

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Daniel Cindr

Univerzita Pardubice

Fakulta Filozofická

Motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole

Daniel Cindr

Bakalářská práce

2020

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Daniel Cindr**
Osobní číslo: **H17234**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Téma práce: **Motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole.**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Teoretická část práce bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou motivace ke studiu na vysoké škole – motivace žáků ke studiu, faktory ovlivňující motivaci, způsoby, jak lze motivaci zlepšovat, přechod ze střední školy na vysokou školu a vývoj zájmu studentů o studium na vysoké škole od vzniku samostatné ČR (počet maturantů pokračujících na VŠ apod.) V praktické části bude využito kvantitativní metodologie s cílem zjistit jaká je hlavní motivace studentů středních škol ke studiu na vysoké škole. Dále také zkoumat faktory ovlivňující motivaci žáků k výběru dané vysoké školy z pohledu pohlaví, typu střední školy (odborná SŠ / gymnázium), momentálního ročníku studenta a dosavadních studijních výsledků na SŠ. Výzkum by také zahrnoval očekávání a aspiraci budoucích vysokoškoláků po dostudování VŠ (výběr povolání, očekávané finanční ohodnocení) a zda jsou studenti SŠ spokojeni s možnostmi výběru VŠ v ČR.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KOUCKÝ, Jan, Jan KOVAŘOVIC a Radim RYŠKA. Evaluace, učitelé a vývoj středního školství v ČR. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-369-6.
- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. O vzdělávání, o učitelství, a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Reflexe., svazek 2. ISBN 978-80-210-8495-7.
- MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARTINEC, Lubomír. Motivace, aspirace, učení II.: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajskou diferenciaci. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-211-0543-0.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA

Prohlašuji: Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 5. 4. 2020

Daniel Cindr

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí své bakalářské práce PhDr. Marcele Ehlové Ph.D. za odborné rady a pomoc při konzultacích, které mi při psaní práce velice pomohly. Dále bych chtěl poděkovat respondentům, kteří se dobrovolně stali součástí mého výzkumu. Také děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

ANOTACE

Teoretická část práce bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou motivace ke studiu na vysoké škole - motivace žáků ke studiu, faktory ovlivňující motivaci, způsoby, jak lze motivaci zlepšovat, přechod ze střední školy na vysokou školu a vývoj zájmu studentů o studium na vysoké škole od vzniku samostatné ČR (počet maturantů pokračujících na VŠ apod.) V praktické části bude využito kvantitativní metodologie s cílem zjistit, jaká je hlavní motivace studentů středních škol ke studiu na vysoké škole. Dále také zkoumat faktory ovlivňující motivaci žáků k výběru dané vysoké školy z pohledu pohlaví, typu střední školy (odborná SŠ/gymnázium), momentálního ročníku studenta a dosavadních studijních výsledků na SŠ. Výzkum by také zahrnoval očekávání a aspiraci budoucích vysokoškoláků po dostudování VŠ (výběr povolání, očekávané finanční ohodnocení) a zda jsou studenti SŠ spokojeni s možnostmi výběru VŠ v ČR.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, motivace ke studiu, školní motivace, terciární vzdělávání.

TITLE

The motivation of high school students to study at the university.

ANNOTATION

The theoretical part of the thesis will be focused on the definition of terms and closer acquaintance with the issue of motivation for studying at university - students' motivation to study, factors influencing motivation, means to improve motivation, the transition from secondary school to university and the development of students' interest to study at university since the establishment of independent Czech Republic (the number of graduates continuing on to university, etc.) Quantitative methodology will be used in the practical part, in order to find out what the main motivation of secondary school students to study at university is. Moreover, to look into factors influencing students' motivation to select a given university in terms of gender, the type of their secondary school (vocational secondary school/grammar school), students' current grade and current results at secondary school. The research would also include expectations and aspirations of future undergraduates after graduating from university (career choice, expected financial reward) and whether secondary school students are satisfied with the choice of universities in the Czech Republic.

KEY WORDS

motivation, motivation to study, school motivation, tertiary education

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Motivace	12
1.1 Motiv	12
1.2 Potřeby	13
1.3 Maslowova teorie potřeb	14
1.4 Murrayho teorie potřeb	15
1.5 Vnější a vnitřní motivace	16
1.6 Výkonová motivace	18
2 Faktory ovlivňující motivaci studentů ve školní praxi	20
2.1 Odměny a tresty	20
2.2 Odměna	21
2.2.1 Pochvala	21
2.2.2 Zámka	23
2.3 Trest	23
2.3.1 Fyzický a psychický trest	25
2.4 Interakce žák-učitel	27
2.4.1 Přístup učitele k žákovi	27
2.4.2 Motivace žáka neverbálními projevy učitele	28
2.5 Psychosociální klima školní třídy	29
3 Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání	31
3.1 Vzdělání	31
3.2 Motivace ke vzdělávání	32
3.3 Terciární vzdělávání	32
3.4 Zájem uchazečů o terciární vzdělávání a jejich úspěšnost při přijímacím řízení	34
3.5 Vysoké školy – nasycenost trhu a propagace	37
PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 Metodologie výzkumného šetření	40
4.1 Cíl výzkumného šetření	40
4.2 Stanovení hypotéz	41
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	42
4.4 Realizace výzkumného šetření	42

4.5	Vyhodnocení a interpretace dat	43
4.6	Verifikace hypotéz	60
4.7	Porovnání výsledků vlastního výzkumu s dalšími výzkumy a daty	63
4.8	Závěr výzkumného šetření	64
ZÁVĚR		66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		68
a) Tištěné		68
b) Elektronické		70
SEZNAM GRAFŮ		72
SEZNAM OBRÁZKŮ		73
SEZNAM TABULEK		74
PŘÍLOHY		75

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole.

Po sametové revoluci v roce 1989 se otevřela možnost studovat vysokou školu prakticky komukoliv, kdo dosáhl potřebného vzdělání k nástupu na VŠ (Vysokou školu). Tím samozřejmě enormně stoupl zájem o studium na vysokých školách.

Hlavní předpoklady ke studiu na vysoké škole mají především studenti gymnázií, ovšem v posledních letech je obrovský zájem o studium vysoké školy i mezi žáky středních odborných škol nebo i studenty středních odborných učilišť s maturitou v nástavbovém studiu. Nabízí se otázka, zda s vysokým procentem absolventů středních škol, kteří se momentálně na vysoké školy hlásí a jsou následně i přijati, neklesá prestiž vysokoškolského vzdělání, odbornosti nebo titul. Bude vysokoškolský titul znamenat lepší výchozí pozici na trhu práce, šanci na lepší uplatnění či lepší platové podmínky v zaměstnání? Nabízí se hlavní otázka, kterou se bude bakalářská práce zabývat, a to jaká je hlavní motivace ke studiu dnešních středoškolských studentů, kteří chtějí na vysokou školu pokračovat. Může být hlavní motivací snaha rozvíjet se v určitém odvětví, ve kterém se chtějí později uplatnit na trhu práce, získání titulu za účelem lepšího společenského postavení nebo snad pouze „prodloužení mládí“, užívání si studentského života a neochota se ihned po maturitě zapojit do pracovního procesu? Na tyto a další otázky se bude tato bakalářská práce snažit najít odpovědi jak v teoretické, tak především v praktické části.

Teoretická část bude rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje širší definici klíčového pojmu motivace. Práce se zde bude zabývat vnější a vnitřní motivací, motivy, potřebami a stručně jejich dvěma teoriemi a také výkonovou motivací a prožitkem „flow“. Druhá kapitola se zabývá především motivací žáků ve školní praxi – jak motivaci žáků zlepšovat během školní praxe a vyučování hlavně ze strany pedagoga, jak motivaci žáků ovlivňují odměny a tresty, interakce učitel a žák, verbální a neverbální komunikace mezi žákem a učitelem a psychosociální klima školní třídy. Třetí kapitola se zabývá obecným pojmem vzdělání, motivací ke vzdělání, specifikuje pojem terciární vzdělávání, mapuje vývoj zájmu středoškolských studentů o studium na vysoké škole (okrajově po roce 1989, konkrétněji v posledních letech). Poslední část kapitoly se stručně zaměřuje na nasycenost trhu a propagaci vysokých škol v ČR.

V praktické části bude využito dotazníkového šetření za účelem zjištění, jaká je hlavní motivace studentů třetích a čtvrtých ročníků gymnázia a střední odborné školy ke studiu na vysoké škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Motivace

Je velice důležité si na začátku definovat pojmy, které se budou objevovat v textu celé práce. Jedním z hlavních pojmů, který se bude v práci objevovat velice často, je pojem motivace.

Tento termín pochází z latinského slova „movere“, které se dá volně přeložit jako pohyb. Motivace je tedy jakýsi souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybný činitel lze charakterizovat jako skutečnost, která působí na jedince mnoha způsoby – mohou podněcovat, podporovat nebo naopak tlumit jeho konání či nekonání (Zacharová, 2012, str. 40–41). Pro přesnou definici motivace jsem se rozhodl využít následující dvě definice: „*Jako motivaci označujeme činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení*“ (Helus, 2018, str. 128). „*Všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci, označujeme jako motivaci nebo popud. Příčiny chování jsou různé*“ (Kern, 2006, str. 53). Můžeme si povšimnout, že obě definice motivace od sebe dělí dvanáct let, ale přesto jsou si velice podobné.

Motivace se skládá z nejméně tří složek – **strukturní**, **průběhové** (procesuální) a **výsledkové** (produktové). Motivace má velice často různou intenzitu, která se také mění v průběhu času. Ovlivnit motivaci může jedinec sám, nebo další lidé, kteří na něho působí (např. učitelé). Většinou zde hovoříme o motivaci jednotlivce, ale motivace se samozřejmě může týkat i skupiny lidí (Mareš, 2013).

1.1 Motiv

„Motivy jsou označovány za příčiny chování se zdůrazněnou energetickou či dynamizující funkcí v jednání. Obrazně řečeno, jsou silou, která uvádí chování do chodu“ (Kořa, 2018, str. 110).

Hovoříme-li o motivaci, nesmíme opomenout pojem motiv. Motiv lze charakterizovat jako činitel, který aktivuje organismus směrem k cíli a skládá se ze dvou činitelů – z „potřeby“ a z „incentivy“. Potřeba je vnitřním, orgánovým a osobnostním zdrojem motivu a je tudíž jeho základní složkou. Incentiva neboli také popud, je vnějším zdrojem motivu. Jde o určitou situaci, ve které se jedinec vyskytuje a která působí na vyvolání jeho

potřeby. Na základě toho, jaká z těchto dvou složek u motivu převládá, hovoříme o dvou druhích motivace – o motivaci potřebnostní nebo incentivní. Pro lepší vysvětlení rozdílů obou motivací využiju definici Heluse. „*V situaci extrémního hladovění pátrám po ,něčem k snědku‘ a sním cokoliv, dokonce, i když je to odporné chuti a ohrožuje to mé zdraví. Jde o výrazně potřebnostní motivaci. Představme si druhý extrém: Jsem syt a na jídlo nemám ani pomyslení. Jdu ale právě kolem cukrářství, kde vidím tak lákavé pochoutky, že neodolám, a ,dám si‘, byť – jak tuším předem – mně budou posléze trápit výčitky svědomí a možná pocítím i nevolnost. Toto je případ motivace výrazně incentivní, popudové. V prvním případě byl význam incentive slabý, pokud vůbec nějaký. V případě druhém sehrál důležitou roli; potřeba zde musela být těž, ale byla až druhotně vyprovokována z vnějšku, tedy incentive“ (Helus, 2018, str. 128–129).*

Síla motivů může být rozdílná. V případě, že určité motivy nejsou dlouhodobě uspokojeny, zvyšuje se tím jejich naléhavost. Právě síla motivu má často veliký vliv na samotné chování jedince. V případě, že trpíme silnou žízní, ovlivní nás tento motiv natolik, že nejsme schopni myslet na nic jiného. Jednoduše řečeno, síla motivu určí, které činnosti upřednostníme a naopak které necháme na později (Plháková, 2003, str. 319).

Plháková (2003) rozděluje lidské motivy do čtyř různých okruhů. Jako první okruh uvádí sebezáchovné motivy. Jde o motivy, kdy se každá živá bytost snaží zůstat na živu. Tyto motivy jsou postaveny na jasném biologickém základě. Druhý okruh tvoří stimulační motivy, „*potřeba optimální úrovně aktivace a variabilních vnějších podnětů. I tyto pohnutky jsou pravděpodobně vrozené, protože jejich uspokojování je podmínkou optimálního, neporuchového‘ psychického fungování.*“ (Plháková, 2003, str. 320). Do třetího okruhu spadají sociální motivy, které ovlivňují sociální vztahy jedince a jejich prožívání. Poslední okruh tvoří individuální psychické motivy. Sem patří činnosti, jako vedení smysluplného života, sebepojetí, svobodné jednání a rozhodování.

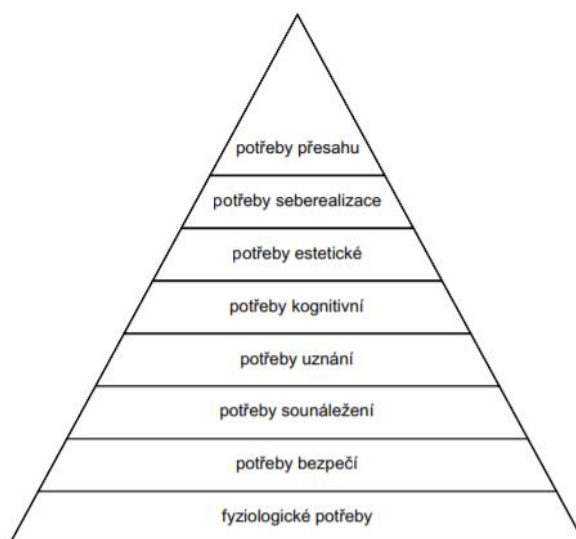
1.2 Potřeby

V první řadě je důležité si definovat, co znamená pojem potřeba. „*Potřeby rozlišujeme z hlediska jejich vzniku a zaměření do dvou základních skupin. Obecně se rozeznávají primární - vrozené a sekundární - získané potřeby. V těchto dvou hlediscích je klasifikace potřeb v odborné literatuře jednotná, ale není jednotný názor na to, jaké potřeby jsou u člověka vrozené. Kritériem bývá hledisko sociální, duchovní či kulturní. Potřeby primární jsou spojovány s přežitím jedince, sekundární s rozvojem jeho osobnosti*“ (Zacharová, Šimčíková -

Čížková, 2011, str. 43). Pro lepší pochopení problematiky potřeb se dále stručně podíváme na dvě teorie – Maslowova a Murrayho teorie potřeb.

1.3 Maslowova teorie potřeb

Jednou z nejznámějších teorií potřeb je teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa (1908–1970), známá také jako pyramida potřeb.



Obrázek 1 z (Helus, 2018, str. 130)

Tato pyramida by se dala nazvat jako pyramida lidských motivů, která odkazuje na jednoduchý princip. Většina populace touží v první řadě po uspokojení svých základních potřeb nutných k životu a poté, jsou-li tyto potřeby uspokojeny, začíná uspokojovat potřeby vyšší. Dokud tedy člověk neuspokojí například svůj hlad nebo žízeň, tedy právě takové potřeby, které jsou nutné k přežití, nebude usilovat například o popularitu a slávu (Kern, 2006).

Mešková (2012) dává za následek neuspokojení fyziologických potřeb např. žákovo nesoustředění a neklid, které vedou k únikovým reakcím, jako je pasivita, apatie nebo dokonce agresivita, čímž může být také následně snížena celková motivace žáka.

1.4 Murrayho teorie potřeb

Druhou velice známou teorií potřeb je Murrayho (1893-1988) teorie. Henry Murray byl americký psycholog, který se stal zároveň úspěšným chirurgem potom, co v Evropě vystudoval medicínu. Po návratu do USA pracoval jako asistent na psychologické klinice na Harvardově univerzitě. Mimo jiné se stal jedním z prvních průkopníků kvalitativních výzkumných metod v psychologii (Halí a Linzdey, 1997 in Plháková, 2003).

Murray rozděluje potřeby do dvou základních skupin:

Primární (viscerogenní) – *„Viscerogenní potřeby jsou vytvářeny a uspokojovány periodickými fyziologickými procesy. Patří k nim potřeba kyslíku, vody, potravy, vyhýbání se horku a chladu.“*

Sekundární (psychogenní) – *„Sekundární potřeby jsou na základě činnosti mozku zakotveny v psychickém či povahovém uzpůsobení; jejich vzorce tvoří podstatu osobnosti. Zvláštní postavení má sexuální potřeba, která se objevuje mezi cyklickými viscerogenními pohnutkami i mezi psychogenními motivy, a to jako snaha vytvářet a udržovat erotické vztahy. Podle Murrayho má každý člověk všechny potřeby, ale existují značné individuální rozdíly v jejich úrovni a intenzitě“* (Madsen, 1972 in Plháková, 2003, str. 366).

Další dva klíčové pojmy v Murrayho teorii potřeb jsou tlak a téma. Potřeby, které můžeme nazvat také jako „vnitřní síly“ se velice často aktivují díky tlakům. Tlak lze popsat jako vnější podmínky, které v nás vyvolávají touhu něco získat (pozitivní tlaky) nebo se naopak snažíme něčemu vyhnout (negativní tlaky). *„Téma je výsledkem interakce mezi tlaky a potřebami. V životě každého člověka se setkáváme s opakujícími se tématy. Příčinou bývají tlaky, kterým byl člověk vystaven v dětství. Patří k nim chybějící podpora rodiny, přítomnost rivala nejčastěji sourozence, tuhá disciplína, náboženská výchova atd.“* (Halí a Lindzey, 1997 in Plháková, 2003, str. 366).

Níže přikládám tabulku, ve které jde o přehled nedůležitějších psychogenních potřeb právě podle teorie Murrayho. Tuto tabulku zpracovali ve své knize „Perspectives on personality“ Carver a Scheier. Tučně zobrazené jsou pohnutky, které se dočkaly extenzivního zkoumání. Malé písmeno „n“ v tabulce nahrazuje anglický výraz „need“ (potřeba).

Motivace		367
Přehled Murrayho psychogenních potřeb (Carver a		Scheier, 2000, str. 97.)
Oblast	Potřeba čeho	Typický vzorec vyjádření potřeby
Ambice	úspěšného výkonu (n <i>Achievement</i>)	překonávání překážek
	uznání (n <i>Recognition</i>)	popisování vlastních výkonů a úspěchů
	předvádět se (n <i>Exhibition</i>)	snaha druhé lidi zneklidňovat nebo šokovat
Vztah k neživým předmětům	prisvojování (n <i>Acquisition</i>)	získávání věcí
	pořádku (n <i>Order</i>)	uklizení a uspořádávání věcí
	uchování (n <i>Retention</i>)	shromáždění věcí
	tvoření (n <i>Construction</i>)	budování něčeho nového
Obrana sociálního statusu	vyhýbat se nezdaru, ostudě či ponižení (n <i>Infavoidance</i>)	utajování slabostí a neúspěchů
	hájit se (n <i>Defendance</i>)	vysvětlování či omlouvání se
	bránit se (n <i>Counteraction</i>)	snaha pomstít se
Moc	nadvlády (n <i>Dominance</i>)	řízení chování druhých lidí
	podřizování se (n <i>Deference</i>)	snaha spolupracovat nebo poslouchat
	nezávislosti (n <i>Autonomy</i>)	snaha bránit se ovlivňování či donucování
	opozice (n <i>Contrariance</i>)	vyjadřování nesouhlasných či protikladných názorů
	agrese (n <i>Aggression</i>)	útočení na lidi a jejich ponižování
	ponižení (n <i>Abasement</i>)	prosby za odpuštění, zpovídání se z hříchů
Citové vztahy k lidem	sdužování (n <i>Affiliation</i>)	trávení času s druhými lidmi
	odmítání (n <i>Rejection</i>)	ignorování druhých lidí
	pečování (n <i>Nurturance</i>)	starostlivé pomáhání lidem
	nechat o sebe pečovat (n <i>Succorance</i>)	přijímání péče a pomoci
	hry (n <i>Play</i>)	vyhledávání a rozptýlení
Výměna informací	poznávání (n <i>Cognizance</i>)	dotazování
	poučování (n <i>Exposition</i>)	předávám informaci druhým lidem

Obrázek 2 z (Plháková, 2003, str. 367)

1.5 Vnější a vnitřní motivace

Jedno z úplně základních rozdělení motivace je na **motivaci vnitřní a vnější**. Nejdříve budeme hovořit o vnější motivaci. „Existují činnosti, které děláme proto, že nás baví a dávají smysl. Ty děláme z vnitřní motivace. Potom ty, které nás nebaví a ty děláme pro vnější motivaci“ (Anonym in Čapek, 2014, str. 114).

Vnější motivace se u jedince projevuje v případě, že vykonává určitou činnost kvůli konkrétní odměně, kterou očekává. Jde například o to, když se žák dlouho učí proto, aby z testu

dostal dobrou známku. Vnější odměna je hlavní rozdíl mezi oběma motivacemi (Plháková, 2003).

O vnější motivaci lze také hovořit jako o konání určité činnosti bez vlastního zájmu, bez vlastního uspokojení. Jedinec, který vykonává určitou činnost na základě vnější motivace se nesoustředí výhradně na svou činnost, nemá snahu se tím naučit něčemu novému. Velice často je k takové činnosti nucen nebo dotlačen někým jiným. Jako odměna, jak už bylo zmíněno, bývá pochvala, finance, dobrá známka atd. Nikoliv vnitřní uspokojení jedince (Mareš, 2013).

Jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby (žáci se učí proto, aby dosáhli určitého úkolu, cíle, který je zadán a jehož splnění skýtá určitou odměnu, např. pochvalu od učitele, radost rodičů, obdiv spolužáků, přijetí na školu, dárek a podobně), jedná se právě o vnější motivaci (Pavelková, Frencl, 1997).

Druhá stránka motivace je **motivace vnitřní**. Vnitřní motivace ovlivňuje chování jedince bez vnější odměny. Jako příklad můžeme uvést četbu knih, kdy jedinec z vlastních pohnutek čte, ale neočekává za to žádnou vnější odměnu. Tu pro něho představuje vlastní pocit uspokojení. „*Podstatou vnitřní motivace je přirozená lidská tendence vyhledávat novost a rozptýlení, dokazovat si svou schopnost řešit problémy, překonávat překážky, zvládat obtížné úkoly a řídit svůj vlastní život*“ (Plháková, 2003, str. 383).

Vnitřní motivaci lze také definovat jako tendenci aktivně se zapojovat do určitých činností z vlastního zájmu – například ze zvědavosti, ze snahy učit se novým věcem nebo prostě jenom z toho důvodu, že nás daná činnost baví (Mareš, 2013).

O vnitřní motivaci mluvíme tehdy, jestliže motivace učební činnosti plyne převážně z vnitřních potřeb (žáka to, co se učí, zajímá) - jde tedy o vnitřní motivaci z hlediska učební činnosti (sama učební činnost uspokojuje danou potřebu) (Pavelková, Frencl, 1997).

Do nedávna převládal názor, že motivace vnitřní a vnější jsou dva protiklady, které musí stát vždy proti sobě. Ovšem nové výzkumy dokazují, že tento názor není zcela správný. Jedna motivace může navazovat na druhou či v druhou přecházet, nebo se mohou objevovat oba typy motivace zároveň (Mareš, 2013).

Kopřiva (et al., 2007) popisuje čtyři zásady, které by měly pomoci učiteli při vyvolání a udržení vnitřní motivace žáka. První takovou zásadou je smysluplnost (jde o uspokojení potřeby po tom, aby věci dávaly smysl v danou chvíli). Další zásadou je spolupráce (tato zásada žákovi uspokojí zároveň sociální potřeby – např. práce ve dvojici či skupince). Jako třetí zásadu uvádí Kopřiva svobodnou volbu (žák dostane možnost se rozhodnout, jakou konkrétní činnost bude vykonávat a kdy). Čtvrtou a zároveň poslední zásadou je zpětná vazba (uspokojí žákovu

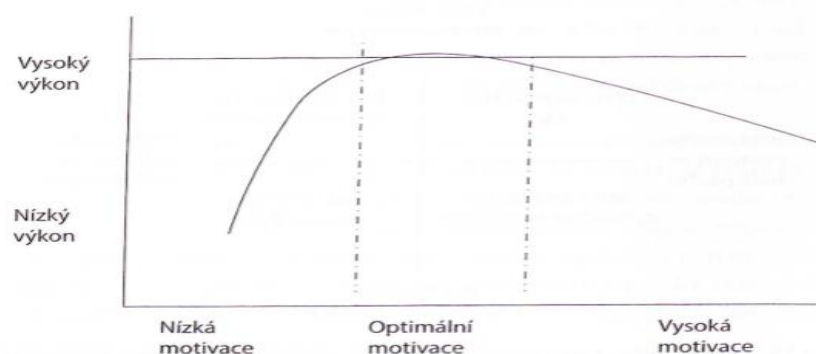
potřebu po informacích, zda svou činnost nebo úkol vykonává dobře. Zpětná vazba vede ke zvýšení motivace pokračovat v činnosti).

1.6 Výkonová motivace

Již v padesátých letech minulého století se řada psychologů zabývala výkonovou motivací. Byli jimi např. McClelland, Atkinson, Clark (zahraničí) nebo Man či Pavelková (Česká republika) (Hrabal, Pavelková, 2011). Existuje již spousta modelů výkonové motivace (Atkinsonova teorie, Hackausenova teorie). „*Heckhausenův rozšířený kognitivní model je zvláště významný jednak proto, že zohledňuje časovou perspektivu jedince, a jednak že se snaží o teoretické řešení motivace ve škole, kde motivace nemůže být pouhou sumarizací jednotlivých motivů, motivačně účinné jsou různé druhy očekávání (očekávání ‚situace – výsledek‘, očekávání ‚aktivita – výsledek‘, očekávání ‚situace – aktivita – výsledek‘, očekávání ‚výsledek – následek‘). Význam mají i jiné motivační proměnné, jako je například pocit soustředěnosti na věc, pocit, že požadavky úkolu jsou splněny, nebo jistota, že jsou vytvořeny předpoklady pro dosažení dlouhodobých (nadřazených) cílů a podobně*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, str. 6).

„*Výkonová motivace (nebo též motivace k úspěchu) je definována potřebou vytyčovat si náročné cíle a vyvíjením úsilí jich také dosáhnout*“ (Helus, 2018, str. 133). Z této definice výkonové motivace vyplývá, že je velice úzce spjatá s motivací žáků ve škole, protože například ukončit střední školou úspěšnou maturitní zkouškou a poté případně pokračovat na vysokou školu je náročný cíl, kterého jistě chceme dosáhnout, pakliže si jej stanovíme.

Někdo by si mohl myslet, že motivaci jedince lze například srovnat se závodním výkonem, to znamená, že čím více motivace, tím bude výkon lepší, což ovšem není pravda. Přesvědčují nás o tom jak každodenní zkušenosti, tak výkony, které ukazují, že se nejedná o lineární závislost. Mezi výkonem a lidskou motivací existuje nelineární vztah, který můžeme znázornit následujícím obrázkem (zjednodušeně) (Mareš, 2013).



Obrázek 3 z (Mareš, 2013, str. 290)

Jak jsem již uvedl na začátku této podkapitoly, problematikou zjišťování výkonové motivace se zabývalo a zabývá spousta psychologů. Helus (2018) uvádí konkrétní příklad zkoumání psychologa McClelanda (1953). Svým objektům zkoumání předložil obrázek s velikou možností interpretace a požadoval, aby mu k příslušnému obrázku vyprávěli příběh. Výsledek byl takový, že jedinci s rozvinutou výkonovou motivací ve svém vyprávění často zmiňovali úspěch, snahu něčeho dosáhnout, touhu se nevzdávat atd. Naopak jedinci se sníženou výkonovou motivací vyprávěli příběhy, kde se častěji objevovala slova jako nuda, odpočinek atd.

Helus (2018) dále podrobně rozepisuje rysy osob se silnou výkonovou motivací, které prokázaly četné výzkumy:

Osoby se zvýšenou výkonovou motivací vykazují větší vytrvalost při řešení úkolů a více přemýšlí a plánují svou budoucnost. Pokud mají řešit náročnější úkoly, vítězí u nich touha po úspěchu nad strachem z neúspěchu. Na základě tohoto zjištění se rozlišují dva typy osob: osoby, které více touží po úspěchu a osoby, které se více snaží vyhnout neúspěchu. Pokud mají možnost osoby toužící po úspěchu zvolit si obtížnost úkolu, zvolí si středně těžký úkol. Především z důvodu, aby na splnění úkolu musely vynaložit určité úsilí, ale zároveň je zde velice reálná možnost úspěchu. Naopak osoby, které touží spíše po vyhnutí se neúspěchu, si zvolí extrémně jednoduchý úkol (jistota úspěchu) nebo extrémně náročný úkol (předpokládá se, že úkol nesplní, tudíž nesplnění nebude považováno za neúspěch).

2 Faktory ovlivňující motivaci studentů ve školní praxi

Druhá kapitola pojednává o faktorech, které ovlivňují motivaci studentů ve školní praxi především na základní a střední škole. Je rozdíl v motivaci studentů na základních školách a středních školách a motivaci studentů na vysokých či vyšších odborných školách. Rozdíl mezi vzděláváním dětí a mládeže a vzděláváním dospělých popisuje Barták (2008) především skrze charakteristiku dospělého studenta. Dospělý účastník se liší od mládeže především věkem, schopnostmi, životními zkušenostmi, různými motivy ke vzdělání apod. Do vzdělávacího procesu vstupuje zpravidla dobrovolně, proto lze očekávat na rozdíl od mladších studentů jistou studijní motivaci a osobní zájem sám sebe v daném odvětví rozvíjet. Faktorů ovlivňujících studijní motivaci proto není tolik, jako u cílové skupiny v mé bakalářské práci, a proto jsem se rozhodl v této kapitole popsat faktory, které ovlivňují motivaci studentů ve školní praxi i na střední škole.

2.1 Odměny a tresty

Jedním ze základních způsobů, kterými se učitel snaží zlepšovat motivaci studentů, jsou **odměny a tresty**.

Pro přesné vymezení pojmů využiji následující definici (Čapek, 2012, str. 38): *„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.*

Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“

Podle Meškové (2012) má učitelovo hodnocení žákovy práce a jeho chování motivační účinek. Odměna a trest jsou ve školní praxi tradiční způsoby vnější motivace žáka. Mareš (2013) poukazuje na problém, který může být spojen s pouhým používáním trestů, nikoliv odměn. Pokud vše probíhá, jak má, čili žáci chodí do hodin naučení, slušně se chovají atd., není potřeba do výuky zasahovat a žáky chválit, jde přece o jejich základní povinnosti spojené s povinnou školní docházkou. Pouhým trestáním se však zpravidla motivace žáka nezvyšuje, naopak velmi často snižuje.

2.2 Odměna

Jeden ze základních principů moderního vzdělávání je pozitivní hodnocení žáků. Pozitivní hodnocení je takové hodnocení, skrze které učitel žáka chválí zpravidla za jeho chování, výkon, odvedenou práci, správné řešení atp. Takové hodnocení bývá nejčastěji ve školním prostředí dobrá známka, která žákovu práci analyzuje a posuzuje jako dobrou, výbornou, dokonalou atd. Takové ocenění často bývá spojeno s prožitím úspěchu a pocitem uspokojení (Kolář, Šikulová in Čapek, 2012).

Čapek (2012) shrnuje pozitivní hodnocení žáků ve školní praxi jako tzv. „hodnotící trychtýř“:

„Pochvala pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti, dobrého nápadu atd.“

„Hodnocení jeho činnosti, zmínka o nedostacích, naznačení rezerv a způsobu zlepšení, kladné posouzení jeho možností, důvěra v žákovy síly a schopnosti. Vyjádření spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce atd.“ (Čapek, 2012, str. 49)

Existuje spousta druhů odměn, se kterými se setkáváme v průběhu školní praxe. Práce se zabývá hlavně pochvalou a pětistupňovým známkováním (které samozřejmě nelze brát pouze jako odměnu, ale v podkapitole „známka“ je vysvětleno, proč je umístěno pod kapitolou „odměny“). Dalšími odměnami ve školní praxi mohou být např. dle Čápa a Mareše (2001) úsměv, projev sympatie, dárek, peněžní odměna, zprostředkování zážitku apod.

2.2.1 Pochvala

Odměny lze rozdělit na několik druhů. Učitel má možnost neodměňovat vůbec, použít jeden druh odměny nebo více druhů odměn kombinovat. Jednou z velice typických odměn pro školní praxi je pochvala. Podle Čapka (2012) ovšem musí pochválení dodržet několik zásad, aby splnila svůj účel.

První zásadou je **četnost pochval**. Frekvence pochval by se postupem času měla snižovat, aby byl splněn její účel. Pokud budeme chválit často se stoupající frekvencí, ztratí pochvala smysl. Druhou zásadou je **intenzita pochval**. Tato zásada by měla dodržovat intenzitu pochvaly za určitý stupeň obtížnosti úkolu. Jednoduše řečeno, za čím těžší úkol, který žák splní, by měla přijít intenzivnější pochvala. Poslední zásadou je **spojení pochvaly s činem**. Podstata této zásady je taková, že by se pochvala neměla časově vzdalovat od činu, za který byla

pochvala udělena. Pokud dojde ke ztrátě souvislostí mezi činem a pochvalou, nemusí mít pochvala požadovaný efekt.

Jak bylo již zmíněno, pochvala je pozitivní forma motivace žáka a jde hlavně také o jeho povzbuzení vnější motivace. Je lepší jak trest, ovšem i pochvala s sebou nese určitá rizika, na která se nyní podrobněji podíváme.

„Snížení vnitřní motivace o věc, činnost. Činnost se dělá kvůli odměně. (,Pokud budeš mít jedničky, dostaneš motorku‘). Důležitá je samotná odměna (pochvala).“

„Bez odměny (pochvaly) žák stagnuje, stává se pasivním. V aktivitě mu brání návyk na odměnu, závislost na odměně.“

„Pochvala vyjadřuje nerovnocenný vztah. Chválicí má moc. Skrytým poselstvím pochvaly je kupování si druhého. ‚Mocný‘ manipuluje se ‚závislým‘ (Kopřiva et al. 2007 in Mešková, 2012, str. 118).

Aby učitel mohl efektivně přecházet všem výše zmíněným rizikům pochvaly, může použít **jednu ze tří alternativ pochvaly**, které popisuje Kopřiva (et al. 2007 in Mešková, 2012):

První z alternativ pochvaly je **zpětná vazba**. Zpětná vazba věcně informuje adresáta o kvalitě nebo např. správnosti či nesprávnosti něčeho. Může být pozitivní, ale také negativní, která se může lehce zaměnit s kritikou. Zpětná vazba se ovšem od kritiky zásadně liší. Zatímco zpětná vazba hodnotí práci nebo výsledek žáka, kritika hodnotí osobu žáka. Alternativou pochvaly je spíše pozitivní zpětná vazba k práci či k chování žáka. Učitel může o zpětnou vazbu požádat například samotného žáka, nebo zbytek třídy, pro vytvoření lepší atmosféry při hodnocení. Negativní zpětná vazba nemusí žáka poté tolik „bolet“. Druhou alternativou je **ocenění**. Ocenění by mělo být tzv „šité na míru“, protože v opačném případě ztrácí efekt. Ocenění lze ještě rozdělit na dva způsoby – ocenění popisem nebo poděkováním. Lépe si toto rozdělení ukážeme na příkladu. „To jsi zazpívala opravdu výborně“ (ocenění popisem). „I když byl tento zápas velmi těžký, předvedli jste výborný výkon. Jsem na Vás hrdý, děkuji“ (ocenění poděkováním). Jako poslední zde uvedu alternativu **povzbuzením**. Povzbuzení se nehodí v každém případě. Hodí se především v situacích, kdy sám učitel připustí větší náročnost úlohy a poté povzbudí žáka k jejímu splnění, dokončení. Pro lepší představu opět uvedu příklad: „Tato slovní úloha je poměrně těžká, ale já věřím, že to zvládneš.“

2.2.2 Znamka

Druhou nejčastější odměnou ve školní praxi bývá „dobrá“ známka. Dostáváme se tedy k odměně na základě pětistupňového známkového hodnocení. Zde může hrát velikou roli subjektivní vnímání známek jako odměn či trestů, protože pro někoho může být odměnou čtyřka, naopak pro jiného žáka může být cokoliv, kromě jedničky již určitou formou potrestání. Uvědomuji si, že umístění pětistupňového známkování pod kapitolu „odměny“ není tedy zcela správné, ale rozhodl jsem se tak z důvodu větší přehlednosti práce.

„Je zřejmé, že hodnotící činnost pedagoga patří mezi důležité způsoby odměňování a trestání. Ano, je jisté, že udělované známky jsou odměnou nebo trestem: dobrá známka je pro žáka příjemná a je nepochybně odměnou. Špatná známka vyvolává pocity nepříjemné, jde tedy o trest.“ (Čapek, 2012, str. 103)

2.3 Trest

Trest lze nejjednodušeji charakterizovat jako opak odměny. Je to také negativní forma motivace žáka. Základní funkcí trestu je ukončit nebo regulovat nežádoucí chování jedince. Síla trestu musí být úměrná míře nežádoucího chování. *„Trest jako negativní motivace je vždy lepší než žádná motivace. Většina žáků snáší učitelovu lhostejnost hůře než oprávněný a spravedlivý trest“* (Mešková, 2012, str. 116).

Jak jsem uvedl na začátku, síla trestu (sankce) musí být vždy úměrná míře nežádoucího chování. Čapek (2012) hovoří o tzv. zásadě „úměrnosti trestu“. Školní prostředí je plné emocí, proto je zde tato zásada často porušována. Častým problémem může být, že učitel svou sankcí nevyjadřuje závažnost přestupku, který žák spáchal, ale jeho osobní názor na žáka. Další zásadou je tzv. „časovost“. Trest by měl následovat co nejrychleji, je to možné ihned po spáchaném přestupku. Tuto zásadu je nutno dodržovat spíše u mladších žáků. Starší žáci jsou si většinou schopni uvědomit následky svých přestupků i s delším časovým odstupem. Učitel si ovšem musí také nechat prostor pro důkladné vyšetření přestupku, není-li například viník znám nebo pro důkladné rozmyšlení si úměrného trestu. Ovšem i to má svá pravidla, která popisuje Čapek (2012):

- **Pravidlo dostatečné ideality.** „Jestliže motivem zločinu je očekávaná výhoda, kterou má jeho vykonávání přinést, pak účinnost trestu spočívá v nevýhodě, která je očekávána od něj... Trestání tedy již nepracuje s tělem, ale s reprezentací“ (Čapek, 2012, str. 56).

- **Pravidlo vedlejších účinků.** „Trest musí působit svými nejintenzivnějšími účinky na ty, kteří špatný skutek nespáchali; v krajním případě lze říci: kdyby bylo jisté, že viník nezačne znovu páchat zločiny, stačilo by nechat ostatní věřit, že byl potrestán... to ústí do toho paradoxu, že v kalkulaci trestů je tím nejméně zajímavým prvkem sám viník“ (Foucault, 2000 in Čapek 2012, str. 56). Trest by měl být pro žáka primárně cestou k nápravě. Je lepší potrestat žáka mírnějším trestem než trestem mírně přehnaným, který by mohl vyvolat křivdu a pocit nespravedlnosti. Například si představme i trest jako pouhé uchopení za ramena a pootočení žáka správnou cestou. Pro ostatní bude mít trest vedlejší účinek, protože uvidí, že žák šel zprvu špatnou cestou.

- **Pravidlo naprosté jistoty.** „S představou každého zločinu a od něho očekávaných výhod musí být spojena představa určitého trestu s přesně danými nepříjemnostmi, jež z něho plynou; je třeba, aby spojení jednoho s druhým bylo považováno za nevyhnutelné a aby je nic nemohlo narušit... zákony, které definují zločiny a předepisují tresty, musejí být naprosto jasné.“ (Foucault, 2000 in Čapek, 2012, str. 57)

- **Pravidlo obecné pravdy.** Jako matematická pravda i pravda zločinu může být přijata, jen když je úplně dokázána (Foucault, 2000 in Čapek, 2012).

- **Pravidlo optimální specifikace.** „Je třeba, aby byly kvalifikovány všechny trestné činy... je tu proto nutný zákoník, který bude dostatečně přesný na to, aby mohl prezentovat každý typ trestného činu... ale (!)... Idea jednotného trestu nemá stejný účinek na všechny... pozorujeme, jak zde proráží nezbytnost individualizace trestů ve shodě s jedinečnými charaktery jednotlivých zločinců... podle požadavků každodenní praxe je tato individualizace nepochybně v radikální opozici k principu kodifikace“ (Foucault, 2000 in Čapek, 2012, str. 58).

Stejně jako u odměn, má motivace trestem také svá určitá rizika a důsledky. Ty popisuje Mešková (2012):

- **Trest se může stát návykem.** Pokud je žák trestán příliš často, a naopak odměňován vůbec nebo sporadicky, vybuduje v sobě „imunitu“ vůči trestům. Tresty stejné nebo menší intenzity pak nemají absolutně žádný motivační účinek.
- U trestaných žáků se **vyžaduje větší kontrola.** Jelikož trestání lze popsat jako určitý způsob nátlaku na žáka, stává se z jeho „chci“ – „musím“, a proto se žák často bez kontroly učitele vrátí k nežádoucímu chování.
- Žák může na přehnané motivování trestem **reagovat agresivně nebo podrážděně,** dokonce bude schválně provokovat či odmítovat učitele.

Aby byl učitel schopen přecházet těmto nežádoucím vlivům, které mohou vznikat právě z přehnaného motivování trestem (trestáním), stejně jako u odměn zde existují alternativy trestu. Alternativami trestu se v první řadě snažíme eliminovat navyknutí na trest. Dva druhy alternativy trestu popisuje Mešková (2012):

Nahrazení trestu spoluúčastí. Pro lepší představu zde uvedu krátký vzorec postupu – Popis situace> výzva k spoluúčasti na řešení situace> náprava. Pro příklad – „Vidím, že jsi zase nestihl napsat domácí úkol. Co s tím uděláme? Zůstaneš po škole a napíšeme jej spolu?“ Vracení problému žákovi. Toto je velice podobná alternativa jako nahrazení trestu spoluúčastí, ovšem necháváme zde všechny iniciativu na viníkovi. Pro příklad – „Nenapsal si domácí úkol. Co s tím budeš dělat? Dávám ti přestávku na vymyšlení řešení, poté mi ho přijd' říct do kabinetu.“

Rizikům trestání se věnuje také Bendl (2011), který za hlavní nevýhodu trestu oproti odměně považuje nepředvídatelnost účinku trestu. Jednoduše řečeno, odměna říká žákovi, aby pokračoval v tom, co dělal doposud a za co byl odměněn. Oproti tomu trest velice často říká žákovi, aby zanechal svého nežádoucího chování, ale nenabízí další možnosti, jak se má žák chovat. V krajním případě může také vyvolat agresivní chování, které může být mnohem vážnější než původní, potrestané nežádoucí chování.

2.3.1 Fyzický a psychický trest

Čáp, Mareš (2001) zjednodušeně rozdělují tresty na fyzické a psychické.

„Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek“ (Vaničková, 2004, str. 31).

„Tělesný (fyzický) trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek, vždy porušuje tělesnou integritu dítěte, zatlačuje dítě k primitivní reakci a brzdí tak vývoj osobnosti, zvyšuje pohotovost dítěte k agresivnímu chování, vždy je provázen stresem, tj. u facek a ritualizovaných výprasků chybí spravedlnost a srozumitelnost potrestání, jako vzorec sociálního chování se ukládá do paměti jako metoda řešení obtížných životních situací a v budoucnu slouží jako návod k jejich řešení“ (Lovasová, Schmidová, 2006, str. 7).

Do tělesných trestů zařazujeme například: facku, pohlavek, výprask předmětem (např. vařečka), rána pravítkem, tahání za uši, kliky, dřepy, postavení do kouta atd. Tělesné tresty také klasifikujeme podle mnoha různých kritérií: podle účelu trestu (výchovní x nápravný), podle způsobu provádění (rukou x předmětem).

Faktory, které ovlivňují užívání fyzických trestů jsou tři. Jedná se o osobnost vychovatele (trestajícího) a dítěte (trestaného) a faktory vnějšího prostředí.

Osobnost vychovatele – Nejčastější příčiny fyzického trestání je vlastní emoční nestabilita, kterou si trestající ventiluje právě skrze fyzické násilí, například na vlastním dítěti. Pro dítě nebo žáka může být tato situace velice znepokojující, protože často nemusí být původem napětí či agrese trestajícího.

Osobnost dítěte – Existují určité příklady, kdy se zvyšuje riziko toho, že dítě bude fyzicky trestané – např. jde o nechtěné dítě, dítě vyžadující zvláštní péči, fyzicky či psychicky nemocné děti atd.

Používání tělesných trestů se zvyšuje především v prostředí, které je ve větší míře stresové. To je spojeno hlavně se sociální kulturou, politikou i ekonomickou situací v dané zemi (Lovasová, Schmidová, 2006).

Psychický trest je projev negativních emocí, záporného emočního vztahu a je založen na 3 principech. **Snižování hodnoty ega** pomocí výtek „kdo krade, je špatný, zlý člověk“. **Opuštění či zvětšení psychické vzdálenosti.** Např. když rodič vyhrožuje dítěti, že pokud bude nadále zlobit, opustí ho, odejde z domu atd. **Frustrováním jiných potřeb.** Pokud dítě rádo hraje fotbal, zakážeme mu nadále chodit na fotbal v případě, že se nebude chovat např. ve škole, jak má, pokud se nebudeš učit atd. (Čáp, Mareš, 2001 in Čapek, 2014). Klimeš (2008) pak hovoří o tom, že ačkoliv fyzické tresty nejsou v moderní době tolik akceptovány, psychické tresty mohou mít mnohem destruktivnější následky a bolest z nich může přetrvávat mnohem déle.

2.4 Interakce žák-učitel

Interakce mezi žákem a učitelem má zásadní vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu a je také zároveň dalším faktorem, který ovlivňuje motivaci žáka.

Holeček (2014) rozděluje interakci žák-učitel do tří skupin:

- **Kooperativní** – jde o druh interakce, jejíž základem je spolupráce. Učitel a žák přijmou společný cíl, který se následně snaží naplnit.
- **Kompetitivní** – zde je základem soutěžení mezi účastníky. Účastníci mají společný cíl, ale pouze jeden z nich může cíl naplnit a znesnadní tak druhému jeho naplnění.
- **Konfliktní** – jde o interakci, kdy účastníci sledují rozdílné cíle a úspěch jednoho vylučuje úspěch druhého. Příklad – Učitel se snaží, aby žák pracoval co nejvíce, ale žák chce naopak pracovat co nejméně.

O důležitosti dobrého vztahu mezi žákem a učitelem hovoří (Mešková, 2012, str. 104-108):

„Při dobrém vztahu učitele a žáka si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti. Vytvářejí se podmínky pro uspokojení i ostatních vyšších potřeb: sebeúcty, uznání a seberealizace. Dobrý vztah je motivujícím faktorem v učení se žáka.“

2.4.1 Přístup učitele k žákovi

„Přístup učitele k žákovi tahem nebo tlakem ovlivňuje motivaci žáka, aktivitu žáka ve vyučovacích hodinách, rozsah i charakter komunikace žáka.“ (Mešková, 2012, str. 107)

Autoritativní přístup učitele k žákovi: TLAK

Tento přístup učitele tlakem omezí komunikační prostor žáka. Nejčastěji jde o situaci, kdy učitel klade otázku a odpovídá pouze jeden, vyvolaný žák. Ostatní žáci zůstávají v myšlenkové i komunikační pasivitě. Rizika tohoto přístupu mohou být vytvoření negativního stereotypu v učitelské praxi – nepřemýšlení žáků a pouhé přijímání hotových závěrů nebo snížení komunikace ve třídě.

Partnerský přístup učitele k žákovi: TAH

Jde o takový přístup, kdy žáci mají možnost se kdykoliv zapojit do diskuse ve třídě, komentovat názory a výklad učitele, ptát se na otázky. Jde samozřejmě o nastolení určitých pravidel diskuse, kdy žáci vědí, že učitel respektuje jejich možnost ptát se, diskutovat a nebere to jako jejich nekázeň. Rizika tohoto přístupu mohou být zvýšení nekázně žáků při klesání autority učitele nebo se zvyšuje riziko tzv. „nelegální komunikace“, kdy žáci, které nezajímá diskuse k tématu, začnou diskutovat mezi sebou o jiných, nežádoucích tématech (Mešková, 2012).

Komunikace mezi žákem a učitelem je úzce spojena také s uspokojením dvou základních sociálních potřeb:

- **Být přijímám** – jde o potřebu být přijímán takový, jaký opravdu jsem bez dalších podmínek. Učitel by při komunikaci s žáky neměl brát v potaz např. vzhled, barvu kůže, náboženské vyznání atp.
- **Být pochopen** – Učitel by se měl snažit žáka vnímat, pochopit, porozumět mu. Za každou cenu se nesnažit změnit žáky k obrazu svému.

2.4.2 Motivace žáka neverbálními projevy učitele

Učitel může žáka ovlivnit používáním i neverbální komunikace. Mešková (2012) rozděluje neverbální komunikaci na několik různých prostředků.

Oční kontakt – Učitel dává žákům pomocí očního kontaktu najevo, že jim naslouchá, že je vnímá. Snaží se udržovat neustálý oční kontakt, který však nesmí působit agresivně. Dlouhodobým očním kontaktem můžeme dát žákům také najevo nespokojenost s jeho chováním, aniž bychom použili jediné slovo.

Úsměv, kývnutí hlavou na znamení souhlasu – Tato forma neverbálního projevu učitele vysílá k žákovi signály, že jeho odpovědi jsou správné, že učitel souhlasí s jeho chováním a zároveň tím žáka povzbuzuje k pokračování. Tyto projevy vedou k pozitivnímu naladění žáka.

Gestikulace – Tento projev neverbální komunikace je spíše pro žáky, kteří jsou od učitele ve větší vzdálenosti nebo nejsou momentálně v přímém kontaktu s učitelem (na rozdíl od očního kontaktu). Gesta mohou být pro žáky pozitivní i negativní. Negativní gesta mohou vycházet například z podrážděnosti nebo nervozity učitele.

Posturika (poloha těla učitele vzhledem k žákovi) – Polohou těla vysíláme žákovi podobné signály jako pomocí očního kontaktu či gest. Poloha těla směřující k žákovi mu dává najevo pozornost učitele. Eliminovat by se mělo překřížení rukou či nohou, které může být chápáno jako odstup nebo projev moci.

Síla hlasu – Síla hlasu učitele by měla být přiměřená a vyvážená s intonací a se slovním důrazem. Změnami síly hlasu můžeme žáky udržet v pozornosti, naopak monotónnost může být pro žáky unavující a může docházet ke ztrátě koncentrace. Důležité a podstatné informace je možné podpořit větší silou hlasu. Stejně tak silou hlasu lze dát žákům najevo nespokojenost s jejich chováním při výkladu.

Ticho učitele a přestávky v jeho řečovém projevu – Ticho lze chápat jako nástroj pro výchovné ovlivňování žáka během výuky. Např. pokud se učitel zastaví v půlce výkladu, lze sledovat nepozorné žáky, jak zpozorní.

„Autoritu může učitel udržovat či naopak oslabovat díky své neverbální komunikaci. Učitel by měl stát rovněž, uvolněně, měl by se dívat žákům přímo do očí, jeho hlas by měl být sebevědomý. Žák musí i z učitelova neverbálního chování pochopit, že pokud mu učitel dá nějaký pokyn, měl by jej splnit“ (Holeček, 2014, str. 115).

2.5 Psychosociální klima školní třídy

„Psychosociální klima školní třídy představuje dlouhodobější mikrosociální prostředí vytvářené emocionálním naladěním účastníků výuky, jejich postoji a vztahy“ (Jedlička, 2018, str. 253).

Nepříznivé klima školní třídy má za následek jak snížení motivace a efektivity výchovně-vzdělávacího procesu, tak zvýšení kázeňských problémů ve třídě a bývá často rovněž příčinou učitelského stresu ⁽¹⁾

Psychosociální klima třídy se obvykle rozděluje na tři další termíny:

¹ Poznámka autora - z důvodu dlouhé citace přikládám tuto jedinou citaci jako poznámku pod čarou.

Blíže kap. Učitelský stres. In: FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 4. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 370–375. Dále kap. Odolnost učitele vůči zátěžím/stresu. In: HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 2. vyd., Praha: Grada, 2015, s. 371–374. Srv. kap. Učitelovo zvládnutí zátěže a Učitel a syndrom vyhoření. In: MAREŠ, J. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 499–521 In: Jedlička, 2018, str. 253).

- **Prostředí třídy** – patří sem kromě žáků a učitelů také vybavení, výzdoba, psychohygienu atd.
- **Atmosféra třídy** – jedná se o krátkodobý jev. Během dne se může ve třídě vystřídat více druhů atmosfér
- **Sociální klima třídy** – jedná se o dlouhodobý, stabilnější jev pro danou třídu (Holeček, 2014).

A vyznačuje se následujícími znaky:

- Jde o skupinovou, nikoliv individuální záležitost. Každý žák ve třídě má vliv na klima ve třídě
- Jde o sociální konstrukt, který nesouvisí pouze s osobní zkušeností aktérů, ale souvisí s debatou mezi žáky, mezi učiteli a mezi žáky a učiteli.
- Klima je sociálně sdílené mezi všemi aktéry (žáky, učiteli).

Sociální klima také ovlivňuje pocity žáků a učitelů ve třídě, motivaci žáků se učit a motivaci učitelů v dané třídě vyučovat, školní výsledky žáků a jejich chování jak v průběhu vyučování, tak mimo něj (Mareš, 2013)

3 Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání

Po roce 1989 se zásadně změnil pohled společnosti na vzdělání. Po značném uvolnění vzdělávacího trhu přestává být vysokoškolské studium doménou pouze absolventů gymnázií. Do terciárního vzdělávání se hlásí většina absolventů lyceí i odborně zaměřených středních škol. Vysoké školy tak přijímají větší počet uchazečů, než jaký byl počet absolventů maturitních oborů v daném roce. Ke studiu se totiž hlásí i studenti, kteří nepokračovali do terciárního vzdělávání ihned po maturitní zkoušce, ale také dospělí, kteří z jakéhokoliv důvodu do terciárního vzdělávání nepokračovali již dříve. Počet uchazečů o terciární vzdělávání v posledních letech stagnuje a v roce 2014 začal i pomalu klesat. Důvodem je především klesající demografická křivka (Vojtěch, Klehňa, 2018).

V této kapitole se tak zaměříme na vzdělávání, terciární vzdělávání, motivaci ke vzdělání, stručný přehled počtu uchazečů o VŠ od roku 1898 do roku 2018 (v posledních letech také úspěšnost při přijímacím řízení, zájem o jednotlivé obory). Poslední téma v této kapitole bude nasycenost trhu a propagace vysokých škol v ČR.

3.1 Vzdělání

Pro správnou definici pojmu vzdělání jsem použil dvě citace od Žižkové a Palána:

„Vzdělání není jenom jakýmsi zdrojem inovací a změn v kvalitě pracovní síly, ale má zásadní význam i pro rozvoj lidské osobnosti a kvality života.“ (Žižková, 2002, str. 311)

„Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.“ (Palán, 2002, str. 237)

Výchova je formativní proces, ve kterém se záměrným působením utvářejí osobnostní, charakterové a morální vlastnosti jedince. Jedinec si zde také osvojuje jisté způsoby a normy chování ve společnosti. Výchova napomáhá k rozvíjení a kultivaci lidských i společenských kvalit.

Vzdělávání je proces, ve kterém převažuje informativní aspekt a jedinec zde získává a osvojuje si soustavu poznatků a dovedností, i metody jejich získávání (Nečadová, 2013)

„Vzdělání je výsledkem obou zmíněných procesů, nemá hmotnou podstatu, je jen vlastností člověka (může sním disponovat a dále je rozvíjet). Vzdělání je klasickým příkladem

netržního zboží. V určitých konkrétních historických podmínkách každé země je vždy rozhodující objem celkového vzdělání (rozsah vzdělání ve vztahu k dané populaci), jeho struktura vertikální (stupně, úrovně vzdělání) i horizontální (oborové zaměření vzdělání) a pochopitelně kvalita tohoto vzdělání a jeho obsah. Vzdělání není jen jakýmsi zdrojem inovací a změn v kvalitě pracovní síly, ale má zásadní význam i pro rozvoj lidské osobnosti a kvality života. Bez vzdělání se neobejde žádný člověk žijící v rozvinuté hospodářské a kulturně založené zemi.“ (Nečadová, 2013, str. 129)

3.2 Motivace ke vzdělávání

Motivace jedince nepřetržitě se vzdělávat je jednou z hlavních podmínek vzdělávání. Pouze motivovaný jedinec bude ochoten učit se novým věcem a vzdělávání věnovat potřebný čas. Pokud se u jedince objeví již během povinné školní docházky odpor k učení, je pravděpodobné, že bude přetrvávat i do pozdějšího věku (Vychová, 2008).

Motivací ke vzdělávání se rozumí mechanismus podnětů, které podmiňují lidské chování a tvoří zároveň základní podmínku aktivní účasti v procesu vzdělávání. Uvádí se zde členění na motivaci habituální a aktuální.

- Habituální motivaci tvoří takové pohnutky, které jsou ovlivněny od zkušeností a doposud získaných postojů jedince (např. názor na vzdělávání vůbec).
- Aktuální motivaci tvoří momentální, krátkodobé motivy, jako jsou např. strach z neuplatnění na trhu práce atp.

Motivaci ke vzdělání silně ovlivňují a zvyšují především studijní úspěchy jedince, naopak neúspěchy nebo přehnané nároky ve vzdělávacím procesu motivaci snižují (tématu motivace ve školní praxi se podrobně věnuje druhá kapitola) (Palán, 2002).

3.3 Terciární vzdělávání

Terciární vzdělávání v České republice se dělí vzdělání vysokoškolské (ISCED 645 7 a 8) a vyšší odborné (ISCED 655). Aby se mohl uchazeč kvalifikovat k tomuto vzdělání, musí získat střední vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 344, 345) a splnit požadavky přijímacího řízení příslušné instituce. Vysokoškolské vzdělání má třístupňovou strukturu:

- **Bakalářský** studijní program (ISCED 645), v délce 3-4 roky.
- **Magisterský** studijní program (ISCED 7), v délce 1-3 roky (ISCED 747) nebo v délce 4-6 let v případě, že nejde o magisterské studium navazující na bakalářské (ISCED 746).
- **Doktorský** studijní program (ISCED 844), v délce 3-4 roky (Eurydice, 2019).

Vysoké školy mohou být z pohledu zřizovatele buďto veřejné, soukromé nebo státní (školy vojenské a policejní). Dále také rozlišujeme vysoké školy dle typu studijních programů, které školy nabízejí:

- Neuniverzitní vysoké školy především poskytují bakalářské studijní programy s nimi spojenou výzkumnou, účelovou nebo uměleckou činnost. Může také uskutečňovat programy magisterské, programy doktorské však nikoliv. Neuniverzitní vysoké školy se nečlení na fakulty.
- Univerzitní vysoká škola může poskytovat všechny typy studijních programů. Univerzitní školy jsou všechny veřejné školy kromě Vysoké školy polytechnické v Jihlavě a Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Většina univerzitních škol poskytuje v rámci více fakult vzdělání z více oblastí (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008).

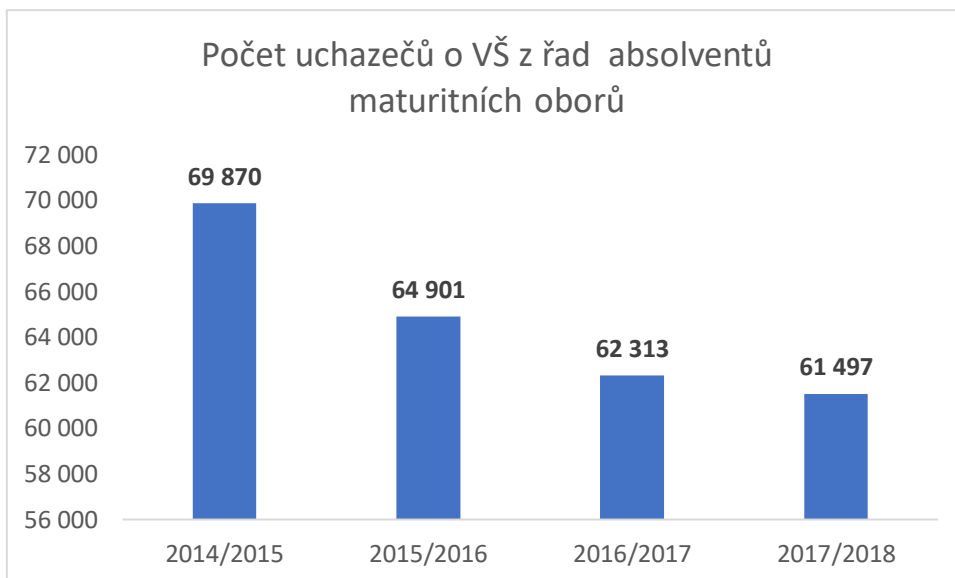
Důležitost terciárního vzdělávání lze rozdělit do tří hlavních rolí, které má plnit. V první řadě se jedná o samotnou vzdělávací činnost. Ta by mimo základní výzvy, jako jsou kvalita, efektivita, rovné příležitosti měla usilovat o maximální vzdělání během celého života jedince, jedná se o tzv. „celoživotní vzdělávání“. Jde o neustálý rozvoj jedince po celou dobu života a schopnost reagovat na nové věci. Důraz se klade především na organizaci, tvořivost, inovaci a iniciativu. Druhou neopomenutelnou rolí je propojení vzdělávání a výzkumu vývoje. Tato role přispívá především k poznávání inovací obecně, ale také je zdrojem tvořivosti absolventů. Poslední rolí je společenská role. „*Společenská role univerzit se vedle zásadního přínosu v péči o kulturní dědictví a jeho rozvoj stále více formuje i v přímých dopadech na ekonomický rozvoj v regionální i celosvětové úrovni. Zároveň se zvyšuje počet a význam externích aktérů, kteří se dožadují neustále změn v systému. Přínosné jsou přitom změny směrem k větší flexibilitě, otevřenosti a inovativnosti.*“ (Matějů, 2009, str. 15)

3.4 Zájem uchazečů o terciární vzdělávání a jejich úspěšnost při přijímacím řízení

Jak už bylo zmíněno, kdo úspěšně složil maturitní zkoušku, má možnost se hlásit na vyšší odbornou nebo vysokou školu. V této kapitole si porovnáme počty pokračujících absolventů středních škol na VŠ, jejich úspěšnost a ukážeme si, o které obory na VŠ je největší zájem.

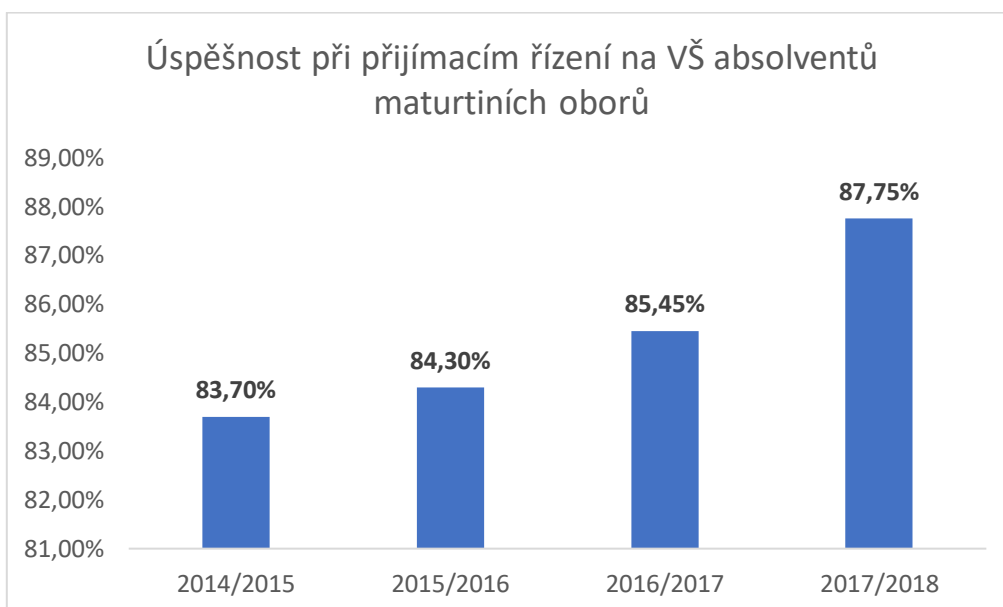
Nárůst počtu uchazečů o vysokoškolské studium započal ihned po roce 1989. V roce 1989 studovalo na VŠ v České republice (pouze na území ČR, nikoliv na celém území ČSR) přibližně 113,5 tisíc studentů. Během dalších deseti let čili do roku 1999 vzrostl tento počet na bezmála 199 tisíc studentů. V roce 1989 bylo ke studiu na VŠ přijato 22 944 a v roce 2000 pak 45 933. Mezi lety 2000 - 2006 byl pak průměrný počet uchazečů z řad absolventů o VŠ 75 403. Pro srovnání, ve školním roce 2001/2002 byl počet uchazečů z řad absolventů 70 925 a ve školním roce 2005/2006 pak už 91 177. Procentuální úspěšnost při přijímacím řízení mezi těmito lety byla 75,1 % (Klehňová, Vojtěch, 2006). Počet uchazečů o VŠ stoupal postupně až do roku 2009/2010, kdy dosáhl 94 577. Od roku 2010/2011 pak začíná počet uchazečů o VŠ klesat, především z důvodu poklesu demografické křivky. V roce 2010/2011 byl tedy počet uchazečů 87 207.

V roce 2017/2018 tvoří uchazeči, kteří se k dalšímu studiu hlásí ihned po úspěšném složení maturitní zkoušky, 45 % všech přihlášených, přesný počet je pak 61 497. Oproti předešlým rokům jde však o nárůst, a to především z důvodu, že klesá počet uchazečů s odloženou poptávkou (tu tvoří z největší část studenti, kteří se snaží na VŠ dostat opakovaně, po neúspěšném předchozím studiu) (Vojtěch, Klehňa, 2018).



Graf 1 - data z (Vojtěch, Klehňa, 2018, str. 8-11)

Na tomto grafu můžeme vidět vývoj počtu uchazečů z celkového počtu absolventů a jejich úspěšnost při přijímacím řízení na VŠ. Lze si všimnout, že počet uchazečů, kteří se dostavili v roce 2017/2018 k přijímacímu řízení, klesl od roku 2014/2015 o 6 780 uchazečů. Stejně tak klesl počet přijatých absolventů. Celkový podíl přijatých absolventů však stoupl, a to v roce 2017/2018 o 3.6 % oproti roku 2014/2015.



Graf 2 - data z (Vojtěch, Klehňa, 2018, str. 8-11).

Další graf nám popisuje procentuální úspěšnost uchazečů, kteří se ve zmíněných letech dostavili k přijímacímu řízení na VŠ. Z grafu je jasně vidět, že úspěšnost má stoupající tendenci. Vojtěch a Klehňa (2018) připisují vyšší úspěšnost faktu, že studenti si průměrně

podávají 2,5 přihlášky na osobu a také tomu, že spousta vysokých škol má jako hlavní kritérium pro přijetí pouze úspěšné složení maturitní zkoušky.

V poslední části této kapitoly se podíváme na obory, o které byl ve školním roce 2017/2018 mezi uchazeči z řad absolventů o studium na VŠ největší zájem.

Absolventi maturitních oborů středních škol – skupiny oborů, o které je na VŠ největší zájem, a skupiny oborů s nejvyšším převísem poptávky 2017/18

	absolutní počty fyzických osob		v procentech		úspěšnost	
	uchazeči, kteří se dostavili k přij. řízení	přijetí	uchazeči, kteří se dostavili k přij. řízení	přijetí	při přij. řízení	
skupiny oborů s nejvyšším podílem uchazečů						
62	Ekonomie	10 181	7 772	22,4%	21,0%	76,3%
75	Pedagogika, učit., soc. péče	6 928	3 938	15,3%	10,6%	56,8%
51	Lékařské vědy	4 949	1 750	10,9%	4,7%	35,4%
53	Zdravotnictví	4 446	2 307	9,8%	6,2%	51,9%
18	Informatické obory	3 960	2 914	8,7%	7,9%	73,6%
67	Sociální vědy	3 523	1 947	7,8%	5,3%	55,3%
68	Právo, právní činnost	3 447	1 696	7,6%	4,6%	49,2%
73	Filologické vědy	3 338	1 878	7,4%	5,1%	56,3%
39	Spec., interdiscipl. obory	2 589	2 006	5,7%	5,4%	77,5%
41	Zemědělství a lesnictví	2 521	2 153	5,6%	5,8%	85,4%
skupiny oborů s nejvyšším převísem poptávky						
77	Obory z obl. psychologie	1 775	245	3,9%	0,7%	13,8%
72	Public., knihov., informat.	1 466	498	3,2%	1,3%	34,0%
51	Lékařské vědy	4 949	1 750	10,9%	4,7%	35,4%
82	Umění a užité umění	2 065	811	4,6%	2,2%	39,3%

Obrázek 4 z (Vojtěch, Kleňha, 2018, str. 10)

Absolventi gymnázií – přijímací řízení na vysoké školy 2017/18

	absolutní počty fyzických osob		v procentech		úspěšnost	
	uchazeči, kteří se dostavili k přij. řízení	přijetí	uchazeči, kteří se dostavili k přij. řízení	přijetí	při přij. řízení	
skupiny oborů s nejvyšším podílem uchazečů						
62	Ekonomie	4 337	3 359	21,4%	18,3%	77,4%
75	Pedagogika, učit., soc. péče	3 676	2 386	18,2%	13,0%	64,9%
51	Lékařské vědy	3 135	1 224	15,5%	6,7%	39,0%
68	Právo, právní činnost	2 447	1 322	12,1%	7,2%	54,0%
53	Zdravotnictví	2 364	1 190	11,7%	6,5%	50,3%
73	Filologické vědy	2 094	1 311	10,3%	7,1%	62,6%
67	Sociální vědy	2 071	1 237	10,2%	6,7%	59,7%
18	Informatické obory	1 712	1 365	8,5%	7,4%	79,7%
28	Tech. chemie, chemie silik.	1 433	1 157	7,1%	6,3%	80,7%
15	Biologické obory	1 422	905	7,0%	4,9%	63,6%
skupiny oborů s nejvyšším převísem poptávky						
77	Obory z obl. psychologie	1 150	222	5,7%	1,2%	19,3%
82	Umění a užité umění	778	270	3,8%	1,5%	34,7%
72	Public., knihov., informat.	1 019	385	5,0%	2,1%	37,8%
51	Lékařské vědy	3 135	1 224	15,5%	6,7%	39,0%

Obrázek 5 z (Vojtěch, Kleňha, 2018 str. 12)

Na obrázku 4 a 5 vidíme přehled oborů, o které měli uchazeči v roce 2017/2018 největší zájem a obory s nejvyšším převísem poptávky. Vůbec nejžádanějším jsou obory ze skupiny

ekonomie. Procentuálně byla nejnižší úspěšnost při přijímacím řízení na obory ze skupiny lékařských věd, a to jak u studentů středních odborných škol, tak i u studentů gymnázií. Nejvyšší převis poptávky zaznamenaly obory z oblasti psychologie, kde byla úspěšnost při přijímacím řízení pouze 13,8 % u studentů středních odborných škol a 19,3 % u studentu gymnázií.

3.5 Vysoké školy – nasycenost trhu a propagace

V poslední podkapitole této části práce bych se chtěl zaměřit na „trh s uchazeči o vysoké školy“ a na propagaci vysokých škol.

Jak už bylo zmíněné v úvodu celé kapitoly, po uvolnění vzdělávacího trhu, ke kterému došlo masivně po roce 1989, nastal obrovský nárůst uchazečů o vysokoškolské vzdělání. Momentálně se však vysoké škole potýkají s nedostatkem uchazečů o vysokoškolské studium, protože počet uchazečů se zájmem o VŠ postupně klesá. Na vině je především pokles demografické křivky, protože podíl pokračujících absolventů ze středních škol zůstává poslední roky stabilní. V roce 2018 pokračovalo 79 % absolventů středních škol ke studiu na vysokou školu. Přihlášku na VŠ si tedy podají přibližně 4 z 5 spěšných maturantů. Úspěšnosti přijímacího řízení na VŠ jsme se věnovali v podkapitole předchozí (Vojtěch, Klehňa, 2018).

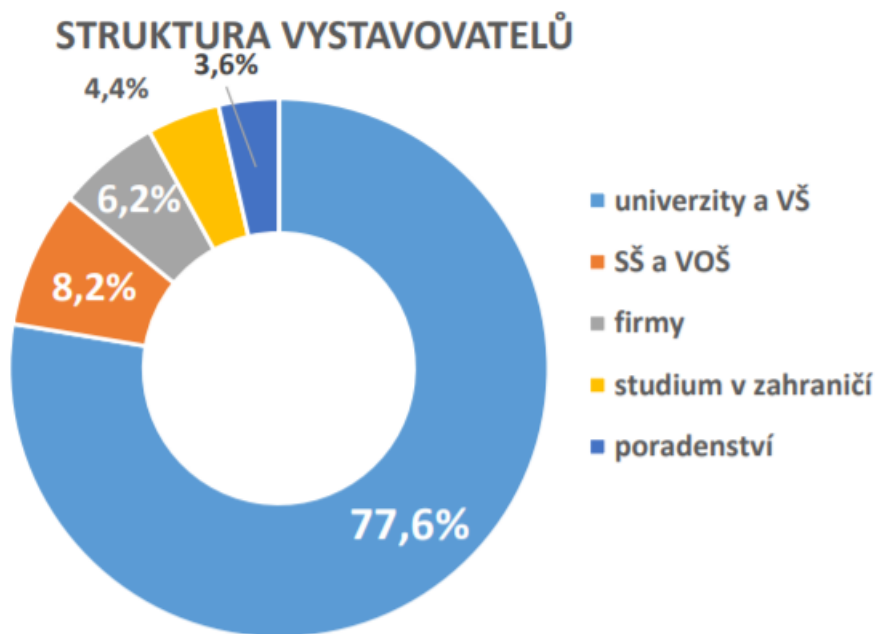
V mé práci se především věnuji absolventům, kteří se chystají zapsat poprvé ke studiu na vysokou školu po absolvování střední školy do bakalářského nebo 4-6letého magisterského studia. V roce 2018 se takových studentů zapsalo ke studiu na vysoké škole celkem 56 521 (31 639 žen a 24 882 mužů). Celkem se tento počet studentů zapsal celkem na 62 vysokých škol (nejsou zde započítány 2 vysoké školy státní) (Český statistický úřad, 2020).

Vysoké školy se proto snaží přilákat studenty různými akcemi spojenými s propagací vlastní vysoké školy. Každá škola samozřejmě využívá jiné způsoby pro propagaci – dny otevřených dveří, propagační videa, reklamy v médiích apod. V tomto je každá škola individuální. Avšak největší akcí spojenou s propagací vysokých škol v České republice je akce Gaudeamus.

Gaudeamus je veletrh vysokých škol pořádaný každoročně v Brně, Praze, Nitře a Bratislavě. „Cílem veletrhů je vytvořit místo setkávání zástupců vzdělávacích institucí z celého světa a jejich potenciálních studentů. Veletrhy poskytují platformu pro výměnu

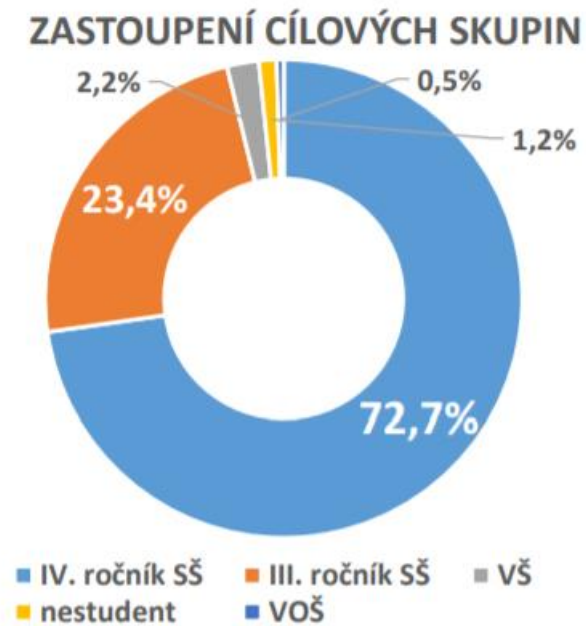
komplexních informací o možnostech pomaturitního studia a celoživotního vzdělávání v České republice, na Slovensku i v zahraničí.“ (Gaudeamus, 2020)

Největší tradici si veletrh udržuje v Brně, kde se konal poprvé před 27 lety. Nyní se podíváme na pár statistik z veletrhu z Brna v roce 2019.



Obrázek 6 z (Závěrečná zpráva, 2019, str. 3)

Na obrázku 6 můžeme vidět procentuální zastoupení vystavovatelů, na veletrhu v Brně v roce 2019. Vysoké školy a univerzity zde měly zastoupení 77,6 %, čili je jasné, že veletrh je zaměřen právě na propagaci vysokoškolských institucí.



Obrázek 7 z (Závěrečná zpráva, 2020, str. 9).

Na dalším obrázku pak vidíme procentuální zastoupení cílových skupin, kde studenti čtvrtých a třetích ročníků středních škol tvořili 96,1 % všech zúčastněných. Čili opět se potvrzuje fakt, že veletrh je určen právě pro tuto cílovou skupinu. Celkem pak veletrhy v každém roce navštíví více jak 60 % všech studentů maturitních ročníků z České republiky.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

Druhá část bakalářské práce se bude zabývat výzkumem, který byl proveden kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření s cílem zjistit, jaká je motivace studentů středních odborných škol a gymnázií ke studiu na vysoké škole.

V dnešní době existuje možnost studovat vysokou školu prakticky pro každého, kdo úspěšně složí maturitní zkoušku neohledně na typ školy, kde zkoušku složil (dříve byl předpoklad pro vysokoškolské studium především u absolventů gymnázií, což se v poslední době velice vyrovnává s porovnáním absolventů středních odborných škol). Vzhledem k velkému počtu uchazečů, kteří mají zájem o vysokoškolské studium, se tedy nabízí otázka, jaká je motivace jednotlivých uchazečů o studium. Jedná se o zájem ke studiu konkrétního oboru, ve kterém se uchazeč chce následně uplatnit i na trhu práce? Nebo jde o tlak rodičů, ve snaze zajistit svému potomkovi co nejlepší výchozí pozici na trhu práce? Nebo se jedná o pouhý nezáměr uchazečů zapojit se po dokončení maturity do pracovního procesu či snahu o prodloužení si mládí a užívání tzv. „studentského života“? Jaká je motivace dnešních uchazečů o vysokoškolské studium, nám poskytne právě praktická část této bakalářské práce.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je hlavní motivace studentů středních škol a gymnázií, kteří se momentálně nachází ve třetím a čtvrtém ročníku, ke studiu na vysoké škole.

Dalšími cíli bylo zjistit, kdo nebo jaký faktor případně jejich motivaci ovlivnil, zda se uchazeči připravují na vysokoškolské studium již během středoškolského studia (četba odborné literatury apod.), jestli se připravují na přijímací zkoušky nebo jestli se účastní akcí spojených s propagací či výběrem vysokých škol (den otevřených dveří, Gaudeamus apod.), jaký je jejich hlavní faktor při výběru konkrétní vysoké školy (prestiž, vzdálenost od místa bydliště, konkrétní obor apod.) a na jaké fakulty si plánují podat přihlášku. V poslední řadě bylo cílem zjistit, zda už mají studenti představu o svém vysněném budoucím povolání a jaké očekávají finanční ohodnocení po úspěšném dokončení VŠ.

4.2 Stanovení hypotéz

Podle Gavory (2000) nejsou hypotézy žádné hádání či tipování. Hypotézy musí vycházet z poznatků o zkoumaném jevu nebo ze zkušeností výzkumníka. Poznatky se skrze hypotézy následně přijmou či odmítnout.

H1: Rodiče ovlivňují rozhodnutí studentů pokračovat na VŠ více než další faktory.

Tuto hypotézu jsem stanovil především z vlastní zkušenosti, kdy přechod na VŠ jsem konzultoval především s rodiči, na střední škole jsem se setkal s debatami o vysoké škole spíše sporadicky.

H2: Studentky oproti studentům častěji uvádějí jako motiv pokračování na VŠ lepší uplatnění na trhu práce než jiné motivy.

U této hypotézy vycházím z faktu, že platy a postavení na pracovním trhu mužů a žen nejsou stále vyrovnané, proto se studentky budou striktněji soustředit na studium a následně lepší uplatnění na trhu práce než studenti, kteří dle mého názoru častěji budou uvádět motiv jako např. užívání si studentského života apod.

H3: Studentky se již na střední škole více věnují studiu informací či odborné literatury k oboru, ve kterém chtějí pokračovat na VŠ než studenti.

Předpokládám, především z vlastní zkušenosti během celého svého dosavadního života (ZŠ, SŠ i VŠ), že studentky se na studium připravují pečlivěji a dříve než studenti.

H4: Studenti s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem častěji uvádějí, že jejich rozhodování o studiu na VŠ ovlivnili právě rodiče než studenti bez vysokoškolsky vzdělaného rodiče.

U této hypotézy předpokládám, že student, jehož rodič dosáhl vysokoškolského vzdělání, bude více ovlivňován rodičem v pokračování na VŠ než student, jehož rodič vysokoškolského vzdělání nedosáhl.

H5: Studenti, kteří uvedli jeden z motivů lepší uplatnění na trhu práce, spíše mají představu o svém budoucím povolání.

U poslední hypotézy vycházím z předpokladu, že pokud student uvedl jako jeden z motivů pokračovat na VŠ lepší uplatnění na trhu práce, tak právě z důvodu, že má již představu o konkrétním povolání, které chce v budoucnu vykonávat.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Jak už vyplývá z názvu práce, výzkum byl zaměřen na studenty gymnázií a středních odborných škol – konkrétně na studenty třetích a čtvrtých ročníků z toho důvodu, že u studentů prvních a druhých ročníků byla menší pravděpodobnost, že jsou již rozhodnuti o případném dalším studiu. Výzkumný vzorek se skládá ze 184 žen a 116 mužů a z toho 153 studentů gymnázia a 147 studentů středních odborných škol. Konkrétně se jedná o studenty Všeobecného gymnázia v Pardubicích a Mladé Boleslavi, Střední průmyslové školy chemické v Pardubicích, Střední průmyslové školy v Mladé Boleslavi a Střední odborné školy v Luhačovicích.

4.4 Realizace výzkumného šetření

Sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření. V první řadě jsem e-mailově kontaktoval gymnázia a střední odborné školy, zda by bylo možné dotazník elektronicky distribuovat mezi studenty. Tímto způsobem se mi podařilo získat 167 odpovědí na Gymnázium Mozartova Pardubice (94) a na Střední průmyslové škole chemické Pardubice (73). Bohužel zpětná vazba ze strany dalších škol byla nulová. Dále jsem tedy dotazník distribuoval skrze internet a sociální sítě, kde se mi podařilo získat 133 odpovědí (jedná se o studenty Gymnázium Dr. Josefa Pekaře Mladá Boleslav, Střední průmyslová škola Mladá Boleslav, Střední odborná škola Luhačovice). Celkem jsem tedy získal 300 odpovědí, které jsem následně použil do výzkumu. Sběr dat probíhal od 13. 1. do 22. 2. 2020.

4.5 Vyhodnocení a interpretace dat

Nyní si podrobně skrze grafy popíšeme každou otázku v dotazníku zvlášť. Pod každým grafem s procenty, které značí poměry odpovědí respondentů, se nachází komentář s přesnými údaji o počtech jednotlivých odpovědí respondentů. Kurzívou pod komentáři je pak má vlastní interpretace dat.

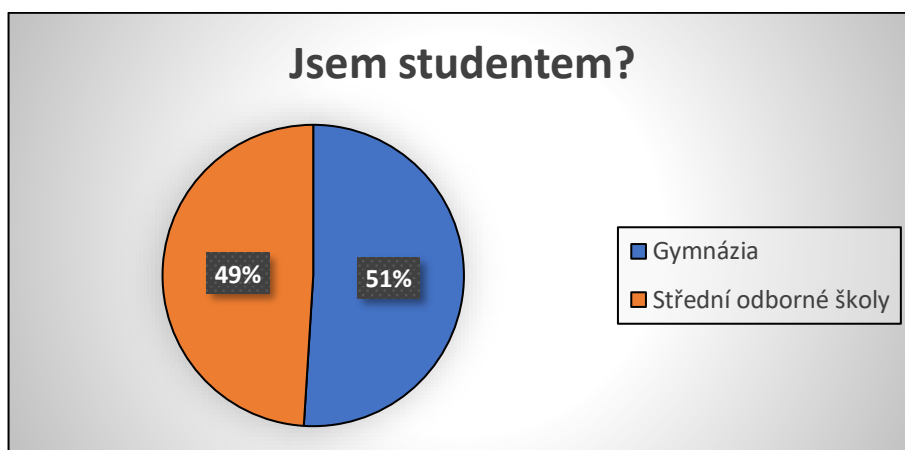
Otázka č. 1



Graf 3 - Pohlaví respondentů

První otázka se týká pohlaví respondentů. Z celkového počtu 300 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 184 (61 %) žen a 116 (39 %) mužů.

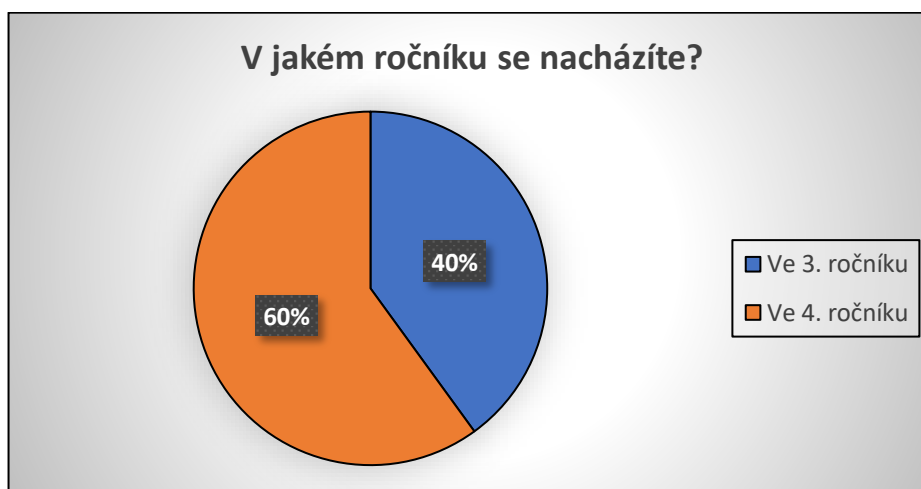
Otázka č. 2



Graf 4 - Typ střední školy respondentů

Druhá otázka se týká typu střední školy (střední odborná škola/gymnázium). Z celkového počtu 300 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 153 (51 %) studentů gymnázií a 147 (49 %) studentů středních odborných škol.

Otázka č. 3



Graf 5 - Ročník respondentů

Ve třetí otázce jsem se zaměřil na ročník respondentů. Z celkového počtu 300 respondentů se 120 (40 %) nachází ve třetím ročníku a 180 (60 %) ve čtvrtém ročníku gymnázií nebo středních odborných škol.

Otázka č. 4



Graf 6 - Studijní výsledky respondentů

V následujících dvou otázkách jsem zjišťoval obecné informace o studijních výsledcích respondentů. Konkrétně ve čtvrté otázce mě zajímalo, zda studenti během svého dosavadního studia dosáhli na vyznamenání. Z 300 respondentů 129 (43 %) na vyznamenání dosáhlo a 171 (57 %) nedosáhlo.

Otázka č. 5



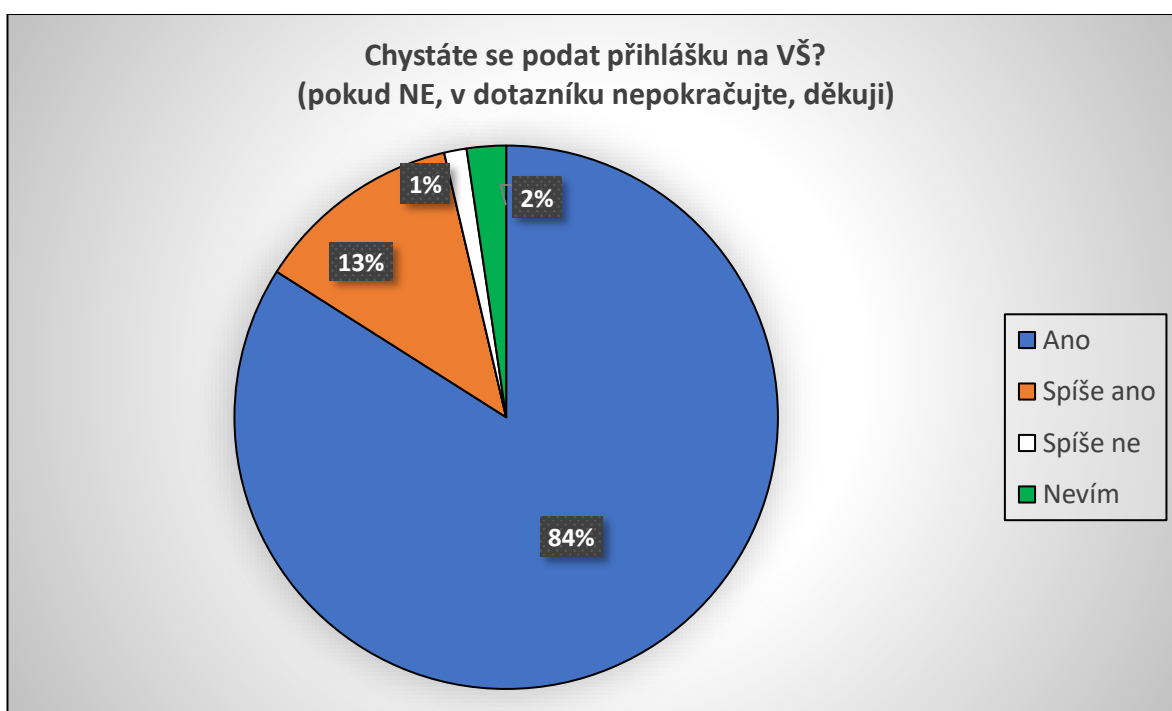
Graf 7 - Studijní výsledky respondentů

V páté otázce, která se také týkala dosavadních výsledků studentů, jsem zjišťoval, zda respondenti dostali během středoškolského studia „nedostatečnou“. Zajímalo mě, zda i studenti,

kteří nedostatečnou někdy dostali, mají zájem pokračovat na vysokou školu. Z celkového počtu 300 respondentů 24 (8 %) nedostatečnou během svého studia již dostalo.

Na této otázce je tedy patrné, že i studenti, kteří minimálně dle studijních výsledků na střední škole patří nebo patřili mezi horší studenty, neztrácejí zájem o pokračování ke studiu na vysoké škole, kde lze předpokládat, že bude studium ještě náročnější. Může to být především z důvodu, že některé vysoké školy přijímají studenty bez přijímacího řízení, čili i horším studentům po absolvování maturitní zkoušky nic nebrání zkusit studium vysoké školy.

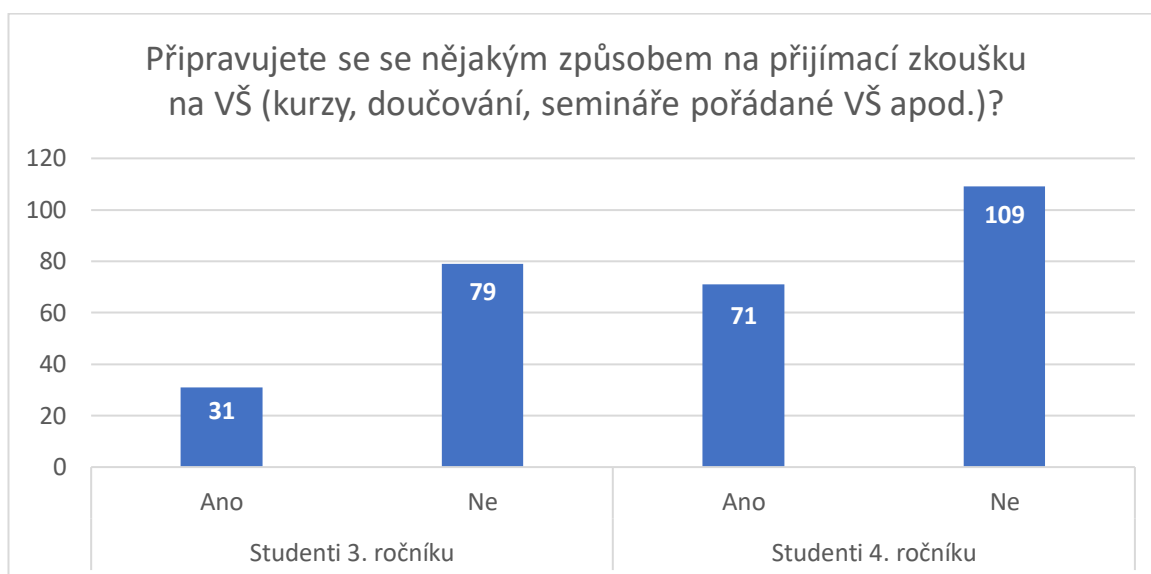
Otázka č. 6



Graf 8 - Přihláška na VŠ respondentů

Šestá otázka byla pro výzkum nejdůležitější. Respondenti, kteří nechtějí pokračovat na VŠ, u této otázky skončili a v dotazníku dále nepokračovali, jelikož u nich nebylo možné zjišťovat jejich motivaci, proto jsem se rozhodl posbírat finální data pouze od respondentů, kteří na VŠ pokračovat chtějí. Z celkového počtu 300 respondentů je však 252 (84 %) přesvědčeno, že na VŠ chtějí pokračovat určitě. Dalších 37 (13 %) spíše chce pokračovat. 7 (2 %) respondentů odpovědělo „nevím“, ale i přesto jsem se u nich motivaci zjistit snažil, protože jde zde určitá možnost, že nějakou mají, protože nejsou přesvědčeni o tom, že na VŠ pokračovat nechtějí. Stejný princip jsem uplatnil také u 4 (1 %) respondentů, kteří vybrali možnost „spíše ne“.

Otázka č. 7

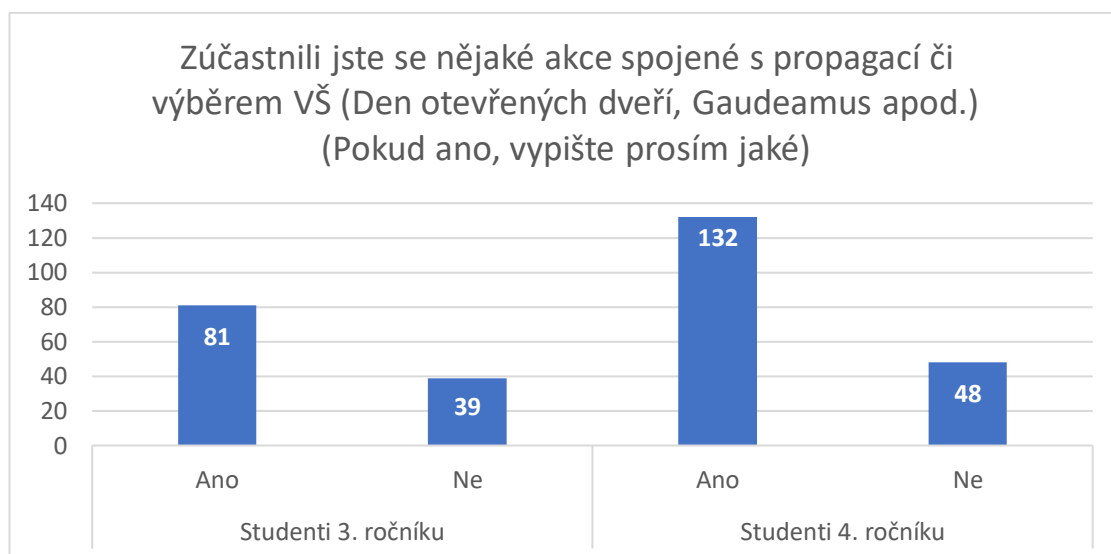


Graf 9 - Příprava na přijímací řízení

V sedmé otázce jsem zjišťoval, zda se studenti již nějakým způsobem připravují na přijímací zkoušku na VŠ. Zde mě poněkud překvapilo vysoké číslo z celkového počtu 300 respondentů, že 198 (66 %) respondentů se na přijímací zkoušku nijak nepřipravuje, naopak 102 (34 %) ano. Vzhledem k faktu, že dotazník byl rozdělen na třetí a čtvrté ročníky, je nutno podotknout, že ze 120 studentů třetích ročníků se 31 na přijímací zkoušku připravuje a ze 180 studentů čtvrtých ročníků, se připravuje 71.

Z odpovědí respondentů tedy vyplývá, že se na přijímací zkoušky spíše nepřipravují, což mě osobně překvapilo. Jedním z důvodů může být již zmiňovaný fakt, že některé vysoké školy přijímací řízení nemají, tudíž studenti se nemusí žádným způsobem připravovat, aby byli na vysokou školu přijati nebo jsou studenti přesvědčeni, že mohou přijímací řízení zvládnout bez přípravy.

Otázka č. 8

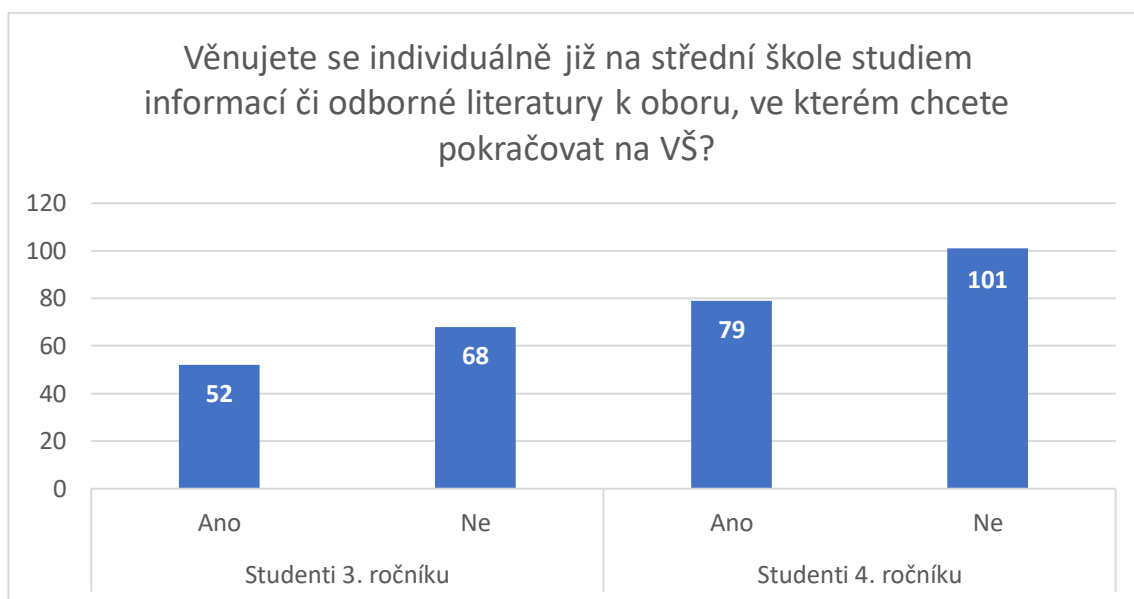


Graf 10 - Účast respondentů na akcích spojených s propagací VŠ

V osmé otázce jsem se zaměřil na účast respondentů na akcích spojených s propagací či jejich výběrem VŠ. Mimo odpovědi „ano“, „ne“, mohli účastníci případně doplnit o jaké konkrétní akce se jedná. Z počtu 300 respondentů se nějaké akce zúčastnilo 213 (71 %) respondentů, pouze 87 (21 %) se žádné takové akce nezúčastnilo. I zde zmíním rozdělení do ročníků. Ze 120 studentů třetího ročníku se nějaké akce zúčastnilo 81 a ze 180 studentů 4. ročníku se nějaké akce zúčastnilo 132. Mezi konkrétní akce zmíněné respondenty v otevřené odpovědi se největší části objevoval Den otevřených dveří a Gaudeamus. Dále šlo o ojedinělé odpovědi jako propagace jednotlivými učiteli či workshopy.

Z odpovědí vyplývá, že více jak dvě třetiny studentů se některé akce spojené s výběrem VŠ zúčastnili. Z vlastní zkušenosti vím, že některé střední školy vypravují studenty na takovéto akce společně (většinou se jedná o Gaudeamus) nebo omlouvají neúčast studentů ve výuce z důvodu návštěvy podobných akcí. Nelze tady předpokládat, že každý student se zúčastnil akce především z vnitřní motivace (najít pro sebe ideální VŠ, porovnat různé obory, klást otázky apod.), ale je velice potěšující, že právě více jak dvě třetiny respondentů se min. nějakým způsobem snaží utvořit si obrázek o školách či oborech, které chtějí dále studovat.

Otázka č. 9

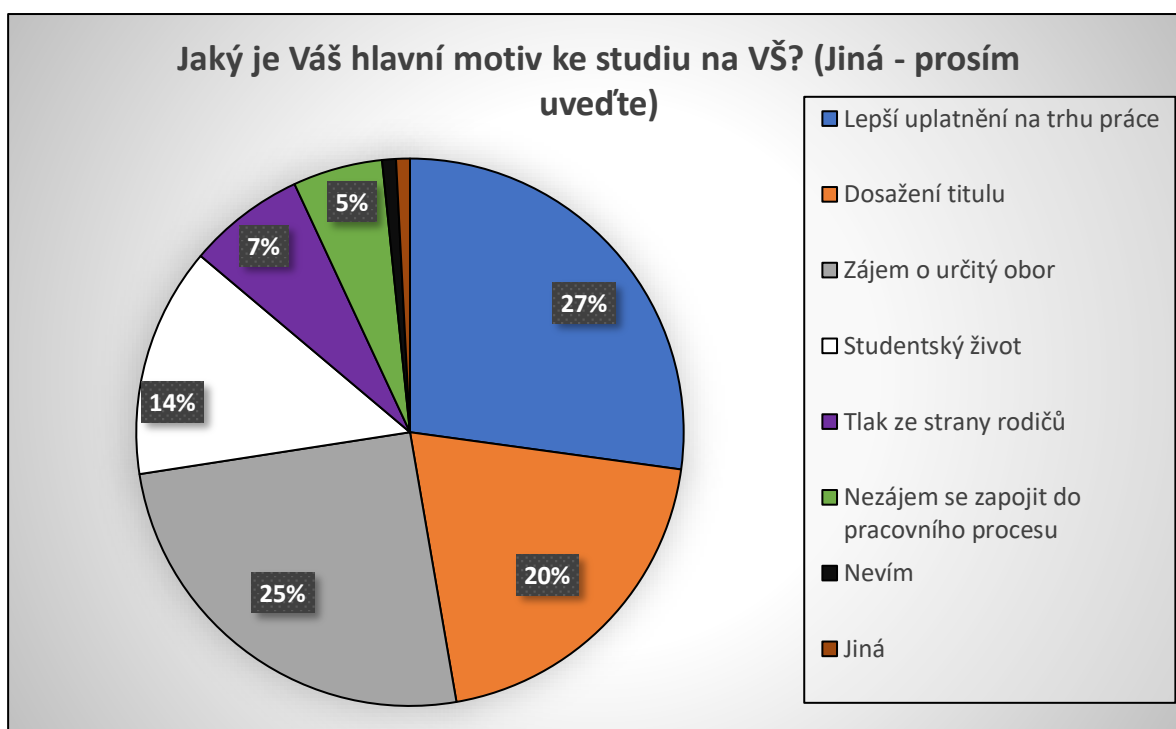


Graf 11 - Individuální příprava respondentů

V deváté otázce jsem zjišťoval, zda se respondenti již na střední škole nějakým způsobem věnují sběru informací či studiu literatury ke konkrétnímu oboru, který by chtěli na VŠ studovat. Z celkového počtu 300 respondentů zde odpovědělo 131 (43 %), že se již studiem informací či studiu literatury věnují, naopak 169 (57 %) uvedlo, že nikoliv. Opět jsem graf rozdělil ještě podle ročníků. Ze 120 studentů třetích ročníků se 52 již na střední škole věnuje studiu informací či literatury k nějakému oboru na VŠ a ze 180 studentů čtvrtých ročníků se 79 již na střední škole věnuje studiu informací či literatury k nějakému oboru na VŠ.

Z odpovědí vyplývá, že se studenti individuálně již na střední škole studiem informací či odborné literatury k oboru, který chtějí studovat, spíše nevěnují. Osobně jsem čekal podobný výsledek, ale překvapilo mě i tak poměrně vysoké číslo studentů, kteří se individuálně již na střední škole věnují studiu informací či literatury k oboru, který chtějí studovat na VŠ čili jde o studenty vnitřně motivované, věnují studiu informací či odborné literatury. Nejde však jednoznačně určit, že se např. připravují studenti, kteří chtějí pokračovat na právnickou fakultu a nepřipravují se studenti, kteří chtějí pokračovat na filozofickou fakultu. Např. z 68 studentů, kteří uvedli jednu z možných fakult budoucího studia fakultu filozofickou, se 28 již připravuje, 40 nikoliv. Proti tomu ze 42 studentů, kteří uvedli jednu z možných fakult budoucího studia fakultu právnickou, se připravuje 19, 23 nikoliv. Velice podobným poměrem skončilo všech 7 studenty nejčastěji označovaných fakult (viz otázka č. 14).

Otázka č. 10



Graf 12 - Hlavní motiv ke studiu na VŠ

Desátá otázka je jednou z nejdůležitějších v celém výzkumu. Zde jsem u studentů zjišťoval, jaký je jejich motiv ke studiu na VŠ. Je to zároveň stěžejní odpověď na výzkumný cíl celé práce. Zde jsem respondentům nechal možnost označit více odpovědí, případně dopsat jinou odpověď. Celkem zde **300 respondentů** zaznamenalo **736 odpovědí**. Nejčastější odpověď byla „**Lepší uplatnění na trhu práce**“, kterou označilo **200 respondentů**. Druhá nejčastější odpověď byla „**Zájem o určitý obor**“, kterou vybralo **186 respondentů**. Třetí v pořadí nejčastější byla odpověď „**Dosažení titulu**“, kterou označilo **148 respondentů**. Čtvrtá se „umístila“ odpověď „**Studentský život**“, kterou označilo přesně **100 respondentů**. Pátá nejčastěji uváděná odpověď byla „**Tlak ze strany rodičů**“, kterou zvolilo **51 respondentů**. Šestá poté skončila odpověď „**Nezájem se zapojit do pracovního procesu**“, kterou označilo **39 respondentů**. **6 respondentů** nakonec označilo odpověď „**Nevím**“ a také **6 respondentů** připsalo své odpovědi do kolonky „**Jiná**“. Zde se objevily odpovědi, jako že po všeobecném gymnáziu není jiná možnost, vyšší hodnota v bezpečnostních složkách, špatně vybraný obor na SŠ, záměr podnikat a zlepšit se v daném oboru i na VŠ, anebo že rodiče přispívají vyšší finanční odměny, tak proč nestudovat VŠ.

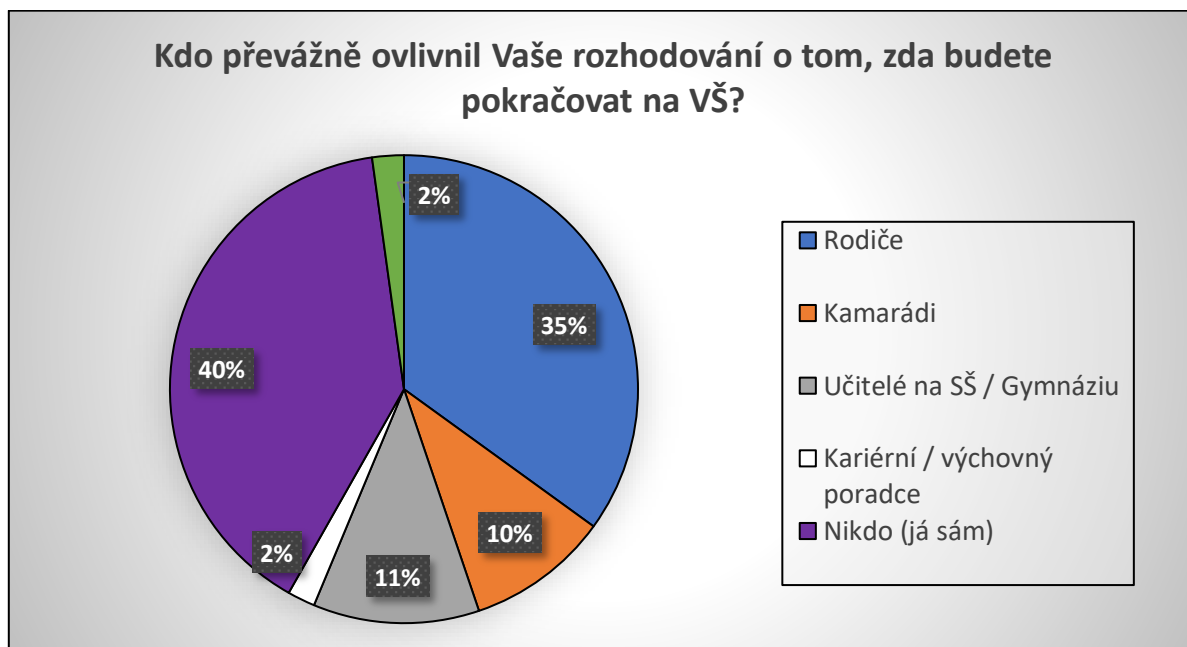
Jelikož se jedná o rozsáhlejší otázku, přidávám tabulku pro větší přehlednost.

Tabulka 1 - Přehled odpovědí k otázce č. 10

Možné odpovědi	Lepší uplatnění na trhu práce	Zájem o určitý obor	Dosažení titulu	Studentský život	Tlak ze strany rodičů	Nezájem se zapojit do pracovního procesu	Nevím	Jiná
Počet zaznamenaných odpovědí (300 respondentů)	200 (27 %)	186 (25 %)	148 (20 %)	100 (14 %)	51 (7 %)	39 (5 %)	6 (2 %)	6 (2 %)

Z odpovědí respondentů vyplývá, jaké jsou jejich nejhlavnější motivy ke studiu na vysoké škole. Nejčastěji se opakovaným motivem u studentů bylo lepší uplatnění na trhu práce, druhým pak zájem o určitý obor. Osobně jsem se setkal s náladami a názory ve společnosti, ať ještě jako středoškolský student nebo i nyní student vysoké školy, které často hovoří o tom, že studenti vysokých škol si pouze chtějí prodloužit mládí, oddalují záměrně pracovní a životní povinnosti spojené s životem po dokončení studia. Upřímně mě tedy zajímalo, jakou opravdu mají motivaci studenti, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Otázka č. 11



Graf 13 - Ovlivnění rozhodnutí pokračovat na VŠ

V jedenácté otázce jsem zjišťoval, kdo ovlivnil rozhodnutí respondentů pokračovat na VŠ. I v této otázce jsem respondentům nechal možnost označit více než jednu odpověď. Celkem

zde 300 respondentů zaznamenalo 366 odpovědí. Nejčastější odpověď byla „Nikdo“, neboli že oni sami se rozhodli studovat VŠ, celkem tak tuto odpověď označilo 145 respondentů. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí byla možnost „Rodiče“, kterou zaznamenalo celkem 128 respondentů. Třetí v pořadí nejčastější odpověď byla „Učitelé na SŠ/Gymnáziu“, kterou označilo 42 respondentů. Pouze o 6 respondentů méně, tedy 36, označilo odpověď „Kamarádi“. Možnost „Nevím“ označilo celkem 8 respondentů a na posledním místě skončila možnost „Kariérní/výchovný poradce“, kterou označilo pouze 7 respondentů. Pro větší přehlednost opět přidávám tabulku.

Tabulka 2 - Přehled odpovědí k otázce č. 11

Možné odpovědi	Nikdo (já sám)	Rodiče	Učitelé na SŠ / Gymnáziu	Kamarádi	Nevím	Kariérní / výchovný poradce
Počet zaznamenaných odpovědí (300 respondentů)	145 (40 %)	128 (35 %)	42 (11 %)	36 (10 %)	8 (2 %)	7 (2 %)

Z odpovědí studentů vyplývá, že nejvíce ovlivňují své rozhodnutí pokračovat na VŠ oni sami nebo jejich rodiče. Obě odpovědi tvořily dohromady 75 % všech odpovědí studentů. Zde jsem podobný výsledek předpokládal. Také mě zajímalo, do jaké míry ovlivňují rozhodnutí studentů učitelé nebo kariérní/výchovní poradci na středních školách. Z vlastní zkušenost vím, že jsem se velice sporadicky setkal na střední škole s podobným působením učitelů či jiných pracovníků ve škole. Na druhou stranu je nutné poznamenat, že ani sám jsem takové poradenství nevyhledával. Tudiž zde mě malé procento odpovědí u učitelů či výchovných/kariérních poradců také nepřekvapilo.

Otázka č. 12

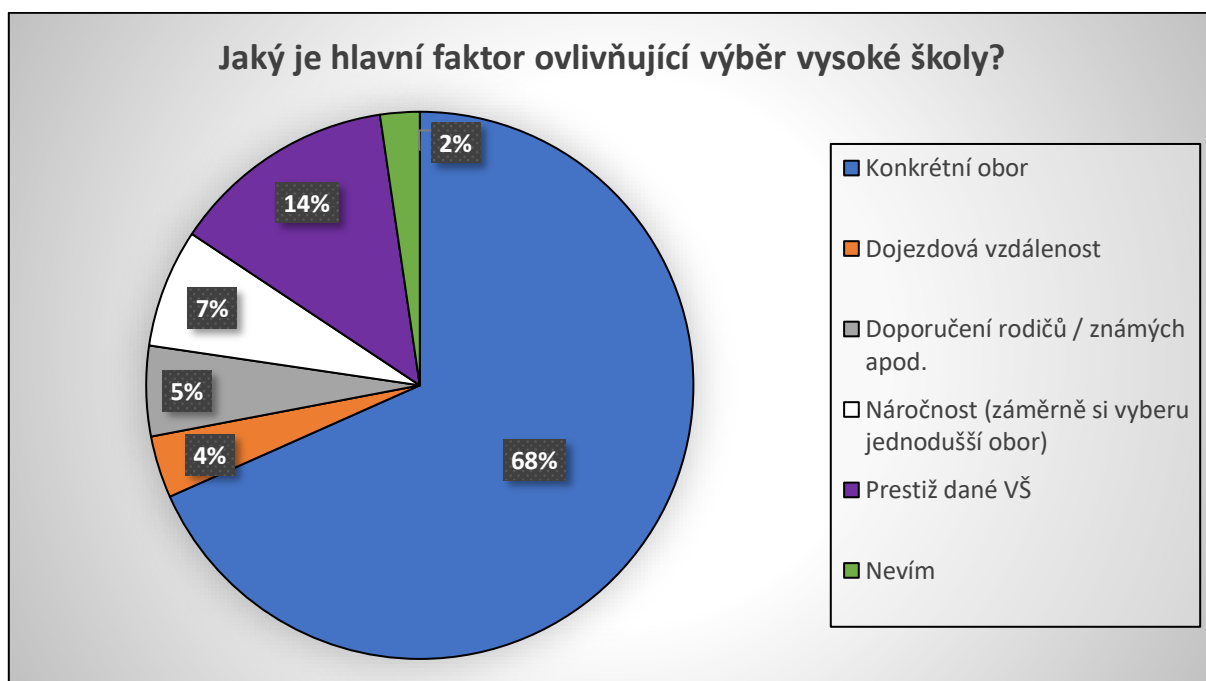


Graf 14 - Počet plánovaných přihlášek

Dvanáctá otázka se týkala přihlášek na VŠ. Dotázal jsem se respondentů, kolik si plánují podat přihlášek na VŠ. Nejčastější odpověď byla tři přihlášky, kterou z celkového počtu 300 respondentů označilo 90 (30 %). Podat dvě přihlášky si plánuje 82 (27 %) respondentů. Čtyři a více přihlášek má v plánu si podat celkem 57 (19 %) respondentů. 41 (14 %) respondentů označilo odpověď „Nevím“ a nejméně respondentů, konkrétně 30 (10 %) uvedlo, že si plánuje podat pouze jednu přihlášku.

Z odpovědí vyplývá, že pouze jedna desetina studentů si plánuje podat jednu přihlášku. 270 studentů však podá minimálně dvě. Zde bych naprosto souhlasil s tvrzením Vojtěcha a Klehni (2018, str. 6) kteří tvrdí, že „při volbě vysoké či vyšší odborné školy uchazeči z řad nových absolventů středních škol častěji podávají více přihlášek ke studiu, z nichž alespoň jedna je ‚na jistotu‘, tedy na školu, kde je vyšší šance na přijetí.“ Průměrně pak podle autorů absolventi středních škol podávají průměrně 2,5 přihlášky ke studiu. I v mém výzkumu se procentuálně nejčastěji objevovaly odpovědi 2 nebo 3 přihlášky.

Otázka č. 13

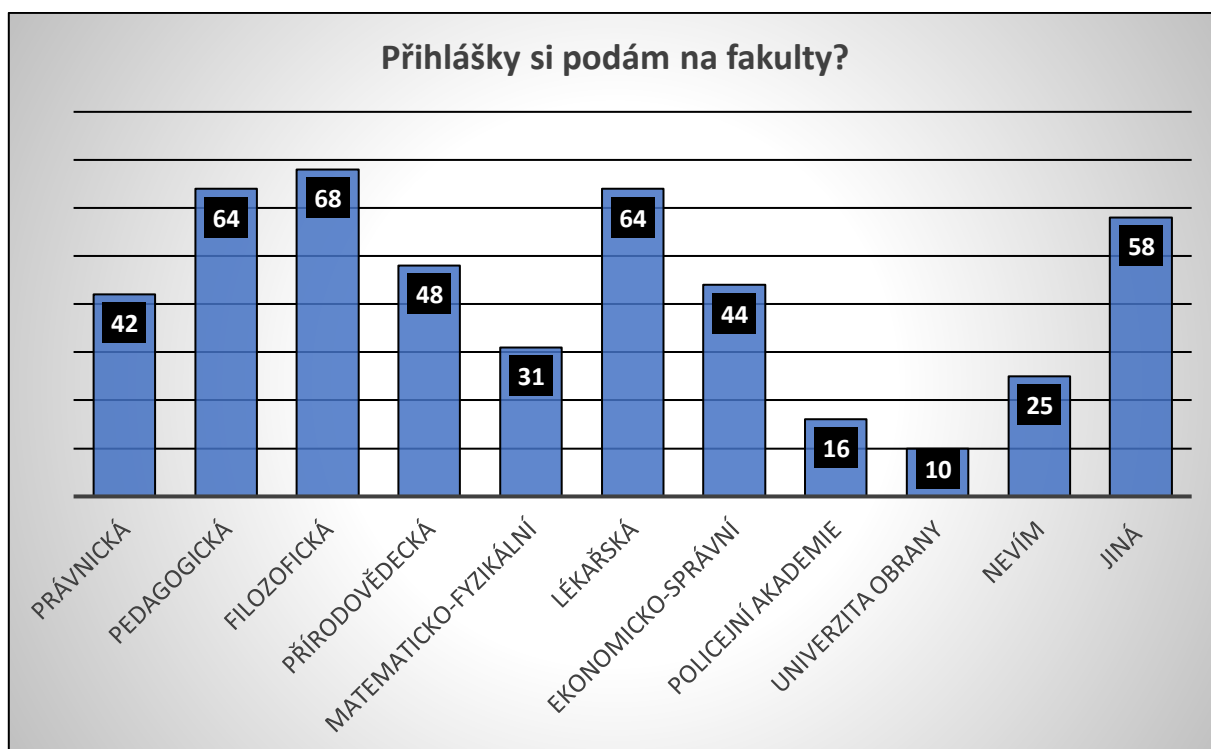


Graf 15 - faktor ovlivňující výběr VŠ

Ve třinácté otázce jsem zjišťoval, jaký je pro respondenty hlavní faktor při výběru VŠ. Z celkového počtu 300 respondentů, zde více jak dvě třetiny z nich, konkrétně 205 (68 %), označilo možnost „konkrétní obor“. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí byla „Prestiž dané VŠ“, kterou označilo 40 (14 %) respondentů. Celkem 21 (7 %) respondentů označilo odpověď „Náročnost (záměrně si vyberu jednodušší obor)“. V pořadí čtvrtá nejčastěji označovaná odpověď byla „Doporučení rodičů /známých apod.“, kterou označilo 16 (5 %) respondentů. Možnost „Dojezdová vzdálenost“ označilo 11 (4 %) respondentů a nejméně označovaná odpověď byla „Nevím“, kterou označilo 7 (2 %) respondentů.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že hlavní faktor, který ovlivňuje jejich výběr VŠ je konkrétní obor, a to velice přesvědčivě. I zde jsem podobné výsledky očekával. Vzhledem k možnostem zlevněné dopravy nebo ubytování, které vysoké školy poskytují, jsem např. zcela jistě neočekával vyšší procento u odpovědi u dojezdové vzdálenosti.

Otázka č. 14



Graf 16 - Přihlášky na jednotlivé fakulty

Čtrnáctá otázka se týkala výběru jednotlivých fakult respondentů. Zde měli respondenti možnost označit více odpovědí. Zde celkem 300 respondentů zaznamenalo celkem 470 odpovědí. Nejčastěji respondenti uvedli, že si plánují podat přihlášku na fakultu filozofickou, konkrétně 68 respondentů. Shodně 64 respondentů uvedlo, že si plánují podat přihlášku na lékařskou a pedagogickou fakultu. Na přírodovědeckou fakultu si plánuje podat přihlášku 48 respondentů. Těsně pod přírodovědeckou fakultou skončila fakulta ekonomicko-správní, kam si plánuje podat přihlášku 44 respondentů. Právnickou fakultu pak označilo celkem 42 respondentů. Pro matematicko-fyzikální fakultu je momentálně rozhodnuto 31 respondentů. Celkem 16 respondentů si plánuje podat přihlášku na policejní akademii a 10 respondentů na univerzitu obrany. 25 respondentů není v tuto chvíli rozhodnuto, proto označili možnost „nevím“. Celkem pak 58 respondentů uvedlo v možnosti „jiné“ ostatní fakulty, kam plánují podat přihlášky. Šlo např. o fakultu sportovních studií, dopravní fakulta, fakulta informatiky, DAMU, fakulta chemicko-technologická, fakulta sociálních věd a jiné.

Z této otázky pouze vyplývá, o jaké fakulty je mezi respondenty největší zájem. Mezi tři fakulty, které označilo více jak jedna pětina respondentů, patří fakulta filozofická, zdravotnická a pedagogická. Ani u výběru fakult nelze jednoznačně určit, o jaké obory je zájem u studentů

středních škol a studentů gymnázií. Například z 68 studentů, kteří uvedli, že si podají přihlášku na filozofickou fakultu je 35 studentů ze střední odborné školy a 33 studentů z gymnázia. U dalších dvou nejčastější uváděných fakult je poměr takový: Lékařská fakulta - zájem má 38 studentů gymnázia a 26 studentů střední odborné školy. Pedagogická fakulta - zájem má 25 studentů gymnázia a 39 studentů střední odborné školy. Největší rozdíl se objevil u fakulty přírodovědecké, o kterou má zájem 36 studentů gymnázia a pouze 12 studentů střední odborné školy.

Otázka č. 15a



Graf 17 - Vzdělání matky

Patnáctá otázka je rozdělena na dvě části, a to na nejvyšší dosažené vzdělání matky (15a) a nejvyšší dosažené vzdělání otce (15b). Tento graf nám konkrétně ukazuje nejvyšší dosažené vzdělání matky. Z celkového počtu 300 respondentů 146 (49 %) uvedlo, že nejvyšší dosažené vzdělání jejich matky je střední s maturitou. Druhou nejčastější odpovědí bylo vysokoškolské vzdělání matky, které uvedlo 84 (28 %) respondentů. Třetí nejčastěji označovaná odpověď byla vyučení matky, kterou označilo celkem 37 respondentů (12 %). 24 (8 %) respondentů uvedlo, že nejvyšší dosažené vzdělání matky je vyšší odborné. Pouze 3 (1 %) respondenti označili možnost základní vzdělání a 6 (2 %) respondentů vzdělání matky neuvádělo.

Otázka č. 15b

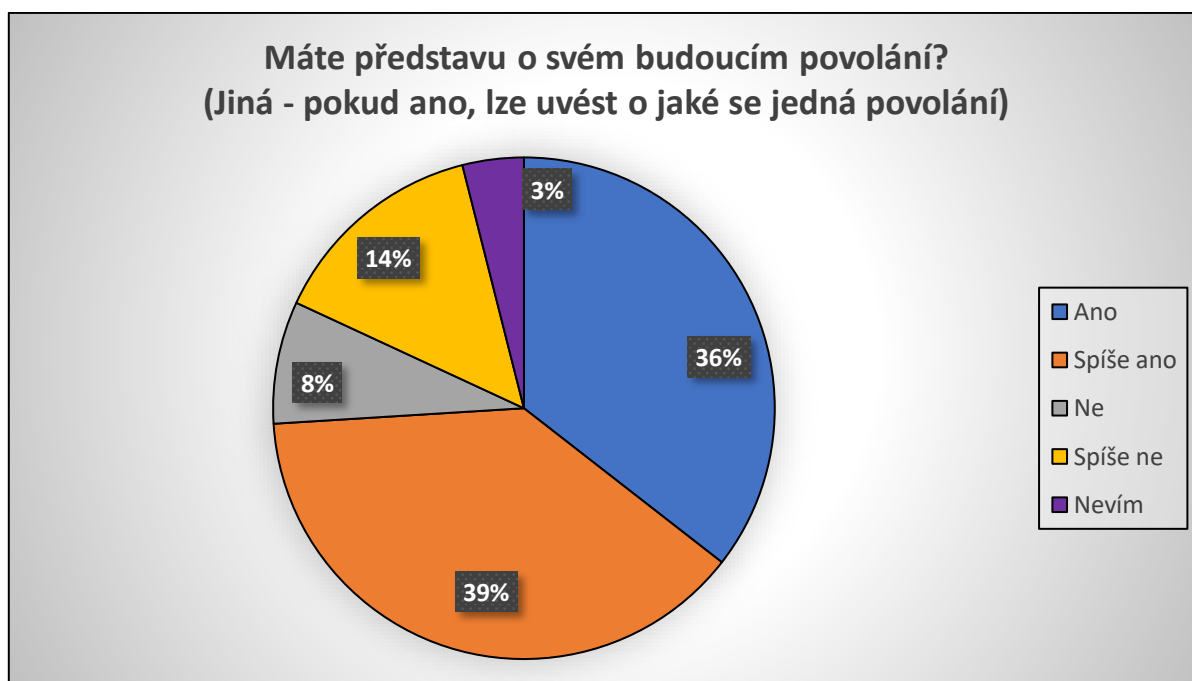


Graf 18 - Vzdělání otce

Druhá část patnácté otázky se týkala nejvyššího dosaženého vzdělání otce. Z celkového počtu 300 respondentů 112 (37 %) uvedlo, že nejvyšší dosažené vzdělání otce je střední s maturitou. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí, kterou označilo 94 (31 %), bylo vysokoškolské vzdělání otce. 65 (22 %) respondentů uvedlo, že nejvyšší dosažené vzdělání otce je vyučení. Vyšší odborné vzdělání otce zaznamenalo v dotazníku 15 respondentů (5 %). Základní vzdělání uvedli 4 (1 %) respondenti a 8 (3 %) respondentů nejvyšší dosažené vzdělání otce neuvedlo.

Z odpovědí u otázek 15a a 15b vyplývá, že nejčastější dosažené vzdělání matky i otce je střední s maturitou. Vysokoškolské vzdělání pak dopadlo u obou rodičů velice podobně - 85 otců a 94 matek. Převaha rodičů se středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním je zřejmá, proto si myslím, že vzdělání rodičů má do jisté míry vliv i na vzdělání dětí. Vzdělání ve většině takovýchto rodin je jistě nedílnou součástí výchovy a přípravy na kvalitnější budoucí život.

Otázka č. 16

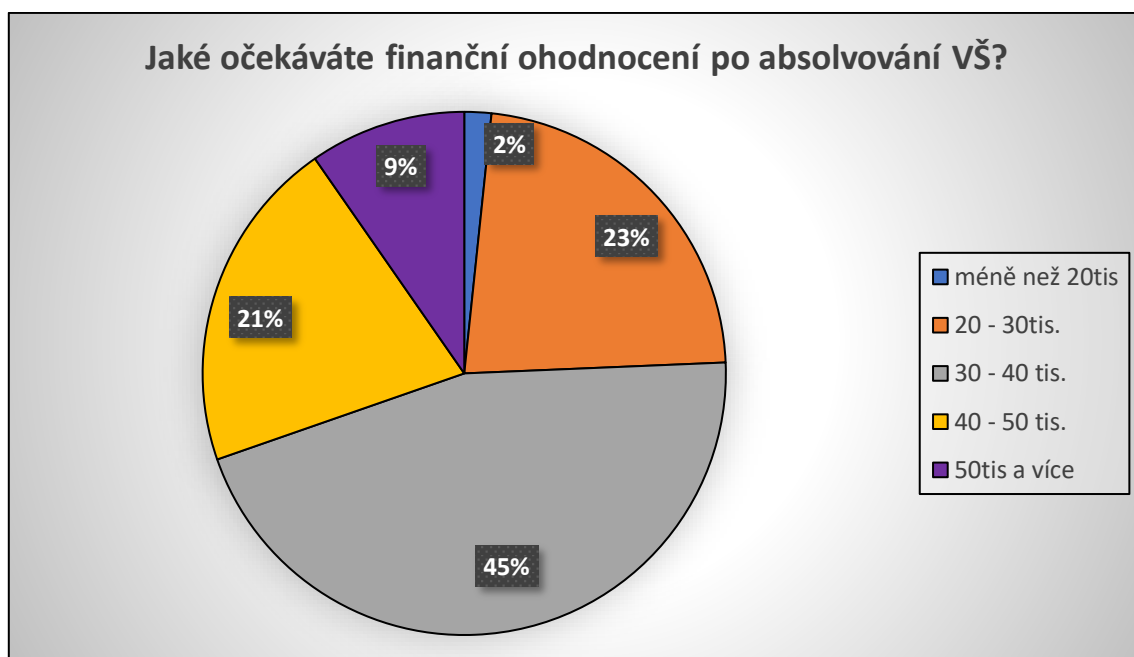


Graf 19 - Představa o budoucím povolání

V předposlední otázce jsem u respondentů zjišťoval, zda již mají představu o svém budoucím povolání. Z celkového počtu 300 respondentů 108 (36 %) odpovědělo, že ano a 117 (39 %) spíše ano. Celkem tak více jak 74 % má určitou představu o svém budoucím povolání. Naopak 24 (8 %) respondentů odpovědělo, že představu nemají a 43 (14 %) spíše představu nemají. 8 (3 %) respondentů neví, zda mají nebo nemají představu. 41 respondentů uvedlo i konkrétní povolání, kterému by se chtěli věnovat. Šlo např. o učitelství, fyzioterapii, psychologii, lékařství, IT obory, diplomacii, policejní práci, sociální práci a jiné.

Tato otázka dle mého názoru velice úzce souvisí s otázkou č. 10 (hlavní motiv studentů ke studiu na VŠ), kde 62 % respondentů označilo odpověď „zájem o určitý obor“. Lze předpokládat, že pokud má respondent zájem o konkrétní obor na VŠ, má zájem v něm pokračovat profesně po dokončení VŠ, takže má určitou představu o svém povolání, což na základě výsledků této otázky má 75 % respondentů. Myslím si, že přirozeně si student vybírá na vysoké škole takový obor, který přesně nebo alespoň z části odpovídá povolání, pro které se v tuto chvíli rozhodl, že by chtěl v budoucnu vykonávat. Toto však nemusí platit u všech studentů.

Otázka č. 17



Graf 20 - Finanční ohodnocení po abs. VŠ

Poslední otázka se týkala očekávaného finančního ohodnocení respondentů po úspěšném dokončení VŠ. Z celkového počtu 300 respondentů celkem 136 (45 %) označilo odpověď 30-40 tis., jde tedy o nejčastější odpověď. Druhou nejčastější označovanou odpovědí byla odpověď 20-30 tis., kterou označilo 68 (23 %) respondentů. Pouze o 6 respondentů méně, tedy 62 (21 %) označilo odpověď 40-50 tis. 29 (9 %) respondentů očekává finanční ohodnocení větší než 50tis a pouze 5 (2 %) respondentů očekává finanční ohodnocení menší než 20tis.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že respondenti po dokončení vysoké školy nejčastěji očekávají finanční ohodnocení mezi 30-40tis. Kč. Zde bych využil ke srovnání výzkum Asociace studentů a absolventů (ASA), dle kterého studenti posledních ročníků v roce 2018 očekávali plat mezi 22 500 a 32 500 korunami (ČVUT, 2019). Velmi podobný plat, mezi 20-30tis. Kč očekává v mém výzkumu 68 (23 %) respondentů. Lze tedy vnímat rozdíl, že studenti středních škol mají očekávání vyššího finančního ohodnocení, než studenti posledních ročníků vysokých škol v roce 2018, alespoň dle dostupných informací.

4.6 Verifikace hypotéz

Hypotézy byly testovány pomocí T-testu (H1, H6) a Chí-kvadrát testu (H2,H3,H4). Každá hypotéza byla testována při standartní hladině významnosti 95 %.

H1: Rodiče ovlivňují rozhodnutí studentů pokračovat na VŠ více než další faktory.

H₀ - Mezi ovlivněním rozhodnutí od rodičů a jiných faktorů není statisticky významný vztah.

H₁ - Mezi ovlivněním rozhodnutí od rodičů a jiných faktorů je statisticky významný vztah.

Tabulka 3 - T- test proměnných rozhodnutí pokračovat ve studiu a ovlivnění rodiči x jinými faktory

	Ovlivnění	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
Rozhodnutí pokračovat	rodiče	128	1,22	,560
	ostatní	170	1,19	,514
			t	p
Rozhodnutí pokračovat			,394	,694
			,389	,697

Tato hypotéza byla testována pomocí T-testu pro dvě nezávislé skupiny. Výsledky testu ukázaly **p=0,694**, což značí absenci statisticky významného vztahu. **Hypotéza, že rodiče ovlivňují rozhodnutí studujících pokračovat ve studiu více než jiné faktory, byla odmítnuta.**

H2: Studentky oproti studentům častěji uvádějí jako motiv pokračování na VŠ lepší uplatnění na trhu práce než jiné motivy.

H₀ - Mezi pohlavím a motivem pokračovat ve studiu na VŠ není statisticky významný vztah.

H₁ - Mezi pohlavím a motivem pokračovat ve studiu na VŠ je statisticky významný vztah.

Tabulka 4 - Kontingenční tabulka: Vztah pohlaví a motivace k VŠ studiu a Chí-kvadrát test

		Motivace k VŠ studiu		Celkem
		lepší možnost uplatnění	jiné	
Pohlaví	muž	67	49	116
	žena	133	51	184
Celkem		200	100	300
		hodnota	df	p
Chí-kvadrát test		7,542	1	,005
N		300		

Tato hypotéza byla s ohledem na dvě nominální proměnné testována pomocí Chí-kvadrát testu. Výsledky testu ukázaly $p=0,005$, což značí statisticky významného vztahu. Mezi pohlavím a motivem pokračovat ve studiu na VŠ je tedy souvislost. **Hypotéza, že studentky oproti studentům častěji uvádějí jako motiv pokračování na VŠ lepší uplatnění na trhu práce než jiné motivy, byla přijata.**

H3: Studentky se již na střední škole více věnují studiu informací či odborné literatury k oboru, ve kterém chtějí pokračovat na VŠ než studenti.

H_0 - Mezi pohlavím a věnováním se studiu informací či odborné literatury v oboru, kde chtějí studenti na vysoké škole pokračovat, není statisticky významný vztah.

H_1 - Mezi pohlavím a věnováním se studiu informací či odborné literatury v oboru, kde chtějí studenti na vysoké škole pokračovat, je statisticky významný vztah.

Tabulka 5 - Kontingenční tabulka: Vztah pohlaví a studia informací v souvislosti s budoucím VŠ oborem a Chí kvadrát test

		Pohlaví		Celkem
		muž	žena	
Studium informací	ano	52	77	129
	ne	64	107	171
Celkem		116	184	300
		hodnota	df	p
Chí-kvadrát test		,258	1	,612
N		300		

Tato hypotéza byla s ohledem na dvě nominální proměnné testována pomocí Chí-kvadrát testu. Výsledky testu ukázaly $p=0,612$, což značí absenci statisticky významného vztahu. **Hypotéza, že studentky se již na střední škole více věnují studiu informací či odborné literatury k oboru, ve kterém chtějí pokračovat na VŠ než studenti, byla odmítnuta.**

H4: Studenti s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem častěji uvádějí, že jejich rozhodování o studiu na VŠ ovlivnili právě rodiče než studenti bez vysokoškolsky vzdělaného rodiče.

H_0 - Mezi studenty a jejich alespoň jedním rodičem, který dosáhl vysokoškolského vzdělání a ovlivnění volby pokračovat na VŠ, není významný statistický vztah.

H_1 - Mezi studenty a jejich alespoň jedním rodičem, kteří dosáhl vysokoškolského vzdělání a ovlivnění volby pokračovat na VŠ, je významný statistický vztah.

Tabulka 6 - Kontingenční tabulka: Vztah mezi vzděláním rodičů a ovlivněním rodičů ke studiu VŠ a Chí kvadrát test

		ovlivnění		celkem
		rodiče	ostatní	
Vzdělání rodičů	VŠ	71	50	121
	jiné	57	121	178
Celkem		128	171	299
		Hodnota	df	p
Chí-kvadrát test		20,904	1	,000
N		299		

Tato hypotéza byla s ohledem na dvě nominální proměnné rovněž testována pomocí Chí-kvadrát testu. Výsledky testu ukázaly $p=0,000$, což značí statisticky významný vztah mezi proměnnými. **Hypotéza, že studenti s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem častěji uvádějí, že jejich rozhodování o studiu na VŠ ovlivnili právě rodiče než studenti bez vysokoškolsky vzdělaného rodiče, byla přijata.**

H5: Studenti, kteří uvedli jeden z motivů lepší uplatnění na trhu práce, spíše mají představu o svém budoucím povolání.

H₀ - Mezi motivem studentů lepší uplatnění na trhu práce a představou o svém budoucím povolání není statisticky významný vztah.

H₁ - Mezi motivem studentů lepší uplatnění na trhu práce a představou o svém budoucím povolání je statisticky významný vztah.

Tabulka 7 - T- test proměnných rozhodnutí představa o budoucím povolání a motivace ke studiu VŠ

	Motiv ke studiu VŠ	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
Představa o budoucím povol.	lepší možnost uplatnění	199	2,18	1,286
	jiné	101	2,11	1,199
		t	p	
Představa o budoucím povolání			0,496	,640
			0,479	,632

Tato hypotéza byla testována pomocí t-testu pro dvě nezávislé skupiny. Výsledky testu ukázaly **p=0,640**, což značí absenci statisticky významného vztahu. **Hypotéza, že studenti, kteří uvedli jeden z motivů lepší uplatnění na trhu práce, spíše mají představu o svém budoucím povolání, byla odmítnuta.**

4.7 Porovnání výsledků vlastního výzkumu s dalšími výzkumy a daty

V této podkapitole se budu především věnovat srovnání určitých částí výzkumu v bakalářské práci s podobnými výzkumy, které byly na dané téma realizovány, či s obdobnými dostupnými daty.

Tento výzkum v rámci bakalářské práce samozřejmě pracoval s 300 respondenty (100 %), kteří uvedli, že na VŠ chtějí pokračovat, že o tom uvažují, nebo že tuto možnost zcela nevyloučili. Respondentů, kteří uvedli, že bez pochyby chtějí pokračovat na VŠ bylo 84 %. Podobná čísla uvádí Kuchař a Klehňa (2018), kdy ve školním roce 2016/17 pokračovalo na VŠ z řad absolventů středních škol až 80,4 % uchazečů. V roce 2017/2018 to bylo pak 78,8 %. Průměrný počet podaných přihlášek absolventů středních škol ke studiu byl dle Kuchaře a

Klehni (2018) v roce 2018 2,5 přihlášky na uchazeče. Ve výzkumu v bakalářské práci pak 57 % uchazečů uvedlo, že si plánuje podat právě 2 nebo 3 přihlášky.

Dále lze porovnat účast studentů na akcích spojených s propagací VŠ, konkrétně Gaudeamus. V roce 2019 navštívilo veletrhy Gaudeamus celkem 318 816 studentů maturitních oborů středních škol (Závěrečná zpráva, Gaudeamus, 2019). Ve školním roce 2018/2019 bylo studentů maturitních oborů středních škol celkem 420 814 (ČSÚ, 2019). Procentuálně se tak přibližně 75 % studentů středních škol se akce zúčastnilo. Ve mém výzkumu se jakékoliv akce spojené s propagací vysokých škol zúčastnilo 71 % respondentů (jde však pouze o studenty třetích a čtvrtých ročníků). Nešlo však pouze o Gaudeamus, ovšem z doplněných odpovědí respondentů, kteří mohli uvést konkrétní akci, se u 81 % procent objevil právě Gaudeamus.

Dále můžeme porovnat zájem respondentů mého šetření o jednotlivé fakulty. Ve výzkumu v bakalářské práci projevíli respondenti největší zájem o fakulty filozofické, pedagogické a zdravotnické. Ve školním roce 2019/2020 podali uchazeči o všechny VŠ nejvíce přihlášek na fakulty pedagogické (44 431), filozofické (38 107), ekonomické (31 688), zdravotnické / lékařské (26 920) (MŠMT, 2020). Zájem o fakulty se v mém výzkumu se potvrdil, jelikož právě pedagogickou a filozofickou shodně označil největší počet respondentů (obě 68).

Lze si všimnout, že výzkum v bakalářské práci se nikterak významně neliší od dostupných dat v oblastech, ve kterých jsem byl schopen výsledky a data porovnávat. Šlo o srovnání zájmu o studiu na VŠ, počtu podaných přihlášek uchazečů, účasti studentů na veletrzích Gaudeamus a porovnání zájmu studentů o jednotlivé fakulty.

4.8 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je hlavní motivace studentů třetích a čtvrtých ročníků středních odborných škol a gymnázií ke studiu na vysoké škole. Celkově se dotazníku účastnilo 300 respondentů. Z výsledků výzkumu v bakalářské práci můžeme určit, že pro studenty, kteří se zúčastnili našeho výzkumu patří mezi 3 nejdůležitější motivy ke studiu na VŠ lepší uplatnění na trhu práce, zájem o určitý obor, který chce student na VŠ studovat a dosažení vysokoškolského titulu. Zde se nám potvrdila hypotéza, že studentky častěji uvádějí jako jeden z motivů lepší uplatnění na trhu práce než studenti.

Dále výzkum ukázal, že dosažené vyznamenání na střední škole nehraje v rozhodování studentů o pokračování na VŠ roli, protože více jak polovina respondentů na vyznamenání během dosavadního studia nedosáhlo, i přesto jsou však rozhodnuti na VŠ pokračovat. 8 % respondentů pak neodradila ani známka nedostatečná během dosavadního studia.

Na přijímací řízení na VŠ se pak připravuje pouze přibližně jedna třetina respondentů, akcích spojených s výběrem VŠ se však pak naopak více jak dvě třetiny zúčastnily. Individuální přípravě na vysokoškolské studium se připravuje již přibližně 40 % studentů. Zde byla vyvrácena hypotéza, že by v takovéto přípravě na VŠ hrála role pohlaví studenta.

Rozhodnutí pokračovat na VŠ si ovlivňují studenti především sami. Zde se nám pak hypotézou podařilo vyvrátit, že by rodiče ovlivňovali rozhodnutí studentů více, jak jiné faktory. Další hypotéza nám však potvrdila, že studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, častěji uvádějí, že jejich rozhodnutí ovlivnili mimo jiné i rodiče, na rozdíl od studentů bez vysokoškolsky vzdělaného alespoň jednoho rodiče. Nejčastěji mají pak studenti oba rodiče s nejvyšším dosaženým vzděláním středoškolským s maturitou.

Hlavním faktorem, dle kterého si studenti volí přímo vysokou školu, kam podají přihlášku, je konkrétní obor, a to skoro pro tři čtvrtiny respondentů. Hypotéza nám potvrdila, že studenti gymnázií častěji uvádějí konkrétní obor jako hlavní faktor, oproti studentům středních odborných škol. Tři nejčastěji označované fakulty, na které si studenti plánují podat přihlášky jsou fakulty pedagogické, filozofické a lékařské. Více jak polovina studentů si pak plánuje podat 2 nebo 3 přihlášky.

Přesně tři čtvrtiny studentů pak uvedly, že mají nebo spíše mají představu o svém budoucím povolání. Hypotéza vyvrátila, že studenti, kteří jako jeden z motivů uvedli lepší uplatnění na trhu práce, již mají představu o svém budoucím povolání. Nejvíce studentů pak očekává, že po absolvování vysoké školy se bude jejich finanční ohodnocení pohybovat mezi 30-40 tis. Kč.

ZÁVĚR

Hlavním cílem celé práce bylo zjistit, jaká je motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole. Výzkum byl orientován na studenty třetích a čtvrtých ročníků středních odborných škol a gymnázií.

Teoretická část je rozdělena do tří částí. První část se zabývá celkovou teorií motivace. Jsou zde popsány pojmy jako motiv, potřeby, stručně představeny dvě teorie potřeb (Maslowova a Murrayho), vnitřní a vnější motivace a výkonová motivace. V druhé části teoretické části se práce zabývá faktory, které ovlivňují motivaci studentů přímo ve školní praxi. Motivace ve školní praxi je také důležitá pro pokračování studentů do dalšího vzdělávání. Jsou zde podrobně popsány dva důležité pojmy týkající se motivace ve školní praxi - odměna a trest. Dále se kapitola zabývá interakcí žáka a učitele, přístupy učitele k žákovi a motivací skrze neverbální projevy učitele. Jako poslední je zde popsáno psychosociální klima školní třídy a jeho vliv na motivaci žáka. Třetí a zároveň poslední kapitola mapuje přechod studentů středních škol do terciárního vzdělávání. Jsou zde popsány pojmy jako vzdělání, motivace ke vzdělání, terciární vzdělávání. Kapitola se dále stručně věnuje vývoji počtu žáků a uchazečů o VŠ po roce 1989 a podrobněji v posledních letech, kde popisuje také úspěšnost při přijímacím řízení a obory, o které je momentálně u uchazečů největší zájem. Poslední téma v třetí kapitole se týká nasycenosti trhu vysokých škol a jejich propagací mezi potenciální uchazeče.

Praktická část se zaměřuje na výzkum, který byl provedený kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření. Výzkum byl zaměřen na studenty třetích a čtvrtých ročníků středních odborných škol a gymnázií. Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi tři hlavní motivy respondentů patří lepší uplatnění na trhu práce, zájem o určitý obor, který chtějí na VŠ studovat a dosažení titulu. Na přijímací řízení se připravuje přibližně jedna třetina respondentů, naopak akcí spojených s propagací VŠ se účastní více jak dvě třetiny. Rozhodnutí o pokračování na VŠ si respondenti ovlivňují především sami. Více jak polovina studentů si plánuje podat 2 nebo 3 přihlášky. Hlavním faktorem pro konkrétní výběr VŠ je především konkrétní studijní obor. Rodiče respondentů nejčastěji dosáhli maximálně středoškolského vzdělání s maturitou. Tři fakulty, na které si plánuje podat přihlášku největší počet respondentů jsou pedagogická, filozofická a lékařská. Více jak dvě třetiny respondentů má určitou představu o svém budoucím povolání a po absolvování VŠ očekává skoro polovina respondentů finanční ohodnocení v rozmezí 30-40 tis. Kč.

Na závěr celé práce bych chtěl říct, že jsem potěšen výsledky výzkumného šetření, které jsem v rámci bakalářské práce uskutečnil, protože z odpovědí respondentů, kteří se mého

dotazníkového šetření zúčastnili, vyplývá, že motivací, proč studovat vysokou školu, je stále zájem o lepší uplatnění na trhu práce či zájem o určitý obor a nejde o pouhé „prodlužování“ mládí či nezájem se zapojit do pracovního procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

a) Tištěné

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.

BENDL, Stanislav. Kázeňské problémy ve škole. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-4.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.1

KERN, Hans. Přehled psychologie. Vyd. 3. Přeložil Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2. Konec formuláře

KLEHŇOVÁ, M. a J. VOJTĚCH. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. Národní ústav odborného vzdělávání. Praha, 2006.

- KLEHŇOVÁ, M. a J. VOJTĚCH. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. Národní ústav odborného vzdělávání. Praha, 2011.
- KUCHAŘ, P., J. VOJTĚCH a D. KLEHŇA. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha, 2014.
- LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. Tělesné tresty. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN isbn80-86991-75-x.
- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. O vzdělávání, o učitelství, a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Reflexe., svazek 2. ISBN 978-80-210-8495-7.
- MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJŮ, Petr. Bílá kniha terciárního vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8.
- MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NEČADOVÁ, Věra. Sociální politika: studijní opora pro kombinované studium. Jihlava: Vysoká škola polytechnická, 2013. ISBN 978-80-87035-84-9.
- PALÁN, Z. Lidské zdroje. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200- 0950-7.
- PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, c2003. ISBN 80-200-1086-6.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.
- VOJTĚCH, J., KLEHŇA, D. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2018.

VYCHOVÁ, Helena. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. Základy psychologie pro zdravotnické obory. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.

ZACHAROVÁ, Eva. Základy vývojové psychologie. Ostravská Univerzita v Ostravě. 2012. ISBN 978-80-7464-220-3.

ŽIŽKOVÁ, J. 2002. Vzdělávací politika. In Krebs, V. et al. Sociální politika. Praha: Aspi Publishing.

b) Elektronické

Gaudeamus. In: *Gaudeamus* [online]. 2020 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://gaudeamus.cz/o-nas>.

PAVELKOVÁ, I., FRENCL, M. Motivace žáků k učení. [online]. 1997 – [cit. 2020-11-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2866&lang=cs>.

Platová očekávání i reálné... mzdy vysokoškoláků rostou. In: *České vysoké učení technické v Praze* [online]. Copyright © [cit. 26.03.2020]. Dostupné z: <https://aktualne.cvut.cz/zpravy-z-medii/20190319-platova-ocekavani-i-realne-mzdy-vysokoskolaku-rostou>.

Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole. In: *MŠMT.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>.

Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/c-stredni-skoly-celkem-bez-konzevatori>.

Terciární vzdělávání. In: *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>.

Vysoké školy. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/vysoke-skoly>.

Vysoké školství od roku 1968 do roku 1989. In: *Český statistický úřad* [online]. Copyright © [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534966/w-3314a5.pdf/4d7ff259-22fe-486a-9544-62cd57e70e83?version=1.0>.

Závěrečná zpráva: Evropský veletrh pomaturitního a celoživotního vzdělávání. In: *Gaudeamus.cz* [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://admin.gaudeamus.cz/getFile/case:show/docDir:null/id:487707>.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - data z (Vojtěch, Klehňa, 2018, str. 8-11) _____	35
Graf 2 - data z (Vojtěch, Klehňa, 2018, str. 8-11). _____	35
Graf 3 - Pohlaví respondentů _____	43
Graf 4 - Typ střední školy respondentů _____	44
Graf 5 - Ročník respondentů _____	44
Graf 6 - Studijní výsledky respondentů _____	45
Graf 7 - Studijní výsledky respondentů _____	45
Graf 8 - Přihláška na VŠ respondentů _____	46
Graf 9 - Příprava na přijímací řízení _____	47
Graf 10 - Účast respondentů na akcích spojených s propagací VŠ _____	48
Graf 11 - Individuální příprava respondentů _____	49
Graf 12 - Hlavní motiv ke studiu na VŠ _____	50
Graf 13 - Ovlivnění rozhodnutí pokračovat na VŠ _____	51
Graf 14 - Počet plánovaných přihlášek _____	53
Graf 15 - faktor ovlivňující výběr VŠ _____	54
Graf 16 - Přihlášky na jednotlivé fakulty _____	55
Graf 17 - Vzdělání matky _____	56
Graf 18 - Vzdělání otce _____	57
Graf 19 - Představa o budoucím povolání _____	58
Graf 20 - Finanční ohodnocení po abs. VŠ _____	59

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 z (Helus, 2018, str. 130) _____	14
Obrázek 2 z (Plháková, 2003, str. 367) _____	16
Obrázek 3 z (Mareš, 2013, str. 290) _____	19
Obrázek 4 z (Vojtěch, Kleňha, 2018, str. 10) _____	36
Obrázek 5 z (Vojtěch, Kleňha, 2018 str. 12) _____	36
Obrázek 6 z (Závěrečná zpráva, 2019, str. 3) _____	38
Obrázek 7 z (Závěrečná zpráva, 2020, str. 9). _____	39

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Přehled odpovědí k otázce č. 10 _____	51
Tabulka 2 - Přehled odpovědí k otázce č. 11 _____	52
Tabulka 3 - T- test proměnných rozhodnutí pokračovat ve studiu a ovlivnění rodiči x jinými faktory _____	60
Tabulka 4 - Kontingenční tabulka: Vztah pohlaví a motivace k VŠ studiu a Chí-kvadrát tes _____	61
Tabulka 5 - Kontingenční tabulka: Vztah pohlaví a studia informací v souvislosti s budoucím VŠ oborem a Chí kvadrát test _____	61
Tabulka 6 - Kontingenční tabulka: Vztah mezi vzděláním rodičů a ovlivněním rodičů ke studiu VŠ a Chí kvadrát test _____	62
Tabulka 7 - T- test proměnných rozhodnutí představa o budoucím povolání a motivace ke studiu VŠ _____	63

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dotazník

DOTAZNÍK

Vážení studenti. Jmenuji se Daniel Cindr a jsem studentem třetího ročníku bakalářského studia na Univerzitě Pardubice oboru humanitní studia. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění mého dotazníku k bakalářské práci – motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole. Celý dotazník je zcela anonymní.

Srdečně

děkuji.

- 1) Jaké je Vaše pohlaví? MUŽ / ŽENA
- 2) Jsem studentem? STŘEDNÍ OBDORNÉ ŠKOLY / GYMNÁZIA
- 3) V jakém ročníku se nacházíte? VE 3. / 4. ROČNÍKU
- 4) Dosáhli jste v dosavadním studiu na střední škole vyznamenání? ANO / NE / NEVÍM
- 5) Dostali jste v dosavadním studiu na střední škole na vysvědčení (i pololetní) z nějakého předmětu „nedostatečnou“? ANO / NE
- 6) Chystáte se podat přihlášku na VŠ? ANO / SPÍŠE ANO / NE / SPÍŠE NE / NEVÍM (pokud NE, v dotazníku nepokračujte, děkuji)
- 7) Přípravovali jste se nějakým způsobem na přijímací zkoušku na VŠ (kurzy, doučování, semináře pořádané VŠ apod.)? ANO / NE
- 8) Zúčastnili jste se nějaké akce spojené s propagací či výběrem VŠ (Den otevřených dveří, Gaudeamus apod.) ANO / NE (Pokud ano, vypište prosím jaké):
_____.
- 9) Věnujete se individuálně již na střední škole studiem informací či odborné literatury k oboru, ve kterém chcete pokračovat na VŠ? ANO / NE
- 10) Jaký je Váš hlavní motiv ke studiu na VŠ? LEPŠÍ UPLATNĚNÍ NA TRHU PRÁCE / DOSAŽENÍ TITULU / ZÁJEM O URČITÝ OBOR / STUDENTNSKÝ ŽIVOT / TLAK OD RODIČŮ / NEZÁJEM ZAPOJIT SE DO PRACOVNÍHO PROCESU/ NEVÍM / JINÝ (prosím uveďte):
_____.

- 11) Kdo převážně ovlivnil Vaše rozhodování o tom, zda budete pokračovat na VŠ? RODIČE / KAMARÁDI / UČITELÉ NA SŠ / KARIÉRNÍ nebo VÝCHOVNÝ PORADCE / NIKDO / NEVÍM
- 12) Kolik přihlášek si plánujete podat? JEDNU / DVĚ / TŘI / ČTYŘI A VÍCE / NEVÍM
- 13) Jaký je hlavní faktor ovlivňující výběr vysoké školy? KONKRÉTNÍ OBOR / DOJEZDOVÁ VZDÁLENOST / DOPORUČENÍ ZNÁMÝCH, KAMARÁDŮ apod. / NÁROČNOST (záměrně zvolený jednodušší obor) / PRESTIŽ VŠ / NEVÍM
- 14) Přihlášky si podám na fakulty? PRÁVNICKÁ / PEDAGOGICKÁ / FILOZOFICKÁ / PŘÍRODOVĚDECKÁ/ METAMATICKO-FYZIKÁLNÍ / LÉKAŘESKÁ / EKONOMICKO-SPRÁVNÍ / POLICEJNÍ AKADEMIE / UNIVERZITA OBRANY / NEVÍM / JINÉ (prosím uveďte): _____.
- 15) Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vašich rodičů? (Vaši odpověď prosím označte křížkem)

OTEC	ZÁKLADNÍ	VYUČEN	STŘEDNÍ S MATUREITOU	VYŠŠÍ ODBORNÉ	VYSOKOŠKOLSKÉ	NECHCI UVÁDĚT
MATKA	ZÁKLADNÍ	VYUČEN	STŘEDNÍ S MATUREITOU	VYŠŠÍ ODBORNÉ	VYSOKOŠKOLSKÉ	NECHCI UVÁDĚT

- 16) Máte představu o svém budoucím povolání? ANO/ SPÍŠE ANO/ NE/ SPÍŠE NE/ NEVÍM
 Pokud ano, uveďte prosím: _____.

- 17) Jaké očekáváte finanční ohodnocení po absolvování VŠ? MÉNĚ NEŽ 20TIS. / 20 - 30TIS. / 30 - 40TIS. / 40 - 50TIS. / 50TIS. A VÍCE