je uplatnění v praxi. Na druhém místě je vnímána výhoda peněz. (obr. 8).



Obr. 8. Graf Vnímaných výhod všech studentů.

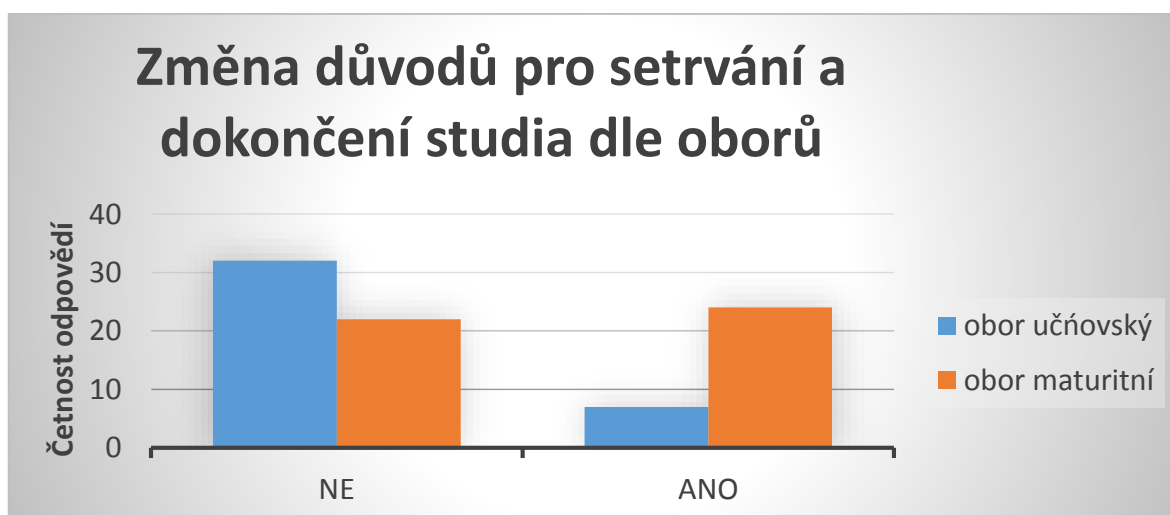
Otázka 10 Jaké jsou Vaše současné důvody pro setrvání a dokončení studia? Pokud se odpovědi na otázku 6 a 10 liší, pokuste se najít důvody této změny

Test chí-kvadrát ukázal na statisticky významný rozdíl v odpovědích na otázku č. 10 (tabulka 6) ve vztahu k oboru studia (chí kv. = 10.67033 při hladině významnosti $\alpha = 0,05$)

obor(2) x změna důvodů pro setrvání(2)		
chí kvadrát	Kritická hodnota testového kritéria	stupeň volnosti
10.67033	3.841	1

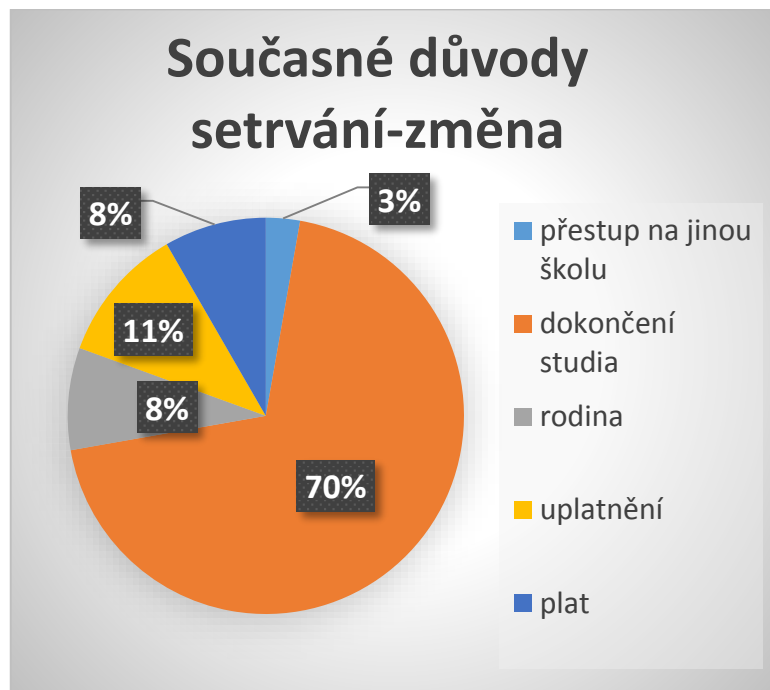
Tabulka 6. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k oboru a změny důvodů v setrvání ve studiu

Žáci maturitního oboru změnili důvody pro setrvání a dokončení studia. U žáků učňovských oborů je změna menší (obr. 9).



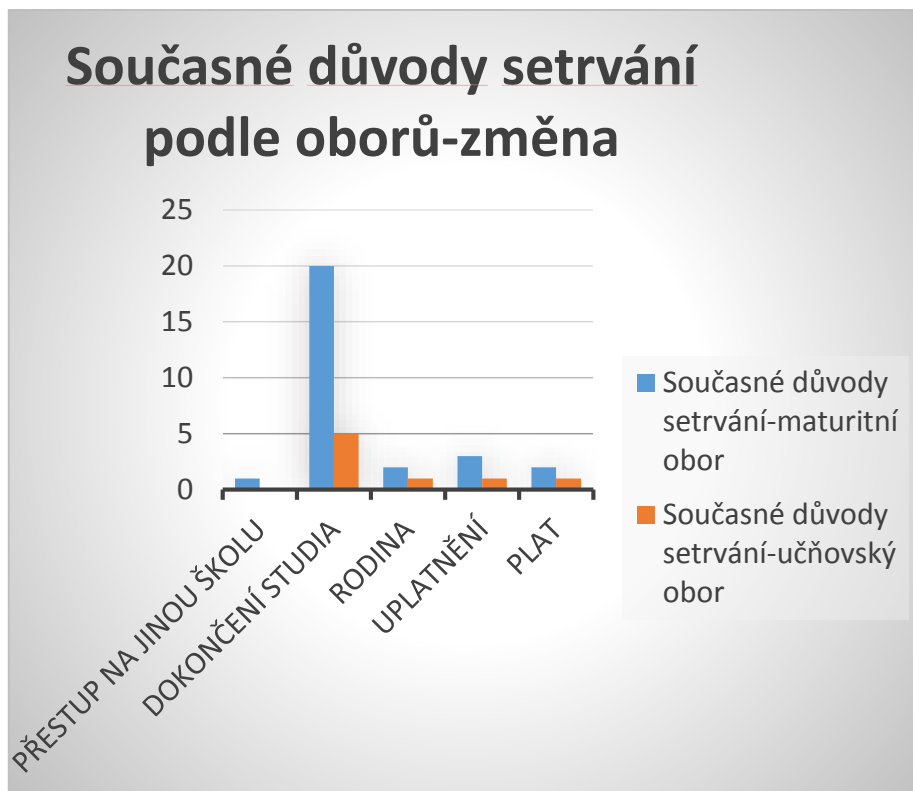
Obr. 9. Graf změny důvodů pro setrvání a dokončení studia podle oborů

Pokud žáci změnili své původní důvody ke studiu, nejvíce (70 %) se jich přiklonilo k dokončení studia (obr. 10).

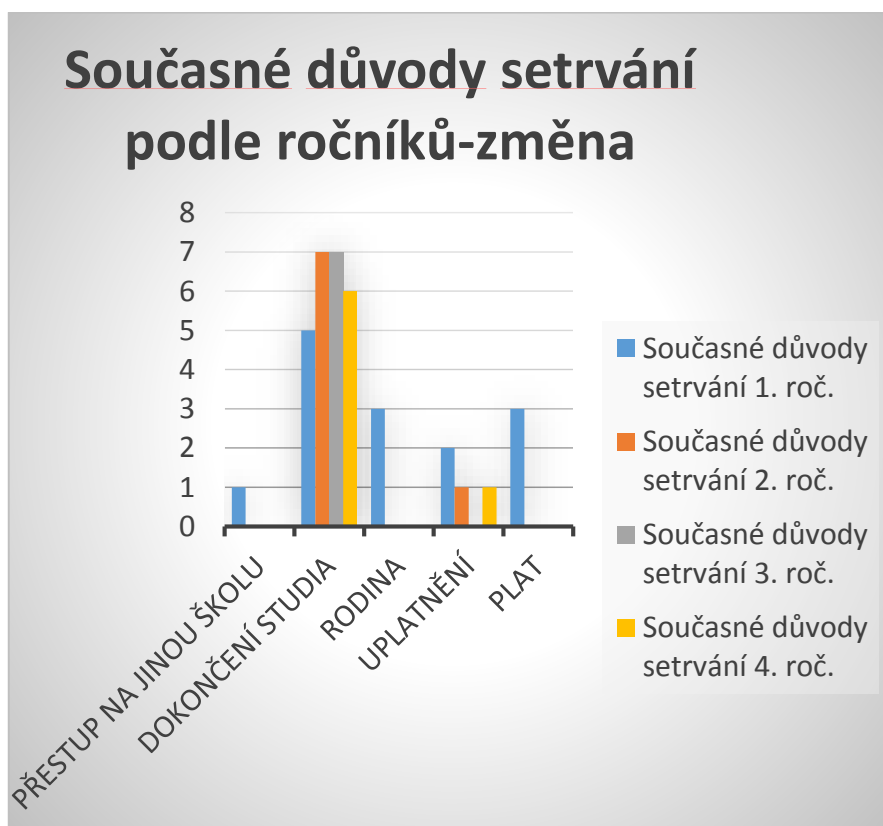


Obr. 10. Graf současných důvodů setrvání na studiu

Všechny obory a ročníky jako nejsilnější důvod k setrvání ve studiu spatřují dokončení studia (obr. 11 a obr. 12).



Obr. 11. Graf současných důvodů setrvání na studiu podle oborů



Obr. 12. Graf současných důvodů setrvání na studiu podle ročníků

Otázka 11 Splnil vybraný studijní obor Vaše očekávání? Pokud ne, v čem konkrétně?

Většině, a to 75 žákům (88 %) obor splnil jejich očekávání. Pouze 10 žáků (12 %) uvádí, že obor nenaplnil jejich očekávání. Jako důvody uvádějí nejčastěji ztrátu zájmu o obor (6 žáků) a malý počet hodin praxe.

Otázka 12 Považujete rozsah výuky odborných předmětů za dostatečný?

Rozsah výuky jako dostatečný vnímá 74 žáků (88 %). Jako nedostatečný ho hodnotí 10 žáků.

Otázka 13 Seřad' podle důležitosti vnímaná negativa na zvoleném oboru (označte 1-6)

1 = největší negativum.

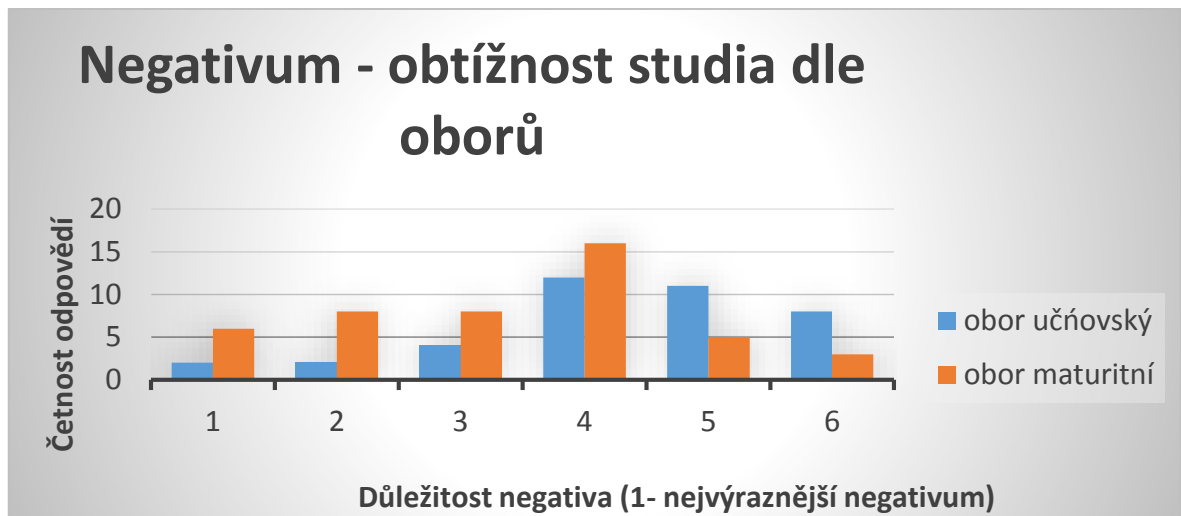
Test chí-kvadrát ukázal na statisticky významný rozdíl v odpovědích na otázku č. 13 (tabulka 7) ve vztahu k oboru studia (chí kv. = 11.52921 při hladině významnosti $\alpha = 0,05$)

Vypočítaná hodnota chí kvadrátu překročila kritickou hodnotu testového kritéria

obor(2) x důležitost negativa obtížnosti studia(6)		
chí kvadrát	Kritická hodnota testového kritéria	stupeň volnosti
11.52921	11.070	5

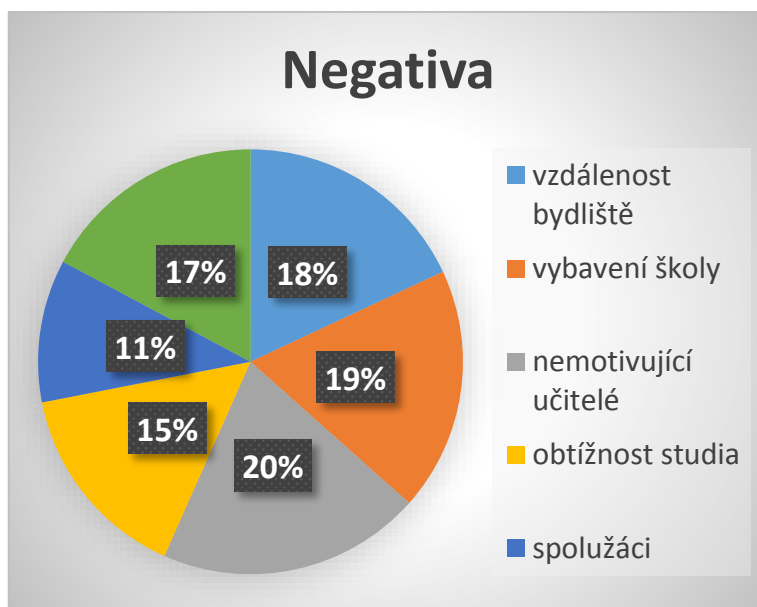
Tabulka 7. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k oboru a negativa obtížnosti studia

Zatím co žáci maturitního oboru vnímají jako silné negativum obtížnost studia. U žáků učňovských oborů tento trend tak silně nepozorujeme. Vnímaná negativa jsou pro lepší přehlednost zpracována v (obr. 13).



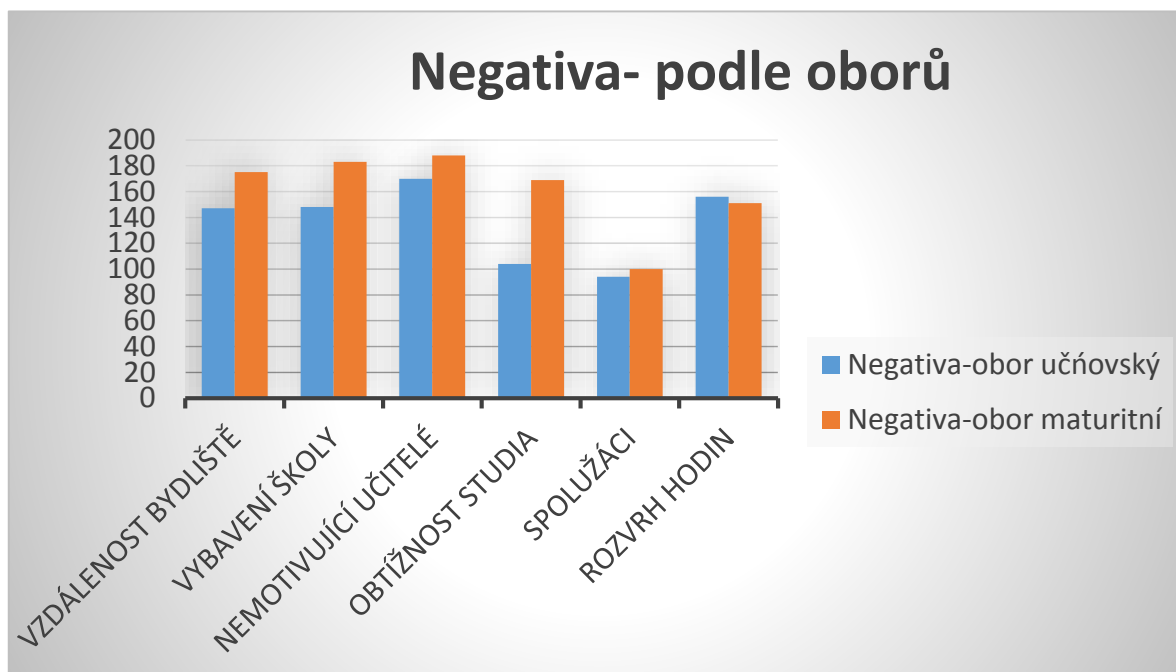
Obr. 13. Graf vztahu oboru k důležitosti negativa–obtížnosti studia

Celkově vnímaná negativa všech studentů jsou zastoupena téměř rovnoměrně. Podílí se na nich všechny nabízené možnosti. Nejvíce nemotivující učitelé a nedostatečné materiální vybavení školy. Další negativa ukazuje obr. č. 14



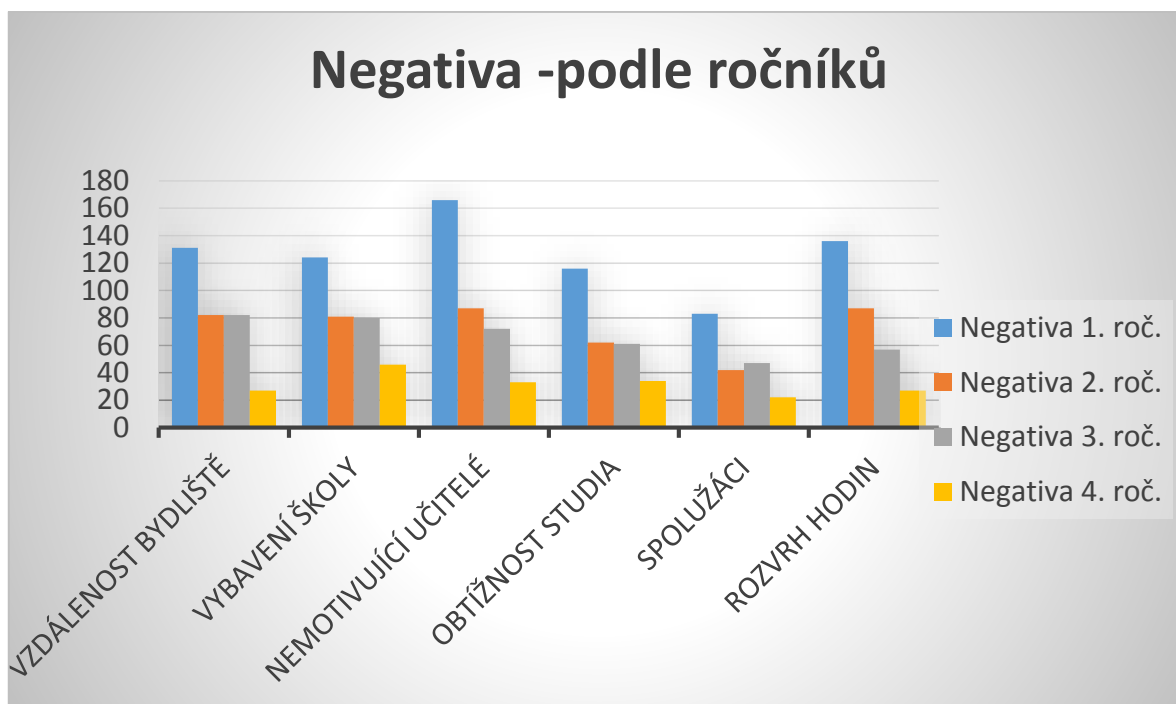
Obr. 14. Graf celkově vnímaných negativ všech studentů

Vnímaná negativa studentů podle oborů učňovských a maturitních vykazují největší rozdíl v obtížnosti studia. Žáci oboru maturitního považují oproti žákům studia učňovského studium za obtížné (obr. 15).



Obr. 15. Graf vnímaných negativ studentů podle oborů učňovských a maturitních

Pokud hodnotíme negativa podle ročníků. Největším negativem pro žáky prvních ročníků jsou nemotivující učitelé, zatím co pro žáky čtvrtých ročníků nedostatečné materiální vybavení školy. Žáci druhého ročníku jako největší negativa zvolili nemotivující učitele a nevyhovující rozvrh hodin. Pro žáky třetího ročníku představuje největší negativum vzdálenost bydliště a materiální vybavení školy (obr. 16).



Obr. 16. Graf vnímaných negativ studentů podle ročníků

Otázka 14 Jak moc užitečné Vám podle Vás budou získané vědomosti v praxi?

36 žáků (42 %) se domnívá, že většina získaných vědomostí jim bude užitečná. 24 žáků (28 %) si myslí, že některé vědomosti jim budou užitečné více, jiné méně. 18 žáků (21 %) vyhodnotilo získané vědomosti jako nepostradatelné pro praxi. Ostatní žáci pokládají získané vědomosti za většinou neužitečné nebo naprosto neužitečné.

Otázka 15 Jsou pro Vás osobně důležité co nejlepší studijní výsledky v odborných předmětech?

Dosažení co nejlepších studijních výsledků v odborných předmětech považuje za důležité 62 žáků (73 %). Jako nedůležité je pokládá 23 žáků (27 %)

Otázka 16 Myslíte si, že může mít forma výuky vliv na Vaši motivaci ke studiu? Např. použití moderních informačních technologií, interaktivních tabulí atd.

Souvislost mezi formou výuky a motivací spatřuje 54 žáků (63,5 %). Souvislost nespatřuje 12 žáků (14 %). Ostatní žáci 19 (22,5 %) uvedli, že neví.

Otázka 17 Využíváte zájmových kroužků, které organizuje škola?

Zájmové kroužky využívá pouze 13 žáků (15 %). Ostatní žáci kroužky nevyužívají.

Otázka 18 Je podle Vás nabídka odborné mimoškolní činnosti dostatečná?

Nabídku za dostatečnou považuje 58 žáků (68 %), jako nedostatečnou ji označilo 27 žáků (32 %).

Otázka 19 Máte nějaké připomínky k dosavadnímu studiu? Pokud ano, uveďte jaké (doplňte)

Většina žáků 80 (94,2 %) nemá žádné připomínky ke studiu. Připomínky vyjádřilo 5 žáků (5,8 %). Připomínky se týkaly především nemotivujících učitelů.

Otázka 20 Co plánujete po ukončení studia?

Práci v oboru plánuje 51 žáků (60 %). Další skupina žáků 19 (22,4%) zatím neví, jak se rozhodne. V dalším studiu chce pokračovat 11 žáků (12,9 %). Práci mimo obor plánují 4 žáci (4,7 %).

Otázka 21 Který obor na této škole byste doporučil svým známým a kamarádům?

Z odpovědí vyplývá, že jak žáci učňovského oboru, tak i maturitního oboru by svým známým a kamarádům doporučili obor, který studují oni sami. Obor mechanik-seřizovač by doporučilo 42 žáků, obor obráběč kovů by doporučilo 28 žáků. Všechny další doporučené obory se týkaly profesní kvalifikace **Strojírenství a strojírenská výroba**.

5.7 Diskuze a limity

Výsledky průzkumu ukázaly, že žáci 1. a 2. ročníku vnímali jako **nejsilnější negativum nemotivující učitele**. Je možné, že jsou jejich představy v počátku studia zkreslené, že se obtížně smiřují s vyššími nároky, které jsou na ně kladeny. Mohou vnímat i faktory odlišující základní a střední školu, např. důraz na větší samostatnost žáků. Svůj neúspěch ve studiu někdy dávají za vinu učitelům, a k sobě samotným jsou méně kritičtí. Je pochopitelné, že s vyšším stupněm vzdělání jsou na žáky kladeny i vyšší nároky. Učitelé musí žáky co nejlépe připravit na složení závěrečné učňovské zkoušky nebo maturitní zkoušky.

Mají ale také samozřejmě i své reálné příčiny. Učitelé, stejně jako odborníci z jiných profesí, jsou méně či více kvalitními odborníky. Je nezbytné, aby probíhala vzájemná interakce mezi učiteli a žáky a byly do ní aktivně zapojeny obě strany.

Z šetření vyplynulo, že **většina žáků pokládá získané vědomosti za užitečné pro praxi a většině záleží na dobrých studijních výsledcích**. Jsem přesvědčen, že škola může tyto žáky ještě více motivovat formou materiálních odměn za dobré výsledky, prospěchovými stipendii, účasti v odborných soutěžích atd. **Značná část žáků je přesvědčena, že forma výuky může mít vliv na motivaci ke studiu**. Myslím, že tady je prostor pro všechny vyučující, aby si promysleli a zvolili vhodné formy výuky s využitím tzv. osvědčeného a nebáli se hledat nové cesty. Samozřejmě je to úkol pro celou předmětovou komisi, aby zařazovala například exkurze do zajímavých provozů, stáže v podnicích, přednášky a semináře s externími odborníky, školní a meziškolní soutěže. Překvapilo mne, že **ačkoli škola nabízí značné množství technických zájmových kroužků, žáci se jich většinou neúčastní, přitom jejich nabídka se jim zdá dostatečná**. V následné diskuzi s žáky jsem zjistil, že se jich neúčastní většinou proto, že probíhají až po vyučování a oni preferují jinou volbu trávení volného času nebo z důvodu dojíždění, kdy by museli dlouho čekat na další spoj.

Největší vnímaná výhoda studia, a to získání více peněz v budoucnosti u 1. ročníků, může mít základ v nereálných představách a špatné finanční gramotnosti žáků, ale na druhou stranu si možná některý žák uvědomuje, že snazší získání pracovního místa a tudíž jistota výdělků může ulehčit finanční zátěž rodiny. Bude se moci tzv. postavit na vlastní nohy nebo si alespoň splnit některé své sny a přání. Vzhledem k tomu, že dnešní většinová společnost staví majetek a finanční statky na přední žebříček hodnot, není toto zjištění překvapením.

Velkou míru samostatnosti vyjádřili studenti při otázce rozhodujícího vlivu na volbu svého studijního oboru. Téměř ¾ žáků se rozhodlo samostatně a další skupina vlivem

rodinných příslušníků. Překvapením pro mne byla velmi malá motivace pod vlivem přátel. Vzhledem k věku žáků bych očekával větší míru motivace vlivem této sociální skupiny. V následném rozhovoru s žáky jsem nabyl dojmu, že o školních tématech mezi sebou moc nediskutují. Nabízí se otázka, zda žáci z tradičně průmyslového regionu se strojírenskými firmami, které v regionu nabízejí volná pracovní místa, již automaticky vidí svou budoucnost ve stejném odvětví. S touto domněnkou korespondují i další zjištění, a to ohledně jejich **rozhodnutí pro obor, kde nadpoloviční většina žáků zohlednila uplatnění v praxi.** Stejně uvedla jako **hlavní výhody profese, pro kterou se připravují uplatnění v praxi.** Na druhém místě je vnímána výhoda peněz, a to zejména u 1. ročníků. Zároveň se ukázalo, že žáci 4. ročníků nejsilněji ze všech ročníků vnímají karierní postup, což je zřejmě způsobeno tím, že se blíží závěr jejich studia a mají již ucelenější představu o firemní hierarchii, absolvovali více odborné praxe a někteří již mají konkrétní představu o pracovním zařazení. **Nadpoloviční většina žáků také plánuje práci v oboru** nebo pokračování ve studiu. **Všichni žáci by doporučili známým nebo kamarádům obory, které se týkají profesní skupiny Strojírenství a strojírenská výroba,** přičemž jednoznačně preferovali obory, které studují. Předpokládám, že je tomu tak proto, že s nimi mají největší osobní zkušenost.

Šetření dále zjišťovalo **důvody setrvání na studiu,** kde je patrný **příklon od původních představ k prostému dokončení studia** a získání výučního listu nebo maturitního vysvědčení. Může to být způsobeno částečně opadnutím prvotního nadšení ze studia a nereálných původních představ a očekávání. Překvapilo mne, že **většina dotazovaných žáků nemá žádné připomínky ke studiu** a pokud se ojedinele objeví, tak pouze opět k nemotivujícím učitelům nebo materiálnímu vybavení školy.

Celkem nelze zobecňovat výsledky pro všechny školy podobného zaměření, výsledky nelze aplikovat na celou populaci ale pouze pro školu, na které jsem prováděl výzkum. Dotazníkové šetření nemuselo být dostatečné, některé otázky mohly být interpretovány více způsoby.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce na téma „motivace ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole“ bylo zpracovat a vyhodnotit motivaci žáků ke studiu na střední odborné škole, poukázat na případné rozdíly v motivaci různých skupin studentů.

Tato práce má část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je za pomoci odborné literatury zpracován pojem osobnost, osobnost dospívající mládeže a poslední části motivace. V praktické části byl vytvořen dotazník, který byl předložen žákům vybrané školy. Získaná data byla vyhodnocena statistickými metodami a výsledky budou sloužit jako doporučení pro pedagogickou praxi vedoucí ke zvýšení zájmu o studium těchto oborů a jejich popularizaci u uchazečů o studium.

Z výsledků výzkumu jsem vyvodil některá doporučení pro praxi. Vzhledem k tomu, že žáci 1. a 2. ročníků vnímají jako nejsilnější negativum nemotivující učitele, doporučuji zlepšení práce učitelů (školení, intenzivnější vzdělávání pedagogického sboru, vzájemné hospitace, hospitace vedení školy, zlepšení práce předmětové komise). Doporučuji vytvoření dynamičtějšího školního webu, který bude pro žáky zajímavý a budou se moci na jeho obsahu částečně podílet. Součástí takových školních stránek by mělo být i přestavení a prezentace jednotlivých vyučujících a mistrů odborného vyučování a jejich aprobací. Doporučuji, aby na něm byly prezentovány i novinky z oboru.

V teoretické výuce doporučuji dovybavit učebny interaktivními tabulemi a dalšími pomůckami pro strojírenské obory, neboť nedostatečné vybavení bylo 3. a 4. ročníky vnímáno jako negativum. Dále zřízení schránky „připomínek a námětů“ pro žáky i rodiče v elektronické formě, kam bude možné anonymně vkládat připomínky, náměty a dotazy na všechny pedagogické pracovníky. Maximálně využívat třídních schůzek a konzultačních dnů učitelů k vzájemnému setkávání učitelů, výchovných poradců, rodičů a žáků. Pořádat seznamovací pobyty pro žáky a učitele 1. ročníků. Spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou a zapojovat žáky i učitele do programů na vytvoření sociálního klimatu ve třídě. Ve spolupráci s vedením školy vytvořit motivační program pro žáky technických oborů.

Pro praktické vyučování doporučuji dovybavit dílny strojním zařízením, materiálem pro výrobní zpracování. Více se podílet na realizacích konkrétních úkolů z praxe. Uspořádat výstavy, případně i prodejní akce pro veřejnost z realizovaných výrobků nebo služeb. Např. prodej gravírovaných kovových jmenovek, broušení nožů a nůžek, aby si žáci ověřili kvalitu své práce. Účastnit se vyhlašovaných projektů, soutěží tvořivosti. Využít zkušenosti z již

realizovaných projektů, např. z projektu „Pospolu“, ale i z dalších vyhlášených MŠMT nebo zaměstnavateli. Při náboru žáků ukázat obor v reálném světle, a to především při Dnu otevřených dveří, na propagačních materiálech, školních internetových stránkách. Udělat všechno pro to, aby budoucí žáci získali co nejširší představu o oboru. Prohloubení spolupráce s partnerskou firmou i školou.

Situaci může pomoci zlepšit stát větší propagací technických oborů a zvýšením jejich atraktivity. Ukázat, že se v těchto profesích už dávno nejedná jen o „špinavou práci v montérkách“, ale často o práci v nejmodernějších provozech. Podpořit zaměstnavatele vytvářením vlastních vzdělávacích programů pro školy a v neposlední řadě „zkopírovat“ již zmiňované duální vzdělávání, které tak dobře v některých zemích funguje.

Využijme rok 2015, který byl vyhlášen Rokem průmyslu a technického vzdělávání, aby se nenaplnila již zmiňovaná slova prezidenta Svazu průmyslu a dopravy a z naší republiky se nestala pouhá montovna.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
- ANDERSON, Gary J. *Fundamentals of educational research*. 2nd ed. London: Routledge, 1998. ISBN 0-7507-0857-3.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN neuv.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880.
- KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-125-1.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-176-x.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787477.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. 1. vyd. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80- 8868-17-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SAK, Petr. *Sociální vývoj mládeže*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN neuv.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. oprav. vyd. Brno: Barrister, 2004. ISBN 80-865-9865-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 978-80-718-4803-5

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

..

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Hierarchie potřeb podle A. Maslowa.....	25
Obr. 2 Graf četností studentů podle věku.....	40
Obr. 3. Graf ovlivnění volby studia u všech studentů.....	42
Obr. 4. Graf ovlivnění volby studia podle oborů.....	43
Obr. 5. Graf důvodu volby studia u všech studentů.....	43
Obr. 6. Graf výhody studia- kariérní postup podle ročníků.....	45
Obr. 7. Graf výhody studia-peníze podle ročníků.....	46
Obr. 8. Graf Vnímaných výhod všech studentů.....	46
Obr. 9. Graf změny důvodů pro setrvání a dokončení studia podle oborů.....	47
Obr. 10. Graf současných důvodů setrvání na studiu.....	48
Obr. 11. Graf současných důvodů setrvání na studiu podle oborů.....	49
Obr. 12. Graf současných důvodů setrvání na studiu podle ročníků.....	49
Obr. 13. Graf vztahu oboru k důležitosti negativa–obtížnosti studia.....	51
Obr. 14. Graf celkově vnímaných negativ všech studentů.....	51
Obr. 15. Graf vnímaných negativ studentů podle oborů učňovských a maturitních.....	52
Obr. 16. Graf vnímaných negativ studentů podle ročníků.....	53

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Srovnání znaků vnitřní a vnější motivace.....	29
Tabulka 2 Zastoupení vnitřní a vnější motivace v jednotlivých skupinách.....	30
Tabulka 3. Četnost studentů podle věku a oborů.....	39
Tabulka 4. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k ročníku a výhodě studia- kariérního postupu.....	44
Tabulka 5 Statisticky významný rozdíl ve vztahu k ročníku a výhodě studia-peníze.....	45
Tabulka 6. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k oboru a změny důvodů v setrvání ve studiu.....	47
Tabulka 7. Statisticky významný rozdíl ve vztahu k oboru a negativa obtížnosti studia....	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI -Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Radomír Kozáček a píši bakalářskou práci na téma „*Motivace ke studiu strojírenských oborů na střední odborné škole*“ a chtěl bych Vás tímto požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je naprosto anonymní, proto prosím odpovídejte podle pravdy. Zvolenou odpověď prosím zakroužkujte.

1. Jste

- a) muž
- b) žena

2. Jste studentem

- a) 1. ročníku
- b) 2. ročníku
- c) 3. ročníku
- d) 4. ročníku

3. Váš věk je

.....let

4. Který obor studujete?

- a) maturitní
- b) učňovský

5. Kdo měl rozhodující vliv na volbu Vašeho studijního oboru?

- a) rozhodl jsem se sám
- b) rodina
- c) přátelé
- d) jiné

(doplňte).....

6. Proč jste se rozhodli pro obor, který právě studujete?

- a) rodinná tradice
 - b) dobré uplatnění v praxi
 - c) zájem o obor, profesi, činnost
 - d) nevím, kam jít, kam jít jsem měl po základní škole jít
 - e) jiné
- (doplňte).....

7. Podávali jste si více přihlášek ke studiu?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, uveďte na jaké obory (doplňte)

.....

.....

.....

8. Byli jste současně přijati na více škol?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, vypište důvody, proč jste se rozhodli právě pro tuto školu (doplňte)

.....

.....

.....

**9. Jaké jsou podle Vás hlavní výhody profese, pro kterou se připravujete?
Vypište 3 nejdůležitější**

.....

.....

.....

10. Jaké jsou Vaše současné důvody pro setrvání a dokončení studia?

Pokud se odpovědi na otázku 6 a 10 liší, pokuste se najít důvody této změny

.....

.....

.....

11. Splnil vybraný studijní obor Vaše očekávání?

- a) ano
- b) ne

Pokud ne, v čem konkrétně? (doplňte)

.....

.....

.....

12. Považujete rozsah výuky odborných předmětů za dostatečný?

- a) ano
- b) ne

13. Seřad'te podle důležitosti vnímaná negativa na zvoleném oboru (označte 1-6)

1=nejvýraznější negativum

- a) velká vzdálenost od místa bydliště
- b) nedostatečné materiální vybavení školy
- c) nemotivující učitelé
- d) obtížnost studia
- e) neporozumění se spolužáky
- f) nevyhovující rozvrh hodin
- g) další (doplňte a zařad'te do hodnocení).....

14. Jak moc užitečné Vám podle Vás budou získané vědomosti v praxi?

- a) jsou nepostradatelné
- b) většina je užitečná
- c) některé jsou užitečné, jiné méně
- d) většina je neužitečná
- e) jsou naprosto neužitečné

15. Jsou pro Vás osobně důležité co nejlepší studijní výsledky v odborných předmětech?

- a) ano
- b) ne

16. Myslíte si, že může mít forma výuky vliv na Vaši motivaci ke studiu?

Např. použití moderních informačních technologií, interaktivních tabulí atd.

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

17. Využíváte odborných zájmových kroužků, které organizuje škola?

- a) ano
- b) ne

18. Je podle Vás nabídka odborné mimoškolní činnosti dostatečná?

- a) ano
- b) ne

19. Máte nějaké připomínky k dosavadnímu studiu?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, uveďte jaké (doplňte)

.....
.....
.....

20. Co plánujete po ukončení studia?

- a) další studium
- b) práce v oboru
- c) práce mimo obor
- d) nevím
- e) jiné

(doplňte).....

21. Který studijní obor na této škole byste doporučil svým známým a kamarádům?

- a) mechanik seřizovač
- b) autotronik
- c) obráběč kovů
- d) mechanik opravář motorových vozidel
- e) opravář zemědělských strojů
- f) žádný