

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich
studijních výsledků

Adam Ptáčník

Bakalářská práce

2020

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Adam Ptáčník**
Osobní číslo: **H17264**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Téma práce: **Motivace středoškolských studentů ke zlepšování studijních výsledků**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat zjišťováním motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Cílem této práce bude zaměřit se na faktory, které tuto motivaci ovlivňují a analyzovat ty nejčastější z nich. Teoretická část se zaměří na vymezení a definice souvisejících pojmů, a následně na seznámení se s danou problematikou v dnešní době – faktory ovlivňující motivaci studentů a způsoby jejího zlepšování, efektivita výuky, přístup pedagoga. Výzkum v praktické části bude proveden za použití kvantitativního metodologického šetření, a to konkrétně dotazníkovou metodou. Cílem tohoto výzkumu bude zjistit faktory, které ovlivňují motivaci ke zlepšování studijních výsledků u středoškolských studentů, a to jak u dívek, tak u chlapců z různých typů středních škol (odborné střední školy, gymnázia, odborná učiliště). Hlavním záměrem tohoto šetření je zjistit, které z těchto faktorů jejich motivaci nejvíce ovlivňují (způsob výuky, pedagog, aspirace, vliv prostředí).

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.
- LOKŠA, Jozef a Jakub DOSTÁL. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.
- MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5. Monografie.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Křišťálová**
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

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: 20. 4. 2020

Adam Ptáčník

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Křišťálové za odborné vedení, trpělivost a věcné připomínky během psaní mé bakalářské práce. Dále bych rád zmínil svého kamaráda Standu, kterému chci poděkovat za pomoc při statistické analýze dat v praktické části práce, a v neposlední řadě děkuji rodině, přítelkyni, kamarádům a všem, kteří mi ve výzkumu a psaní pomohli.

ANOTACE

Práce má za cíl zjistit, jakou motivaci ke zlepšování studijních výsledků mají středoškolští studenti, co je jejich nejčastější motivací a jaké faktory tuto motivaci ovlivňují, včetně působení pedagoga. V teoretické části budou definovány hlavní pojmy týkající se motivace, hlavně tedy motivace výkonové. Praktická část bude vycházet z dotazníkového šetření, které bude provedeno na několika středních školách a bude zaměřeno na zjišťování motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků a na faktory, které tuto motivaci nejvíce ovlivňují.

KLÍČOVÁ SLOVA

Motivace, motivace ke studiu, pubescence, adolescence, pedagog, střední škola, student

TITLE

Motivation of high school students to improve their academic performance

ANNOTATION

The main objective of this thesis is to find out, what motivates high school students to improve their academic performance, what is their most common motivator, and which factors influence this motivation, including the impact of their educationalist. Theoretical part will include definitions of the main concepts concerning motivation, performance motivation. Practical part will be focused on survey, that will be conducted on several high schools and will be focused on determining motivation of high school students to improve their academic performance and factors that influence this motivation the most.

KEY WORDS

Motivation, motivation to study, pubescence, adolescence, teacher, high school, student

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Motivace	9
1.1 Motiv	11
1.2 Výkonová motivace	12
1.3 Míra motivace	14
1.4 Demotivace	14
2 Studenti na středních školách	16
2.1 Pubescence	16
2.2 Adolescence	21
3 Faktory ovlivňující motivaci studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků na středních školách	24
3.1 Vnější faktory	24
3.1.1 Rodina	24
3.1.2 Škola	25
3.1.3 Vrstevníci	26
3.2 Vnitřní faktory	26
3.2.1 Aspirace a cíle	26
4 Vliv pedagoga na motivaci středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků	29
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 Metodologie výzkumného šetření	34
5.1 Cíl výzkumného šetření	34
5.2 Stanovení hypotéz	34
5.3 Charakteristika výzkumného souboru	36
5.4 Vyhodnocení a interpretace dat	36
5.5 Verifikace hypotéz	57
5.6 Závěr výzkumného šetření	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
Literatura a ostatní zdroje	65
Internetové zdroje	66
Seznam obrázků	67
Seznam tabulek	67
Seznam příloh	67

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám motivací středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Téma je mi osobně blízké, což je pochopitelné, jelikož jsem střední školu absolvoval. V současné době si už však nedokážu vybavit, co bylo mou motivací ke studiu, nebo dokonce jaké faktory vedly ke zlepšování mých studijních výsledků.

Jako aktivní sportovec vím, že bez motivace se jen těžko podávají dobré a hlavně stabilní výkony, předpokládám tedy, že i ve školním prostředí je motivace nesmírně důležitá.

Nyní jsem studentem Humanitních studií Univerzity Pardubice a ve druhém ročníku jsem si vybral pedagogický modul, proto jsem se rozhodl vést svou bakalářskou práci tímto směrem a zaměřit se mimo jiné i na roli pedagoga, jeho vliv na výkonovou motivaci středoškolských studentů.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Úvodní kapitola teoretické části se zabývá obecně motivací, byť hlavním tématem bude motivace výkonová. Následně se budu zabývat charakteristikou věkového období, konkrétně pubescence a adolescence, do kterého středoškolští studenti spadají, jelikož je to dle mého názoru z psychologického hlediska důležitá životní etapa mající svá výrazná specifika.

Přesnější analýza motivace k dané problematice se nachází v kapitole třetí, kde popisují konkrétní faktory, které ovlivňují motivaci středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků, rozděluji je na vnitřní a vnější a následně každý z těchto faktorů definuji.

V poslední kapitole teoretické části rozeberu osobnost pedagoga a jeho vliv na motivaci dnešních studentů, jelikož je to často diskutované téma v současné společnosti.

Praktická část je provedena kvantitativním výzkumným šetřením, konkrétně dotazníkovou metodou. Dotazníky byly vyplněny studenty středních škol v Pardubicích, přičemž jsem sbíral data jak z gymnázií, odborných středních škol, tak i z odborných učilišť, abych mohl porovnat, zda se motivace nebo její faktory liší i s typem školy.

Mým zájmem je zjistit, co tyto studenty motivuje k tomu, aby dosahovali ve škole lepších výsledků, jak vnímají roli pedagoga a jestli na ně i jeho osobnost může mít v tomto ohledu nějaký vliv.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Motivace

Pro pojem motivace není v psychologii zcela jednotný obsah, stejně jako u velké většiny psychologických pojmů. (Nakonečný, 1996, s. 12) „Pojem „motivace“ zpravidla označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 180) Jedná se o komplexní psychický proces, který zahrnuje prožitek daného nedostatku či nadbytku a také specifický cíl, jehož dosažením se může eliminovat narušení rovnováhy organismu, které způsobuje napětí organismu. (Cakirpaloglu, 2012, s. 180)

Motivace mimo jiné patří i do tří hlavních subsystémů lidské osobnosti, které odpovídají na tři základní otázky:

- Proč člověk dělá to, co dělá? Tato otázka odkazuje na jeho potřeby, cíle a zájmy a odpověď na tuto otázku je právě motivace.
- Jak dobře je schopen vykonávat činnost, která je potřebná pro dosažení cíle? To je otázka subjektivních lidských schopností daného člověka, samozřejmě je to i otázka dovedností a vrozených dispozic.
- Jak se člověk chová při výkonu dané činnosti? To je třetí a poslední otázka, která závisí na rysech osobnosti daného člověka, například na charakteru a temperamentu. (Čáp, 1993, s. 84)

Nakonečný (1996) ve své knize odkazuje na P. G. Zimbarda, který klade důraz na to, že motivaci jako takovou nikdo neviděl. Jedná se tedy jen o pojem, který vyjadřuje určité závěry a poznatky z pozorování lidského jednání, tedy to, že toto jednání většinou vede k nějakému cíli a k jeho dosažení vede určité úsilí, které je závislé na touze a chtění daného jedince. U motivace se tedy jedná o proměnné jevy, které jsou ve vztahu vůči sobě nezávislé:

- energii a vzrušení – intenzita motivace k dané činnosti;
- zaměření této energie na určitý cíl;
- selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné;
- organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, resp. jejich postupnost;
- udržování zaměřené aktivity na podnět, dokud se nezmění výchozí podmínky.

Motivace tedy značí psychologické důvody lidského chování, proč se různí lidé zaměřují na různé cíle. Avšak způsob dosažení těchto cílů se jen těžko dá spolehlivě odlišit od účinků učení, jelikož dva lidé nemusí mít naučený stejný způsob, například dvěma mužům se může líbit stejná žena, mají tedy stejný cíl, tedy motivaci, ale jejich jednání ve snaze ženu zaujmout

se může diametrálně lišit, podle jejich předešlých zkušeností v této situaci. (Zimbardo in Nakonečný, 1996, s. 12)

Pokud se tedy nad motivací zamyslíme, dojdeme ke dvěma základním představám, ve kterých se určitým způsobem spojuje introspekce s fyzikálními metaforami. Těmto dvěma představám se říká modely:

- a) *„Model nedostatku (vakua): Model nedostatku vychází jednak z pocitu prázdnoty, která „touží“ po naplnění (zejména při hladu), jednak z pozorování druhých lidí a zvířat, kteří bývají pod zřejmým vlivem potřeby potravy, dokud nedosáhnou objektu, jež by pozřeli. Markantními příklady jsou vedle hladu žízeň a potřeba vzduchu. Model nedostatku používáme i při vysvětlování dalších motivů. Na úrovni přímeru mluvíme o lačnosti peněz, o žízni po vzdělání, o potřebě nadýchat se vzduchu svobody a podobně. Výrazně to vyjadřuje fyzikální pojem vakua, jež si vynucuje pohyb vedoucí k jeho naplnění. Je důležité si uvědomit, že představa prázdnoty, která si vynucuje zaplnění, je jen nástrojem k pochopení psychologické skutečnosti. Některé motivační síly, ačkoli se také nazývají „potřeby“, jsou zcela jiného druhu.*
- b) *Model vybití (přetlaku): Zcela opačná představa o motivaci vyplývá ze zobecnění jiných případů. Jsou to případy, kdy k uspokojení a uklidnění dochází nikoli po nějakém zaplnění, nýbrž naopak tehdy, když organismus ze sebe něco vydá, něčeho se zbaví. Tak je tomu u eliminačních potřeb, u kojící ženy v případě laktace. To se přenáší – per analogiam – na jiné případy uspokojení potřeb. Patří například k běžným představám, že člověk potřebuje vybit svůj vztek, odreagovat se; dítě se potřebuje vydovádět. Freudova představa o libidu, které se – nemá-li volný „odtok“ – městná a jehož „tlak“ si pak proráží náhradní cesty k uvolnění, byla a dosud je velmi vlivná. Zde se opět uplatňují fyzikální analogie, zejména z hydrauliky a z nauky o elektrině (nauka o elektrině se zdá adekvátnější pro úvahy o motivačních procesech probíhajících v nervové soustavě než hydraulika).“ (Říčan, 2007, s. 92-93)*

Další důležité dělení motivace, které je podepřené zkoumáním, je rozdělení na motivaci vnitřní a vnější.

Jde o intrapsychický proces, který je obsažen v těchto děleních. U vnitřní motivace se jedná především o vnitřní popudy člověka, které mohou být spojeny i s primárními potřebami, jako je pocit hladovění nebo žízně. Ovšem endogenní zdroj motivace může mít i vnější příčinu, jakou může být třeba ohrožení společenského postavení či ohrožení samotného života. Ostatní vnější faktory, jako jsou třeba materiální odměny, mohou na tomto principu fungovat také, ale

pouze v takovém psychickém rozpoložení jedince, při kterém se o danou problematiku zajímá již dlouhodobě a má k ní určitý vnitřní vztah.

Vnější podněty obecně mohou člověka sice stimulovat, ale to ještě není zárukou toho, že jedinec vyvine nějakou činnost, tedy není k ní dostatečně motivován. (Nakonečný, 1996, s. 17)

Na počátku 70. let 20. století byl vztah mezi vnitřní a vnější motivací zkoumán americkým psychologem Edwardem Decim, který experimentální metodou přišel na to, že vnitřně motivovaný jedinec je ochotný věnovat dané činnosti mnohem více času a úsilí než jedinec, který očekává pouze odměnu (v případě experimentu se jednalo o finanční odměnu). Na toto téma bylo provedeno více studií, které byly většinou zakončeny obdobnými závěry jako experiment Edwarda Decima. (Plháková, 2005, s. 383)

1.1 Motiv

Motiv je velice silná hybná síla v lidském životě, která organizuje prožívání a chování do velkých celků, přitom je ale nutné, aby samotný motiv byl začleněn do celku osobnosti daného člověka. Sigmund Freud se zaměřil na hru pudů, které nazýval „zrádnými“, a jejich derivátů, čímž měl na mysli právě odvozené motivy. Tvrdil, že silný motiv nebo konflikt mezi dvěma takovými motivy poskytne pochopení určitého časového horizontu v životě daného člověka. (Freud in Říčan, 2010, s. 16) Právě tím, jak moc jsou motivy důležité, mohou mít na člověka i negativní dopad, zvláště v případech, kdy dojde k dlouhodobému nebo trvalému neuspokojení silného motivu a následně je tento motiv vytěsňen z vědomí člověka ve snaze na něj zapomenout. V takových případech může dojít dokonce k poruchám celé osobnosti, ovšem to záleží i na individuálních rozdílech, jako je síla potřeb, hodnoty nebo zájmy daného jedince. (Říčan, 2010, s. 16)

„Motiv, jako činitel organismu směrem k cíli (uspokojení), se skládá ze dvou činitelů:

- *Potřeby, která je základní složkou motivu; je jeho vnitřním orgánovým/osobnostním zdrojem.*
- *Incentivy (popudu), která je vnějším zdrojem motivu; působí na vyvolání potřeby a její směřování. Incentiva je přítomna s různou silou své účinnosti.“* (Helus, 2011, s. 128)

Uveďme si to na jednoduchém případu dvou různých lidí ve dvou různých situacích. V prvním případě jedinec, který se právě nasytil v restauraci, jde domů po ulici a zaujme ho nabídka zákusků v místní kavárně, zastaví se, a přestože nemá hlad, jeden zákusek si koupí a sní, tudíž riskuje nevolnost nebo výčitky svědomí. V popsané situaci se jedná o výrazně popudovou motivaci, tedy incentivní. Ve druhém případě jde o člověka, který trpí extrémním

hladem. Takový člověk zkonzumuje cokoli, ať je to sebevíc nechutné nebo riskantní vůči zdraví, zde se jedná o motivaci potřebnostní. (Helus, 2018, s. 129)

Nakonec je třeba zdůraznit a uvědomit si rozdíl mezi motivem a příčinou. Motiv je psychologickou, tedy zvláštní příčinou jednání, je to vnitřní proces, který se odehrává v člověku, dá se říct, že je to vlastně vidina něčeho, kvůli čemu dochází k aktivaci jedince (vražda kvůli zisku dědictví). Oproti tomu příčina má většinou více činitelů a nemusí být vždycky podepřená vůlí jedince (pláč při úmrtí příbuzného). (Nakonečný, 2011, s. 590)

1.2 Výkonová motivace

Výkonová motivace, též známá jako motivace k úspěchu, se definuje jako potřeba, prostřednictvím které si člověk klade náročné cíle, jež se následně snaží uskutečnit. Lidé se v této oblasti rozdělují, jelikož každý není stejně výkonově motivován, což je ovlivněno angažovaností a úspěšností v daném odvětví nebo činnosti. Také se prokázalo, že společnost, která má vysoké procento výkonově motivovaných lidí, je mnohem dynamičtější a produktivnější, což má pozitivní vliv na prosperitu dané společnosti. (Helus, 2011, s. 133)

Výkonovou motivaci si dokonce můžeme „vypočítat“ podle daného vzorce:

$$\boxed{\text{Výkonová motivace} = \text{potřeba úspěchu} : \text{potřeba vyvarování se neúspěchu}}$$

Tento termín byl poprvé použit německým psychologem H. Heckausenem, který definoval motivaci výkonu jako úsilí, při kterém se jedinec snaží zlepšit veškeré činnosti, ve kterých je nějaké měřítko kvality a v nichž může být daný jedinec úspěšný nebo neúspěšný. (Bedrnová in Tureckiová, 2004, s. 69)

Výstižným příkladem je teorie tří skupin potřeb od McClellanda. Ten tvrdí, že když si člověk vybírá jakýkoliv úkol nebo cíl, který bude za určitý časový úsek hodnocen, dochází k tomu, že přemýšlí, jak velkou šanci na úspěch má, pokud vůbec nějaká je, a podle toho, jak daný jedinec situaci vyhodnotí, se ukáže, jestli je pro něj daný cíl spíš příležitostí, nebo ohrožením v případě neúspěchu. Přičemž tento výběr ovlivní další jeho počínání, jelikož vize úspěchu může vést k lepšímu společenskému postavení nebo odměně, zatímco vidina neúspěchu je pravým opakem. Nejedná se jen o kariérní oblasti, ale tento vnitřní konflikt provází člověka pokaždé, když má v nějakých pro něj významných oblastech dosáhnout úspěchu, o kterém by vědělo jeho okolí, ať už je to oblast sportu, rodičovství nebo jiná.

Jedinec by měl pracovat hlavně ze své iniciativy a pro sebe, ale úspěch, o kterém nejsou jiní informováni, není pro něj tím pravým úspěchem, což je problém, jelikož největší motivací

je právě samotný úspěch a s ním spjatá potřeba uznání, která je zahrnuta Maslowem do jeho pyramidy lidských potřeb jako jedna z primárních. (Tamtéž, s. 69)

Jak už je výše zmíněno, u každého je míra motivace jiná, a tudíž si jedinci vybírají obtížnost úkonů hlavně podle jejich sebevědomí, tedy čím vyšší sebevědomí, tím těžší cíle, což je přímá úměra. Obecně se dá říct, že jedince můžeme rozdělit do dvou skupin, na ty, které pohání naděje na úspěch, a ty druhé strach z neúspěchu. (Nakonečný, 2011, s. 421)

W. H. Staehle uvádí následující charakteristiky osob orientovaných na výkon:

- „jsou ochotny podstoupit jen přiměřené, přehledné riziko;
- dávají přednost středně těžkým úkolům, které však vyžadují iniciativu a tvořivost;
- koncentrují se spíše na úkol než na spolupráci, nesnášejí přerušování práce;
- upřednostňují úkoly, v nichž se mohou rozhodovat a pracovat samostatně;
- vykazují vysoké uspokojení ze splnění úkolů a peníze jsou jim jen indikátorem výkonu.“

(Staehle in Nakonečný, 2011, s. 421)

J. W. Atkinson má za to, že hrdost ze zvládnutí nějakého úkolu je tím větší, čím byl daný úkol obtížnější. Avšak i tato skutečnost je individuální a různí lidé mají různou sílu motivu, a proto i výkonu. Paradoxně se tedy může stát, že lidé se slabým motivem výkonu si záměrně vyberou obtížný úkol, aby se na to mohli v případě neúspěchu odkázat. Zatímco u lidí se silným motivem výkonu většinou nedochází k výběru těch nejtěžších úkolů, jelikož neradi riskují, proto si raději vyberou nějaký středně těžký úkol, kde je menší šance na případný neúspěch.

Celou problematiku zachycuje schéma od H. Frommera, které tento vztah vyjadřuje.



Obrázek 1- Schéma

(Tamtéž, s. 423)

1.3 Míra motivace

Míra motivace neboli její intenzita je závislá na připravenosti jedince k dosažení daného cíle. Tato připravenost se týká jak stránky fyzické, tak stránky psychické. Můžeme tedy říct, že se jedná o individuální vlastnost a záleží na vztahu člověka k vytyčenému cíli a na jeho vůli ho dosáhnout.

Cíl, který si člověk vytyčí, není jen motivační charakteristikou, ale pojí se k němu ještě další dva aspekty. Aspekt poznávací, který je jakousi představou toho, čeho chce jedinec dosáhnout, a aspekt emoční, který je spojen s představou jeho uspokojení, které by mělo přijít po dosažení daného cíle. Cíl je na rozdíl od motivu vždy vědomý. (Výrost, 2019, s.116)

Nejpřesnější shrnutí výše uvedeného vyjadřuje Atkinsonova teorie aspirační úrovně, která zkoumá právě výkonovou motivaci a je rozdělená na tři proměnné:

- motivy dosažení úspěchu, které jsou stanoveny jedincem a mění se podle situace nebo činnosti;
- míra očekávání a pravděpodobnosti úspěchu;
- lákadlo úspěchu, tedy hodnoty, které může jedinec v případě úspěchu získat.

Vždy však záleží na aktuální situaci a intenzita motivace se může v průběhu dosahování cíle zesilovat i zeslabovat. (Sociologická encyklopedie, 2017)

1.4 Demotivace

Demotivace je stav, kdy člověk přijde o veškerou motivaci k dosažení daného cíle. Může být způsobena vnějšími i vnitřními vlivy. Častou příčinou demotivace mohou být i faktory, které jsou obecně považovány za motivační. Názorným příkladem toho je plat u zaměstnanců. Pokud má zaměstnanec vysokou mzdu, plat sám o sobě nezvýší jeho motivaci ke zlepšování pracovních výkonů, zato nedostatečný plat u zaměstnance je silným demotivátorem. (Clegg, 2005, s. 10)

Dělí se na následující dva stavy, které jsou nejčastější a úzce spojené s demotivací člověka. Prvním z nich je naučená bezmocnost, což je situace, kterou daný jedinec vnímá jako pro něj neřešitelnou, tedy situace bez jakéhokoli východiska i přes veškerou jeho snahu. Na jednu stranu to tak může někdy opravdu být, ale v drtivé většině případů se daná situace ovlivnit dá. Ovšem už z pojmu „naučená“ lze vyvodit fakt, že je to nějaký opakující se cyklus a nejedná se o ojedinělý případ. Daný jedinec musí být tedy opakovaně neúspěšný v nějaké činnosti nebo situaci, a právě následkem toho mu připadá každý další pokus o úspěch zbytečný až nereálný. Začne se vzdávat vlastní iniciativy a ve svém snažení je čím dál víc pasivní, až nakonec nechá situaci „osudu“, poddá se tomuto přesvědčení a upadá v bezmoc.

Následky této bezmocnosti mohou být pro člověka v průběhu života poměrně vážné, jelikož mu brání dosahovat vytyčených cílů, a dokonce i v hledání nových příležitostí. V návaznosti na to dochází u jedince k zablokování schopnosti rozvíjet vlastní potenciál a vykazovat kvalitní pracovní výsledky, což může být problém nejen v kariérní oblasti.

Druhým stavem, který může u člověka nastat, je poměrně známý syndrom vyhoření, který je horší než naučená bezmocnost, a to jak po fyzické, tak i po psychické stránce. Jde o stav emočního a kognitivního vyčerpání, který je doprovázen nadměrným stresem. Nejčastěji se tento syndrom projevuje v kariérní oblasti, kde je na člověka kladen velký tlak; je závislý na hodnocení nadřízeného, limitují ho časové termíny prací, které ho nutí k enormnímu pracovnímu nasazení. A právě tento silný tlak okolí jedince může přestat z dlouhodobého hlediska zvládat.

Syndrom vyhoření je charakterizován únavou, poklesem pracovní výkonnosti, poruchami spánku, ztrátou životního elánu a nadšení. Avšak jedinec nemusí mít vždy jen psychické následky, mohou se projevit i tělesné potíže ve formě vysokého krevního tlaku nebo bolestí hlavy. Poté dochází ke ztrátě zájmu o jakýkoli osobní rozvoj nebo kariérní posun. Tento stav, podobně jako naučená bezmocnost, vyústí v bezmoc a beznaděj.

Důležité je, aby příliš vytížený člověk dokázal rozpoznat varovné signály a neignoroval je, hrozí totiž ztráta schopnosti takové signály vůbec registrovat, a to může být z dlouhodobého hlediska velice nebezpečné.

Prevencí proti syndromu vyhoření je dostatečný odpočinek, relaxace a volnočasové aktivity. (Horská, 2009, s. 53-55)

2 Studenti na středních školách

Ve druhé kapitole této bakalářské práce se zaměříme na studenty středních škol, kteří se stali objekty pro výzkum v části praktické.

Jedná se o studenty, kteří spadají do věkové kategorie od 15 - 20 let, tedy z vývojového hlediska do období dospívání. Mnoho psychologů toto období vůbec nedělí na adolescenci a pubescenci a shrnují obě etapy do jednoho vývojového období, avšak z důvodů proměny dětské osobnosti na osobnost dospívajícího adolescenta je toto rozdělení přesnější.

2.1 Pubescence

Pubescence je jedna z nejdůležitějších etap mladého člověka. Její časové vymezení u dívek je jiné než u chlapců, pubescence samotná se dělí na další dvě časová období.

Prvním z nich je prepuberta, která je vlastně první fází v procesu zrání adolescenta a časově se vymezuje od 11 - 15 let věku. U dívek tento proces začíná poněkud dříve než u chlapců, tedy už někdy kolem 11 roku života a trvá až do 13 let. Zatímco u chlapců tento proces startuje o rok až dva déle, a tím i později končí. Proto dívky dospívají rychleji než chlapci.

Rozdílný je i časový projev ukončení pubescence u obou pohlaví. U dívek se jedná o první menstruaci, kdežto u chlapců je ukončeno první noční polucí, tedy mimovolným výronem ejakulátu.

Druhým obdobím už je vlastní puberta, která na předchozí fázi plynule navazuje a je zakončena vývojem sekundárních pohlavních znaků a schopností člověka se začít plně rozmnožovat. (Langmeier a Krejčířová in Vavrysová, 2018, s. 11)

V období pubescence dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího jedince. Nejvýraznější je dospívání tělesné, které je spojené s dozráváním pohlavních orgánů dospívajícího. Následkem toho dochází ke změnám zevnějšku jedince a také ke změně jeho sebepojetí.

Psychologické změny jsou tedy přirozeným činitelem v dospívání jedince. Změní se způsob myšlení, jedinec je schopen uvažovat abstraktně, tedy o různých možnostech v dané situaci, které se ještě reálně neuskutečnily. Jednou z největších změn, která v tomto období pozvolně začíná, je proces osamostatňování se z vázanosti na rodiče. Větší význam začne jedinec připisovat názorům vrstevníků, jelikož se s nimi dokáže lépe ztotožnit. Následně dokončuje povinnou školní docházku, a tak před ním stojí první větší rozhodování v jeho životě, kdy si vybírá buď další formu studia, nebo se může zapojit do pracovního procesu, jakákoliv z těchto dvou možností výběru bude mít v budoucnu vliv na jeho sociální postavení. Mimo to

dochází k navazování prvních partnerských vztahů, tedy k prvním láskám jedince. Četné změny jsou primárně podmíněné biologicky, ale ve značné míře na ně mají vliv i psychické a sociální faktory, které jsou součástí vzájemné interakce.

Všechny tyto změny postupně vyústí ke ztrátě starých jistot, což u jedince vyvolá potřebu vytvořit si jistoty nové, aby mohlo dojít k opětovné stabilizaci jedince. Do této doby se jednalo o závislost na rodině, která však v určitém bodě dospívání naplní svůj účel, a poté se přesune do sekundární role, jelikož v této formě by mohla bránit dalšímu rozvoji jedince. Pro další vývojový stupeň je tedy potřebné závislost na rodině snížit, což má za následek i menší pocit jistoty. Pro dospívajícího jedince může být tento proces velice obtížný, jelikož už není pozitivně akceptován bez ohledu na jeho chování, snad jen s výjimkou rodiny, a svou pozici ve společnosti si musí sám vydobýt. Pokud je tento proces úspěšný a jedinec své nové pozice dosáhne, potvrdí si určitou jistotu, a tak dojde ke splnění jednoho z primárních úkolů puberty.

I tělesný vývoj v tomto věku může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na začleňování jedince do společnosti nebo na jeho psychiku. Faktem zůstává, že dívky dospívají rychleji než chlapci, proto nalézáme i určité odlišnosti v tělesných změnách, které dospívání přináší.

U chlapců je ze sociálního hlediska asi nejvýraznější tělesný růst a poté osvalení, jelikož sekundární znaky nejsou na první pohled viditelné, proto na ně není kladen takový důraz jako u dívek. Obecně platí, že vyšší chlapci jsou v tomto věku více akceptováni dospělými i vrstevníky. Samotná tělesná výška ovlivňuje sociální status ve vrstevnické skupině, čím vyšší jedinec, tím lepší sociální status. Důvodem je to, že prestiž v tomto věku je určována primárně vzhledem a fyzickou silou jedince. Zatímco u dívek je vysoká postava méně žádaná, protože neodpovídá obecným standardům o dívčí kráse.

Jak už bylo výše zmíněno, u dívek jsou sekundární znaky na první pohled viditelné, a tudíž je jim přisuzován větší význam než u chlapců. Jsou nápadnější a bývají dospělými vnímány jako signál významné kvalitativní změny. Zatímco u chlapců je lépe hodnocen tělesný růst a zesílení, což se bere jako změna kvantitativní.

Rodiče i učitelé mohou mít strach z předčasné sexuální aktivity pubescentů, hlavně u fyzicky vyvinutějších děvčat. Reakce dospělých, ať už vědomé nebo nevědomé, ve snaze této předčasné sexuální aktivitě zabránit, mohou vyznít negativně a jako takové je pak dívky přijímají. To může vést k obtížnému vyrovnávání s těmito změnami nebo až k jejich odmítání (např. popírání reality).

Všechny tělesné změny probíhající u chlapců a dívek jsou spojené s hormonální činností, která s sebou přináší i velké množství změn v chování pubertálního jedince. Jedná se především o kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat precitlivěle i na běžné podněty.

Změny v chování jedince jsou spojené i se ztrátou někdejších jistot, takže se může cítit zranitelnější, což v něm vyvolává větší napětí, které se může projevit zvýšenou dráždivostí. Tato dráždivost pak může vést i k emočním výbuchům při interakci s jinými lidmi, jelikož sebeovládání v této fázi ještě není úplně vyvinuté. Emoční reakce pubescenta se tak mohou zdát nepřiměřené, až přehnané oproti reakcím z předešlého vývojového období. Avšak tyto reakce jsou spíše proměnlivé a často nemají dlouhého trvání, jedná se tedy spíše o ojedinělé výbuchy. S tím jsou spojeny i špatné nálady a rozmrzelost, které často nemusí mít žádný důvod. Rodiče i ostatní dospělí pak mohou jedince vnímat jako rozmazleného a podle toho někdy i nevhodně reagují na jeho chování. Následkem toho se jedinec víc uzavírá do sebe a má nechuť k projevování svých citů navenek. S tím vším je spojeno i sebehodnocení jedince, které prochází velkými výkyvy, někdy stačí jen špatná poznámka nebo vtip od vrstevníka či dospělého, který může vzít pubescent velice vážně, což má následně dopad na jeho sebevědomí. Můžeme tedy říci, že jedinec v tomto období prochází značnou osobní nejistotou. (Vágnerová, 2000, s. 209-215)

Nástup puberty je spojen i se změnou v uvažování. J. Piaget tuto fázi nazval jako stadium formálních logických operací. (Piaget in Vágnerová, 2000, s. 216)

Dochází k zásadnímu rozdílu v uvažování prepubertálních školáků a dospívajících. Tento rozdíl lze snadno vyjádřit. Dětství je typické snahou poznat svět takový jaký je, kdežto dospívající má potřebu uvažovat o tom, jaký by tento svět měl, respektive mohl být.

„Základní rozdíl dětského myšlení na úrovni konkrétních logických operací a myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace, shrnul D. Keating (1991) do tří bodů:“

- 1) Pro pubescenta je typický důraz na uvažování o četných různých možnostech, které přitom nemusí být vůbec aktuálně existující, ale stejně tak je bere v úvahu jako ty reálné. Dá se tedy říct, že přemýšlí dost hypoteticky, tedy o tom, jak by něco mohl udělat lépe, nebo jinak. V adolescenci pak tato tendence může přerůst až v úsilí o „uspořádání světa“. Oproti tomu dítě neuvažuje nad hypotetickými možnostmi, ale bere v potaz jen ty, které jsou reálné, a rozhoduje se mezi nimi.
- 2) Dalším bodem je systematické uvažování, přičemž pubescent již dokáže vytvořit hypotézu a systematickým postupem ji buď potvrdit, nebo vyloučit. Bere při tom v úvahu různé možnosti a přemýšlí i o neexistujících variantách. Myšlení dětské není systematické, a děti jsou tak schopny uvažovat jen o jednom řešení, nejlépe konkrétním.
- 3) Pubescent již dovede různé myšlenky vzájemně kombinovat nebo je integrovat. Školák tímto způsobem dokáže přemýšlet jen o reálných věcech, třeba klasifikovat množinu

objektů podle určitých norem. Pubescent dokáže to samé, avšak i na hypotetické úrovni. (Keating in Vágnerová, 2000, s. 217-218)

Jak už bylo výše zmíněno, komunikace s pubescentním jedincem nemusí být vždy úplně jednoduchá, je třeba rozlišit to, jestli zrovna komunikuje s dospělým jedincem, nebo vrstevníkem.

Komunikace s dospělým jedincem se vyznačuje vzájemným neporozuměním a většinou je doprovázena i zvýšeným napětím, ze kterého mohou pramenit konflikty. Hlavním požadavkem pubescenta je v takové komunikaci rovnocennost, chce být vnímán, jako rovnocenný partner, a pokud se tomu tak neděje, ztrácí chuť komunikovat, nebo se může stát, že dospělého různě provokuje. U dospívajícího jedince je značný sklon k neustálé argumentaci a prosazování svého názoru, který je podepřen tím, že nechce poslouchat zastaralé názory dospělého jedince, které na něj mnohdy působí hloupě. Byť takový jedinec dokáže neustále a tvrdě argumentovat, tak na názory protistrany mnohdy reaguje přecitlivěle až vztahovačně, takže se mu nedá téměř nic říct. Takové nálady dospělý jedinec často nemusí chápat. Následkem toho pak u něho může dojít ke znechucení a unavenosti z nepříjemných rozhovorů, a tak se uchýlí k autoritativní zkratce, která však není vůbec efektivní, ba naopak častěji ještě posílí negativismus pubescenta. Lze tedy říct, že v daném vývojovém období jsou tyto typy rozhovoru často neuspokojivé, a to pro oba účastníky.

Komunikace s vrstevníky už je ale jiného rázu, jelikož je podepřena osobitým komunikačním stylem, který se značí používáním různých obrátů, preferencí určitých slov, specifických oslovení a mnohdy je doprovázen i teatrální gestikulací, která má ukázat řečnickou jedinečnost, a tím získat větší pozornost. Pro skupinu pubescentů budou typickými znaky hlučnost a hrubší slangová mluva. Ovšem nejen komunikace jako taková je typická pro pubescenty, jedná se i o určitý typ oblečení, zájmy, hodnoty - všechny tyto věci nějakým způsobem určují skupinovou identitu jedince. Celkově se tedy jedná o pubertální egocentrismus, což znamená, že se jedinec soustředí na svou vlastní skupinu a ostatní lidi považuje za bezvýznamné.

Značnou část pubescence stráví jedinec ve školním prostředí, které pro něj na jedné straně znamená vzdělávací instituci, ale na straně druhé i sociální prostředí, kde komunikuje se svými vrstevníky, případně navazuje nové vztahy.

Obsah této školní role však vnímá jako ne příliš významnou nutnost, neboť známky a veškeré hodnocení vnímá jako hodnotu dospělých lidí. Přesto si k němu žák musí vytvořit nějaký vztah, který vzniká hodnocením vlastního výkonu, ze kterého pak plyne jeho relativní třídní pozice. Říká se tomu stabilizace individuálních norem, což znamená, že výsledek jeho

školní práce je dostatečný, pokud je akceptován jak rodiči, tak pedagogem. Z čehož vyplývá, že jeho žákovská role odpovídá schématu: příliš se nenamáhat, pokud to není nezbytně nutné, hlavně aby se nedostal do nějakých potíží (prospěchových nebo kázeňských).

Lze vyjádřit, že se námaha „navíc“ je absolutně zbytečná a pro jedince ve třídě i sociálně degradující. Může se však stát, že pubescentovi učební látka není jasná a s narůstajícím náparem a kupením se dalších učebních teorií začne učivo odmítat, protože je tím posilována jeho osobní nejistota. V takových situacích se žák uchyluje k obranným reakcím, z nichž nejčastější jsou ignorace, vytěsnění nebo racionalizace, což jsou formy pasivní obrany. Forma aktivní obrany je méně častá a jedná se například o polemiku s pedagogem o nesmyslnosti dané látky. Osobní nejistota žáka tak může s přibývajícím látkou postupně narůstat a je znásobena tím, že je žák pouze pasivní objekt, který poslouchá výklad látky, kterou nechápe, a ještě si je vědom toho, že se ji bude muset naučit, tudíž je na ní určitým způsobem závislý a nemůže se jí vyhnout jen kvůli svému nezájmu. Přestože se myšlení pubescentů rozvíjí, jsou jedinci, kteří z různých důvodů učivo nezvládají, jedná se hlavně o tyto tři důvody:

- formální nedostatky, které mohou být způsobeny velkým přísunem učiva, kde žák přestane vidět návaznost;
- emoční blokády, které mohou být vyvolány negativním očekáváním (např. špatná známka i přes přípravu na test);
- nedostatečná intelektuální úroveň ke zvládnutí obtížnějších úloh.

Autoritou ve škole je učitel, jehož postavení je žáky vnímáno jako nadřazené, tudíž mají jen omezenou formu obrany (např. v argumentaci). Někteří žáci své názory neprobírají, protože už předem odhadnou pedagogovu reakci a raději to později proberou se svými vrstevníky, kteří jsou ve stejném postavení, protože je zde větší pravděpodobnost vzájemného porozumění. Na druhou stranu už pubescent nepřijímá pouhou formální autoritu. Starší žák přijímá primárně to, co mu imponuje nebo čeho si váží, což mohou u pedagoga být autentické projevy nebo třeba jeho schopnosti a dovednosti. To tedy znamená, že pokud žák v tomto věku učitele jako autoritu respektuje, není to tím, že je jeho autorita potvrzena školní institucí, ale tím, že mu imponuje jeho chování a jeho vlastnosti.

Smysl učitelské role vnímá pubescent hlavně jeho vztahem k výuce. Dospívající jsou smířeni s tím, že je pedagog bude nějakým způsobem tlačit k učení, ale očekávají, že jim pedagog co nejsrozumitelněji látku vyloží a vysvětlí, čímž by jim následné učení látky maximálně ulehčil. Pubescent také trvá na striktním dodržování pravidel a na naprosté spravedlnosti ze strany pedagoga a neakceptuje manipulaci s řádem, natož se svojí osobou. Toto jednání ze strany učitele většinou pramení z toho, že se žák nechce absolutně poddat formální

autoritě a následkem toho pedagog svou autoritu zdůrazňuje, což může být projevem nejistoty z jeho strany.

Obecným rysem učitele, který je pubescenty velice dobře přijímán, je to, že zbytečně nezdůrazňuje svoji autoritu a tím pádem nadřazenost vůči žákům, což na ně může působit dojmem rovnocenného postavení. Dále oceňují dobrou náladu, smysl pro humor a pochopení, které se značí například vyslechnutím názoru žáka. (Vágnerová, 2000, s. 231-237)

2.2 Adolescence

Adolescence, jak již bylo zmíněno, je druhá fáze dospívání po pubescenci. Její časové období se uvádí od 15 do 20 - 22 let věku. Není to ovšem striktním pravidlem, u daného jedince může předchozí období pubescence přetrvávat až do 18 let.

Stejně jako v pubescenci je i nadále vzhled velice důležitý pro získání dobrého sociálního postavení jak mezi vrstevníky, tak mezi dospělými. Fyzické změny pokračují nadále i v adolescenčním období, ovšem nerovnoměrně. Jak horní, tak dolní končetiny na začátku dospívání rostou rychleji, z čehož plyne následná tělesná nevyváženost, která je logicky doprovázena pohybovou neobratností. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 139-140)

Také v myšlenkových operacích dochází ke změnám, nejsou však nijak výrazné, jelikož formální logické operace zvládá jedinec již jako pubescent. Hovořit můžeme pouze o zlepšování a zdokonalování těchto procesů, ty probíhají sbíráním zkušeností a neustálým opakováním. Mysl je v období adolescence v maximálním bodě, co se její pružnosti týče. Proto se toto období vyznačuje flexibilitou a hledáním nových způsobů řešení, z nichž většinou vybere to nejlogičtější, které nemusí být vždycky to nejsprávnější. Kvůli nedostatku zkušeností jedinec nemusí vidět celou situaci komplexně. Ideální je pro něj většinou co nejvíce jednoznačné a rychlé řešení, které u něho vyvolává pocit jistoty. Umění kompromisu sice rozumí také, ale vnímá ho jako méně kvalitní řešení a obecně ne příliš žádoucí.

Období adolescence většinou začíná nástupem na střední školu. Na tyto typy škol ve většině případů probíhají přijímací řízení, což lze označit jako první krok kariérním směrem, tudíž je žák motivován dostat se na školu, která mu imponuje. Avšak poté, co se mu podaří přijímací řízení úspěšně dokončit, tato motivace v dalším studiu opadá. Je to způsobeno tím, že podstatné je dokončení školy jako takové a na konečném průměru známek po ukončení studia téměř nezáleží. Výjimku tvoří studenti, jež potřebují dobrý průměr k přijetí na vysokou školu. Student střední školy se tedy snaží dodržovat základní tři body:

- podávat takový studijní výkon, se kterým bude on sám spokojený a nebude narušovat jeho sebehodnocení;

- takového výkonu se snaží dosáhnout co nejmenším úsilím;
- snaží se nedostat do konfliktu s dospělými nebo se spolužáky.

To však neznamená, že adolescenti jsou nevykonní jedinci bez motivace. Nadchnout k nějakému výkonu a vyvinout enormní úsilí umí, ale spíše v případech, má-li pro ně daná věc subjektivní význam, často se jedná o umění, sport, koníčky. (Vágnerová, 2000, s. 255-260)

Malá motivace při studiu může být dána i tím, že se studentům zdá jejich budoucí profesní role neatraktivní, případně neodpovídá jejich schopnostem nebo zálibám. U učňů se tento vztah k budoucí profesi dělí na dva druhy postoje: buď svou profesi chápe jako prostředek, který vede k výdělku a uvědomuje si, že pokud se vyučí, dosáhne na lepší pracovní pozici; nebo svou profesi bere jako nutné zlo, studuje jen, protože musí, a tak se čas ve škole snaží jednoduše přežít s co nejmenší studijní námahou.

Vztah jedince, který se se svou školní institucí neztotožňuje, se často vyjadřuje naprostou lhostejností až odporem. S tím do jisté míry souvisí i konformita u studentů, potažmo učňů, avšak u obou těchto skupin se poněkud liší.

Studenti jsou většinou se svou rolí více identifikováni, a proto bývají sociálně konformnější. Vědí, že ztráta studentské role by mohla ohrozit jejich budoucí život nebo kariérní pozici.

Oproti tomu učňové jsou konformní v mnohem menší míře a často odmítají autoritu jejich školní instituce. Je to dáno tím, že učni mají jinak daný hodnotový systém, který je převážně materiálně zaměřen, a tudíž si peníze vydělají i bez odborného vzdělání (pozice skladníka, pásový provoz ve výrobnách). Z toho důvodu je jejich motivace ke studiu často menší než u studentů.

Je možné shrnout, že učni dosahují dospělosti dříve než studenti, jelikož jak subjektivně, tak sociálně je u nich dospělost dána schopností samostatného výdělku. Se svou kariérní cestou jsou většinou smíření, a tak experimentují spíše v jiných oblastech, než je škola, například ve sportu, sexu apod.

„Vztah ke škole lze interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti.“
(Vágnerová, 2000, s. 278-281)

Další faktor, který se postupem času mění, je vývoj identity adolescenta. Jedná se především o proces osamostatňování, který se dělí na dvě fáze.

První fází je fáze postupné stabilizace. Jedná se o proces, při kterém adolescent vyrovnává vztah se svými rodiči. To znamená, že se omezí jeho demonstrativní projevy vůči rodičům a opět se začlení do rodiny, ovšem už v jiné roli. Může si uvědomovat, že na úplnou separaci ještě není dostatečně vyzrálý, a tak mu rodina poskytuje opět částečnou jistotu v podobě zázemí.

V průběhu tohoto procesu však může docházet k jednotlivým výkyvům, kdy se bude střídat proces osamostatňování a opětovného přijímání do rodiny. Na konci tohoto období však jedinec definitivně najde cestu ideální komunikace, přičemž zůstane samostatný.

Druhou fází je psychické osamostatnění, ve kterém adolescent hledá svou ideální identitu a často s ní může experimentovat. Ideální role je taková, která potvrzuje jeho jedinečnost a je alespoň z části realistická. K této situaci dochází, když je adolescentovo vnímání sebe sama totožné nebo dosti podobné s tím, jak ho vnímají ostatní jedinci. (Josselsonová in Vágnerová, 2000, s. 263)

Adolescent však vnímá, že se blíží další životní etapa, tedy dospělost. Na tuto skutečnost je neustále upozorňován (vykání jiných lidí, občanský průkaz, dovršení 18 let). V tomto období má jedinec asi největší životní volnost, povinností mu totiž tolik nepřibýlo, zato volnosti ze strany rodičů ano. To může vést k adolescentnímu egocentrismu, tedy že jedinec bude ignorovat vše, co by mu mělo brát jakoukoliv část jeho svobody. Je impulzivní, chce vše vyzkoušet a jakékoliv omezení v tomto směru považuje za nelogické. Proto upřednostňuje intenzivní prožitky, oproti tomu preferuje absolutní řešení, tedy ta nejjistější, která jsou pro něho nejhodnotnější. S intenzitou prožitků je spojena i potřeba neodkladného uspokojení, tedy dosáhnout nějakého cíle s co nejmenší námahou a v co nejkratším čase.

Čím víc se blíží jedinec k období dospělosti, tím víc se to projevuje v jeho procesu socializace. Je daleko víc přijímán jako dospělý, ale tím pádem jsou na něho kladeny i vyšší nároky. Je možné tedy říct, že mu ubývá svobody a musí se řídit dle určitých nových pravidel. Přijetí hodnot a norem, které rodiče i společnost vyžadují, není však automatické ze strany adolescenta. V tomto ohledu se rozhoduje sám podle svých sympatií. To úzce souvisí i s morálními hodnotami jedince, které jsou tvořeny jak vnitřními normativními principy, tak obecnými morálními normami společnosti. Vývoj morálních norem je tedy pro období adolescence typický. Jedinec uvažuje o morálních principech a tvoří si k nim svůj vlastní postoj, který je tvořen z absolutních závěrů, jež považuje za správné. Logicky pak vyžaduje jejich dodržování i od svého okolí. Lidé s jiným názorem na takového jedince mohou působit nepříjemně a nesympaticky. (Vágnerová, 2000, s. 264-271)

3 Faktory ovlivňující motivaci studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků na středních školách

Faktory jsou rozděleny na dvě hlavní skupiny, a to na vnitřní a vnější. Faktorů, které ovlivňují motivaci středoškolského studenta ke zlepšování jeho studijních výsledků, může být samozřejmě více, ale zde se zaměříme pouze na ty nejvlivnější.

3.1 Vnější faktory

3.1.1 Rodina

Vliv rodiny se dělí na několik souvisejících bodů, které mohou určitým způsobem ovlivnit motivaci studenta.

Prvním bodem je rodinná atmosféra, která je velice důležitá pro klid dospívajícího jedince. Jak už v této práci bylo zmíněno, rodina je jedna z největších jistot jedince nejen v období dospívání, ale po dobu celého jeho života. Rodinná atmosféra může být narušena například alkoholismem nebo jinou závislostí rodičů, jejich neustálými konflikty, rozvodem nebo nezájmem rodičů o děti. Všechny tyto faktory pak mohou způsobit u dospívajícího jedince až antisociální chování, kterým se snaží uprchnout před těmito problémy. Ze studijního hlediska se jedná hlavně o záškoláctví, poruchy soustředění a s tím spojené i zhoršení prospěchu. To celé může vést až k nezájmu o školu a vzdělání. (Zelená, Kléglová, 2006, s. 9)

Důležitým faktorem, který též může motivaci jedince ke vzdělávání ovlivnit, je hodnotový systém rodinných příslušníků, který se týká širokého spektra věcí. V psychologii nalezneme mnoho typologií člověka, například typologii Eduarda Sprangera, německého psychologa, který rozdělil lidi do šesti typů podle jejich hodnotové orientace. Konkrétně se jednalo o typ teoretický, ekonomický, estetický, sociální, mocenský a náboženský. (Spranger in Kelnarová, Matějková, 2010, s. 18)

Hodnotový systém rodiny, ve kterém jedinec žije, si většinou osvojí a v průběhu života jej nijak rapidně nezmění. V tomto případě nás zajímá hlavně postoj rodiny ke vzdělání a studiu. Pokud k nim má rodina pozitivní vztah, pravděpodobně bude pro studenta podporou ke studiu a bude se ho snažit motivovat k lepším výsledkům. Absence pozitivního vztahu rodiny ke vzdělání má tedy negativní vliv na studenta, který pak může vnímat vzdělání jako nepodstatnou věc, a tudíž jeho motivace k dobrým studijním výsledkům bude malá až žádná. (Man, Pavelková, Hrabal, 1989, s. 161-163)

S tím souvisí poměrně častý druh motivace, což jsou odměny a tresty. Odměny i tresty mohou mít různou podobu. Odměny mohou být například materiální (peníze, dárky) nebo třeba prožitkové (výlety, dovolené). Tento systém má dvě hlavní funkce. Motivační a informační,

příčemž obě tyto funkce spolu souvisí. Funkce informační je zpětná vazba pro jedince o tom, jestli jeho počínání bylo či nebylo žádoucí. Pokud ano, přijde odměna, pokud ne, přijde trest. Následkem toho pak v motivační fázi jedinec ví, které chování je žádoucí, a očekává za něj odměnu, jež ho motivuje. Nebo naopak ví, za jaké chování by přišel trest, který ho demotivuje. (Man, Pavelková, Hrabal, 1989, s. 149-153)

Posledním faktorem, který zároveň souvisí s hodnotovým systémem rodiny, je dosažené vzdělání rodinných příslušníků. Nemusí to být pravidlem, ale většinou má vzdělání rodičů nebo starších sourozenců velký vliv na motivaci jedince k jeho vlastnímu vzdělávání. Je to dáno tím, že děti již od útlého věku napodobují a přejímají vzory v rodině. Můžeme tedy předpokládat, že například vysokoškolsky vzdělaní rodiče budou mít kladný vztah ke vzdělání, a tudíž budou své potomky podporovat v cestě vzdělávání. Přesně to cituje autor knihy Ivo Možný: *„Dítě je vždycky v rodině socializováno především realitou, v níž rodina žije... Podstatná je neuvědomělá abstrakce obecných vzorů, jež se vtiskuje do osobnosti dítěte... a jednou bude fungovat i jako osnova organizace jeho vlastního života.“* (Možný, 1983, s. 113)

3.1.2 Škola

Škola sama o sobě jistě může mít na studenta motivační vliv. Ovšem často je to spojeno s vnitřní motivací žáka. Asi nejsilnějším motivačním faktorem z prostředí školy je samotný pedagog, kterému zde bude věnována samostatná kapitola. Čáp ve své knize uvedl šest bodů, které mají vliv na motivaci žáka ve školním prostředí:

- 1) Nové situace, ať už co se týče předmětů nebo činností. U studentů to často vede ke kognitivní činnosti.
- 2) Činnost studenta, která mu přináší uspokojení. Obecně je pro žáka přívětivější, když je v prostředí, kde se může aktivně zapojit, a nebýt tak jen pasivním posluchačem.
- 3) Úspěch v dané činnosti. Pokud jedinec dosáhne úspěchu například v testu nebo zadaném úkolu, je to pro něj známka toho, že dokázal vyřešit určitý problém, a to posílí víru v jeho schopnosti, případně ho to motivuje k dalším takovým činnostem.
- 4) Sociální momenty jsou kombinací všech uvedených bodů a působí na motivaci žáka ve vzdělávacím procesu. Jedná se hlavně o:
 - pozitivní hodnocení předmětu a činnosti;
 - sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech;
 - společná činnost;
 - soutěžení.

- 5) Návaznost nových předmětů nebo činností na studentovy staré zkušenosti. Pokud tedy látka dobře navazuje, tak to umožní jedinci její lepší pochopení, a tudíž může být více motivován k jejímu pochopení.
- 6) Návaznost školní výuky na životní perspektivy. To znamená, že pokud je žákovi vysvětlena látka na nějakém příkladu z běžného života, tak pro něj může mít daleko větší důležitost, jelikož se mu zdá v životě využitelná. Tudíž mu dává větší smysl se ji naučit. (Čáp, 1987, s. 161-165)

3.1.3 Vrstevníci

Jelikož dospívající jedinec mění postupem času orientaci z rodiny právě na vrstevníky, můžeme předpokládat, že i oni budou mít ve vzdělávacím procesu jedince důležitou roli. Četné výzkumy však dokazují, že vliv vrstevníků nemusí být vždy jen pozitivní.

Svou roli zde hraje i faktor strachu z vrstevníků, který může způsobit to, že jedinec začne napodobovat jejich rizikové chování.

Sounáležitost jedince s vrstevníky je důležitá proto, že jedinec při interakci s nimi komunikuje vlastně se sobě rovnými a ne nadřazenými, jako jsou třeba rodiče nebo pedagog. Je přirozené, že si v daném věku s vrstevníky nejlépe rozumí, právě to pomáhá jedinci se osamostatnit z dětské závislosti na rodičích. Sounáležitost s vrstevníky by však neměla být zaměněna za závislost, jelikož by mohlo vzniknout riziko, že jedinec bude přijímat jen názory a postoje skupiny a tím ztratí možnost své volby a jedinečnosti. Členové takovýchto skupin vzájemně sdílí určitou konformitu, například společné zájmy.

Důležitou roli hraje také vrstevnický tlak, kterým může skupina působit na jedince ať už pozitivně, nebo negativně, a pomoci mu tak překročit zábrany k určité činnosti. Můžeme zjednodušeně říci, pokud se student stýká s „dobrou partou“, pak její vliv na studium adolescenta je pozitivní, a pokud s partou „špatnou“, tak vliv negativní.

Vrstevnický tlak úzce souvisí i s vrstevnickou konformitou, avšak je nutné je od sebe odlišovat. *„Zatímco vrstevnický tlak je subjektivně vnímaný vliv skupiny na jedince, vrstevnická konformita již představuje behaviorální dispozici, která podmiňuje pravděpodobnost podlehnutí tomuto tlaku.“* (Sobotková a kol., 2014, s. 107-108)

3.2 Vnitřní faktory

3.2.1 Aspirace a cíle

Faktor vnitřní motivace je asi ten nejsilnější. Zde lze opět odkázat na první kapitolu této práce, kde je uveden příklad z experimentu Edwarda Decima, který zjistil, že vnitřně

motivovaný jedinec je do dané činnosti zapálenější a dosahuje v ní lepších výsledků než jedinec motivovaný vnějšími podněty.

S touto motivací je spojen i cíl a aspirace. Proto je důležité si oba tyto pojmy definovat. Cílem je obraz budoucí situace, které se člověk buď snaží dosáhnout, nebo se jí snaží vyhnout. Motivovaná činnost tak vzniká předsevzetím si daného cíle a směřuje právě k dosažení jiného, žádoucího stavu. Čím větší bude snaha a touha cíle dosáhnout, tím větší bude i intenzita jeho motivace, což znamená, že jedinec bude jak tělesně, tak psychicky připraven na dosažení cíle.

S pojmem cíl je spjato ještě několik dalších pojmů, které s ním souvisí. Prvním z nich je smysl, který je tvořen tím, co nutí člověka daného cíle dosáhnout. Dalším pojmem je význam, který Výrost ve své knize charakterizuje takto: *„Význam jako zobecnění objektivní skutečnosti, jako krystalizace společenské zkušenosti ve formě poznatku, pojmu, dovednosti, normy aj. patří především ke společenskému vědomí, zároveň je však reálnou „jednotkou“ vědomí individuálního, které se osvojováním těchto významů rozvíjí. Vztah smyslu a významu ve struktuře vědomí je dán tím, že smysl je vždy smyslem něčeho, a proto musí být konkretizován ve významech. Na druhé straně významy se stávají vnitřní složkou vědomí, je-li v nich konkretizován smysl vlastní činnosti.“*

Dále je třeba uvést pojem vůle, která se od samotné motivace liší. Volní jednání je jednáním cílevědomým, při kterém si jedinec plně uvědomuje následky vyplývající z dané situace a také motivy, jež jej k danému jednání nutí.

Aspirace u člověka je dlouhodobé směřování k určitým hodnotám, které se pomítají do jeho cílů a plánů. Pro každého člověka je typická jiná přiměřenost a nepřiměřenost aspirační úrovně.

Aspirační úroveň funguje ve čtyřech fázích. *„V první fázi je proveden výchozí výkon. V druhé fázi má proband na základě zkušenosti se svým výkonem v prvním pokusu odhadnout rovinu svého výkonu. V třetí fázi se vykoná další pokus. Ve čtvrté fázi reaguje proband na tento nový výkon pocitem úspěchu či neúspěchu spojeným se sebehodnocením.“*

Proces fungování aspirační úrovně se může opakovat a je ovlivněn právě úspěchem a neúspěchem, který ovlivňuje následnou rovinu aspirační úrovně. Po úspěchu je tedy rovina aspirační úrovně vyšší a po neúspěchu zase nižší.

Lze tedy vyvodit závěr, že pokud student bude mít za cíl zlepšovat své studijní výsledky a začne se mu v tom dařit, pak jeho snažení bude mít vzestupnou tendenci. Záleží však i na mnoha dalších výše uvedených faktorech. (Výrost a kol., 2019, s. 116-117)

Cíl i aspirace jsou tedy součástí lidských potřeb souvisejících úzce se seberealizací, tedy i s motivací člověka. Touto problematikou se zabýval i americký psycholog Abraham Maslow,

který v jedné z jeho zásadních hypotéz, takzvané „hierarchii potřeb“, tvrdí, že: „*lidé jsou motivováni hierarchickým systémem základních, instinktoidních ‘potřeb’.*“ (Maslow in Madsen, 1979, s. 294) Hierarchie potřeb se tedy podle Maslowova skládá z potřeb fyziologických, potřeby bezpečí, potřeby sounáležitosti, uznání a jako nejdůležitější potřebu uvádí právě seberealizaci.

Na základě tohoto hierarchického rozdělení potřeb pak u jedince dochází k tomu, že neuspokojené „nižší“ potřeby převažují, a nakonec i zvítězí ve vnitřním konfliktu nad neuspokojenými „vyššími“ potřebami. Pokud se tedy jedinec chce seberealizovat, musí uspokojit všechny ostatní potřeby, přičemž motivační silou jsou jen ty potřeby, které jsou neuspokojené. „*Teprve je-li nižší potřeba uspokojena – či ‚gratifikována‘, jak Maslow raději říká – může dominovat potřeba vyšší a determinovat chování jedince. Gratifikace potřeb také mění kognitivní procesy jedince a jeho postoje a hodnocení.*“ (Madsen, 1979, s. 294–295)

Četné výzkumy, které se tímto tématem zabíraly, již prokázaly fakta v následujících čtyřech bodech:

- Osoby, které jsou silně výkonnostně motivované, jsou při řešení úkolů houževnatější a myslí více na budoucnost.
- U náročných úkolů je jejich touha po úspěchu větší než strach z neúspěchu. Z tohoto zjištění můžeme rozlišit další dva typy osob, ty, které se orientují na úspěch, a ty, které se jen snaží vyhnout neúspěchu.
- Pokud si člověk může zvolit náročnost úkolu, pak osoby, které jsou orientované na úspěch, si zpravidla volí úkol střední obtížnosti, jelikož je třeba vyvinout značné úsilí ke splnění daného úkolu, ale úspěch je reálný. Zatímco osoby, které se pouze snaží vyhnout neúspěchu, si volí buď extrémně náročné, nebo banální úkoly.
- Lidé obecně přisuzují úspěch spíše jejich vynaloženému úsilí než jejich nadání či jiným faktorům. (Helus, 2011, s. 134)

4 Vliv pedagoga na motivaci středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků

Na začátku studijního procesu je velice důležité poznání žáka učitelem. Toto poznání nezávisí jen na učiteli, protože žák do tohoto procesu přichází jako individuální proměnná, a tak má vliv na komunikaci s učitelem, dokonce i na jeho práci ve třídě. Pedagog by neměl žáky vnímat jako jeden celek, ale brát v potaz individualitu každého žáka, např. aktuální stav vědomostí a dovedností. Toto poznání ze strany pedagoga se skládá ze tří hlavních složek.

První složkou je pozorování, které by mělo být systematické a dlouhodobé. Pedagog by měl sledovat žáka jak při hodině, tak o přestávce, největší vypovídací hodnotu má pozorování žáka v konfliktní situaci.

Druhou složkou je rozhovor, který je spojen s výsledky z pozorování. Z rozhovoru může pedagog následně získat více informací o žákovi, o jeho motivech, ambicích nebo jeho sociálním „kontextu“ mezi vrstevníky.

Poslední složku tvoří diagnostika výkonu a procesů, kdy učitel může na základě získaných informací posoudit, jestli žák pracuje v rámci svých možností nebo výsledky neodpovídají jeho možným kvalitám. Tento krok a jeho následné řešení by mělo zlepšit spolupráci daného učitele a žáka.

Po procesu poznání by tedy mělo dojít k samotné aktivizaci a motivaci studentů. Výkon žáka lze velice zjednodušeně napsat v této rovnici: „Výkon = schopnosti x motivace“.

Při posuzování současného stavu školního prostředí musíme konstatovat, že v dnešní době škola ztrácí vliv jako vzdělávací instituce. Stále více dětí, pokud se chtějí něco dozvědět, vyhledává informace v prostředí Internetu. Následkem toho se role pedagoga mění, pedagog by nyní měl studenta přivést k tzv. „chtění poznávat“. (Mešková, 2012, s. 87-94)

Vhodným příkladem pro doplnění výše uvedeného je příběh od Josepha A. De Vita o šesti slepcích, kteří zkoumali slona:

„První slepec se dotkl boku slona a konstatoval, že slon je něco jako stěna. Druhý nahmatal sloní kel a řekl, že slon se musí podobat oštěpu. Třetí chytil chobot a dospěl k závěru, že slon se musí podobat hadovi. Čtvrtý sáhl slonovi na koleno a vyjádřil názor, že slon je jako strom. Pátý našel ucho a řekl, že slon je jako vějíř. Šestý chytil slona za ocas a prohlásil, že slon se podobá lanu.“ (De Vito in Mešková, 2011, s. 94)

Každý ze slepců tedy měl částečně pravdu, ale stejně tak se mýlil. Pointa příběhu je taková, že pedagog by měl usilovat o to, aby žáci viděli věci v širších souvislostech, a mohli tak vidět „celého slona“.

Velice důležitý je v procesu motivace i styl výuky pedagoga, přičemž každý z nich má své výhody i nevýhody.

Frontální vyučování je výhodné v tom, že učitel má dobrou kontrolu nad všemi žáky, ovšem riziko hrozí v tom, že většina žáků může být aktivní jen zdánlivě, navíc se redukuje i komunikační prostor pro žáky.

Oproti tomu při skupinovém a párovém vyučování mají žáci daleko větší možnost svého projevu a aktivity, což je může vést k intenzivnějšímu přemýšlení a s ním spojenou komunikaci. Dalším pozitivem může být i podpora sociálních kompetencí žáků, hlavně v případě vytvoření nové třídy. Nevýhodou může být zanedbání odborné terminologie, kterou zastíní běžná žakovská mluva.

Dále je otázkou, jestli použít tradiční styl výkladu nebo styl modernější, tedy interaktivní. Tradiční styl výkladu je poměrně monotónní, žák je vlastně jen pasivním posluchačem, a tudíž u něj poměrně brzy může dojít ke ztrátě zájmu. Co se týče času, je tato metoda poměrně efektivní, jelikož se za krátký čas probere poměrně dost učiva. Interaktivní styl je pro žáky mnohem zajímavější, jelikož je zde zvýšená komunikace s posluchači, názornost příkladů a následkem toho i větší míra pozornosti ze strany žáků. Ovšem je jasné, že tato metoda zabere více času a obsah probrané látky zde není takový. (Mešková, 2011, s. 94-95)

Kopřiva uvádí čtyři zásady pro vyvolání nebo udržení vnitřní motivace žáka:

- „*Smysluplnost. Uspokojení potřeby, aby věci, činnosti dávaly smysl tady a teď.*
- *Spolupráce. Uspokojuje zároveň sociální potřeby. Nahradit individuální práci prací ve dvojicích.*
- *Svobodná volba. Mít možnost rozhodnout se, co konkrétně budu dělat, jakým způsobem, nebo s kým to budu dělat.*
- *Zpětná vazba. Mít informace o správnosti výsledných postupů. Ovlivňují rozhodnutí o tom, zda bude žák v činnosti pokračovat a jakým způsobem.“ (Kopřiva in Mešková, 2011, s. 97)*

Tyto zásady jsou samozřejmě spjaty i s vyučovacím stylem pedagoga. Mareš ve své knize uvádí tyto tři vyučovací styly:

Exekutivní styl – Zde je pedagog vnímán jako manažer, který řídí výukové procesy a je zodpovědný za to, aby žáci dosahovali co nejlepších možných výsledků. Používá klasické vyučovací metody, materiály a moderní technologie. Jeho cílem je žáky dostat do určité učební zátěže a jejich práci následně kontrolovat.

Facilitační styl – Učitel klade důraz na hodnotu žakových znalostí a zkušeností, kterých již dosáhl. Snaží se o empatický přístup k žákům, čímž je pomáhá rozvíjet a vést je

k sebeaktualizaci. Dá se říci, že zde mají žáci určitou míru svobody a pedagog je zde spíše v roli průvodce.

Liberální styl – Pedagog se snaží o osvobození a obohacení mysli žáků. Snaží se je učít nové způsoby poznání, které svět nabízí, což se opírá především o jejich kritické myšlení. Cílem je z žáků vychovat znalé lidi, kteří jsou nositeli morálních hodnot.

V dnešní době se používá především styl exekutivní nebo liberální, facilitační styl není příliš rozšířený. (Mareš, 2013, s. 473)

Stejně jako v běžném životě je i v interakci učitele se žákem důležitá neverbální komunikace, která může mít též vliv na žákovu motivaci, jedná se o následující projevy:

Oční kontakt – znamená otevřený komunikační kanál mezi učitelem a žákem. Pohled však nesmí působit agresivně, ba naopak. Měl by na žáka působit dojmem, že ho učitel vnímá a naslouchá mu. Oční kontakt se dá použít také jako prostředek pro udržení disciplíny ve třídě, kdy pedagog může dlouhým pohledem uklidnit neukázněného žáka, bez použití křiku.

Úsměv, kývnutí hlavou na znamení souhlasu – jedná se o přirozeně pozitivní signál pro žáka, který značí určitou formu souhlasu, že například odpověděl nebo konal správně. Takové gesto od pedagoga ho může vybídnout k další spolupráci.

Gestikulace – tu mohou vnímat i jedinci, kteří sedí dál od pedagoga. Přiměřená gesta jsou prevencí monotónnosti. Učitel si může se studenty i určitá gesta dohodnout, což je dalším oživením hodiny, a mohou dokonce i šetřit čas. Oproti tomu agresivní gesta, která značí podráždění učitele nebo jeho hněv, vyvolávají v žácích odpor.

Dotyk – dotyk od pedagoga v sobě může skrývat dva významy. První je pozitivní, například poklepání na rameno, když žák správně odpoví. Druhý význam je negativní, kdy učitel může chytit žáka za ruku, aby ho upozornil na nežádoucí změnu chování. Pokud je dotyk žákovi nepříjemný, měl by to učitel respektovat. Dotyků obecně se dožadují spíše mladší děti, ty starší jej přijímají s větší obezřetností.

Dále hrají roli paralingvistické aspekty řeči, proxemika a posturika. Všechny tyto projevy spolu vzájemně souvisí a mohou být důležitou částí komunikace mezi pedagogem a žákem. (Mešková, 2011, s. 110-112)

Žák také velice pozitivně hodnotí aktivní naslouchání učitele. Pedagog mu totiž dává pocit, že jeho názor je důležitý, tím zlepšuje jeho sebeúctu a zároveň se tvoří citové pouto mezi učitelem a žákem. Aktivní naslouchání má své techniky:

- „*Souhlas, akceptace verbálními a neverbálními komunikačními prostředky. Udržování očního kontaktu, přikyvování hlavou, nasměrování těla k hovořícímu. A slovní komentář typu ‚rozumím, chápu, poslouchám, ano‘.*

- *Parafrázování je téměř doslovné zopakování původní výpovědi mluvčího. Význam výpovědi žáka zůstává zachován.*
- *Sumarizace je shrnutí a zestručnění výpovědi mluvčího. Původní významy zůstanou zachovány.*“ (Mešková, 2011, s. 110-114)

Velice častým a diskutovaným tématem v pedagogických kruzích jsou odměny a tresty, do jaké míry je dobré žáky chválit a jak přísný by měl být trest. I v tomto jsou dány určité zásady. Pro žáky je důležité, aby jejich většinové hodnocení bylo pozitivní. Uveďme si zde tři stupně odměňování žáků:

- průběžnými pochvalami, úsměvy nebo souhlasnými projevy v průběhu činnosti;
- pozitivním hodnocením různých fází hodiny, které tak pedagog uzavírá;
- odměnami na konci aktivity (vyučovací hodiny), které mohou (a měly by být) být již „oficiálnějšího“ rázu – například jedničky.

Nejtypičtější odměnou ze strany pedagoga je odměna. Aby pochválení splnilo svou roli, tedy vzbudilo v žákovi pocit úspěchu a motivovalo ho k další činnosti, musí se dodržet i zde určité zásady:

- *„Četnost pochval. Frekvence pochval by se měla postupně snižovat. Snad se nikdo nerozhněvá pro přirovnání k výcviku služebních psů: štěně za odměnu dostává piškoty. Ale nesmíme je překrmit, štěně se pak piškotů přecpe a nic neumí.*
- *Intenzita pochval. Adekvátně rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě činů. Při výcviku služebních psů existuje slovní pochvala, podrbání za uchem, poplácání po plecích a nejvyšší odměna – dovození olíznout tvář.*
- *Spojení pochvaly s činem. Pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, neboť by mohlo dojít ke ztrátě souvislostí. Vraťme se ještě jednou na psi cvičiště: čím je dítě menší, tím více je podobné štěněti. A život štěněte se týká přítomnosti, oddálení pochvaly (a trestu) nechápe. Tato zásada tedy platí nejvíce pro žáky mladšího školního věku.*“ (Čapek, 2014, s. 55)

Také u školních trestů platí určité zásady. Foucault říká: *„Trest je třeba vypočítat nikoli z funkce zločinu, nýbrž z možnosti jeho opakování. Nezaměřovat se na minulý přestupek, ale na budoucí porušení pořádku. Působit tak, aby zločinec neměl chuť zločin opakovat, ani možnost, že by jej někdo následoval. Umění trestat tak bude uměním účinku.*“ (Foucault in Čapek, 2014, s. 55)

Za nejdůležitější zásady při trestání tedy Čapek považuje:

- *„přesné vymezení pravidel,*
- *úměrnost trestu,*

- *stejná spravedlnost pro všechny,*
- *trest jako cesta k nápravě.*“

Obzvláště tresty jsou ve školní praxi rozhodně větším problémem než odměny. Jejich udělení musí být opravdu přiměřené a oprávněné, jinak mohou u žáků způsobit strach ze školy, strach ze spontánnosti, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity a násilí v sociálních vztazích. (Čapek, 2014, s. 50-59)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumného šetření

Druhá část bakalářské práce se bude zabývat výzkumem, který byl proveden kvantitativní metodou, a to pomocí dotazníkového šetření na středních školách. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jakou mají středoškoláci motivaci ke zlepšování jejich studijních výsledků.

Dnešní doba se mimo jiné vyznačuje i snadnou dostupností veškerých informací. Dříve naši rodiče a prarodiče, pokud chtěli studovat, si museli veškeré potřebné informace dohledat v knihách nebo se ptát svých vzdělanějších známých či rodičů. Dnešní generace má tyto možnosti také, ale dává přednost spíše novému internetovému vyhledávání. K získání informací využívá mobilních aplikací, prohlížečů a odpověď na položenou otázku zná téměř okamžitě. Proto se zdá, že studium nikdy nebylo jednodušší než v současné době. Jaká je tedy motivace dnešních středoškoláků ke zlepšování jejich studijních výsledků? Odpověď na tuto otázku by nám měla dát právě praktická část této bakalářské práce.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků.

Dalšími cíli bylo zjistit, jaké jsou faktory, které ovlivňují motivaci středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků a jejich následná analýza. Jestli se tato motivace liší u studentů z odborných středních škol, gymnázií anebo učňů z odborných učilišť. Dále pak jak velký mají tito studenti zájem o další studium. A v poslední řadě zjistit, jak dnešní středoškoláci vnímají roli pedagoga a jestli i on může nějakým způsobem ovlivnit jejich motivaci ke zlepšování jejich studijních výsledků.

5.2 Stanovení hypotéz

Hypotézy jsou vlastně výzkumníkovy předpoklady, jež si myslí, že zjistí po zpracování dat ze svého kvantitativního výzkumu. Nejedná se ovšem o nepodložené hádání. Hypotézy se musí po dokončení výzkumu ověřit pomocí statistického výpočtu a na základě toho je pak výzkumník může potvrdit nebo vyvrátit.

H1: Většina studentů na odborných učilištích věnuje přípravě do školy maximálně hodinu denně.

Domnívám se, že pro učně bude zásadnější dosahovat dobrých výsledků na školních praxích a obecné studium nebude prioritní, tudíž mu nebudou věnovat tolik volného času.

H2: Studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, dosahují lepšího studijního průměru než studenti, kteří nemají ani jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče.

Předpokládám, že studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče budou více vedeni k tomu, aby dosahovali lepších studijních výsledků. Jelikož hodnotový systém rodiny a dosažené vzdělání rodičů hrají podstatnou roli ve vzdělávacím procesu jedince.

H3: Studenti na gymnáziu mají větší snahu o zlepšování jejich studijních výsledků než studenti, kteří studují na jiném typu střední školy.

Jelikož gymnázia nemají konkrétní kariérní zaměření, tak je známo, že jejich studenti mají většinou v úmyslu pokračovat ve studiu na vysoké škole. Některé vysoké školy v přijímacím řízení zohledňují i studijní průměry žáků 3. a 4. ročníků, a tak se domnívám, že gymnaziální studenti budou mít větší motivaci ke zlepšování jejich studijních výsledků.

H4: Studenti, kteří jsou nespokojeni se svými dosavadními studijními výsledky, budou mít větší snahu o jejich zlepšení než studenti, kteří jsou se svými dosavadními studijními výsledky spokojeni.

Myslím si, že studenti, kteří jsou se svými studijními výsledky nespokojeni, budou vnitřně více motivováni k tomu, aby je zlepšili.

H5: Studenti, kteří denně věnují přípravě do školy alespoň dvě hodiny, dosahují lepších studijních výsledků než studenti, kteří se přípravě do školy věnují méně než dvě hodiny denně.

Předpokládám, že studenti, kteří věnují studiu a přípravě do školy více času, budou lépe připraveni, a tudíž budou dosahovat i lepších studijních výsledků.

H6: Většina studentů středních škol s výučním listem nebude mít zájem o nástavbové pokračování ve studiu, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Domnívám se, že pro většinu těchto studentů bude mít větší váhu samotný výuční list v daném oboru než maturitní zkouška. Tudíž nebudou mít potřebnou motivaci ve studiu pokračovat, ale spíše budou mít snahu o začlenění se do pracovního procesu.

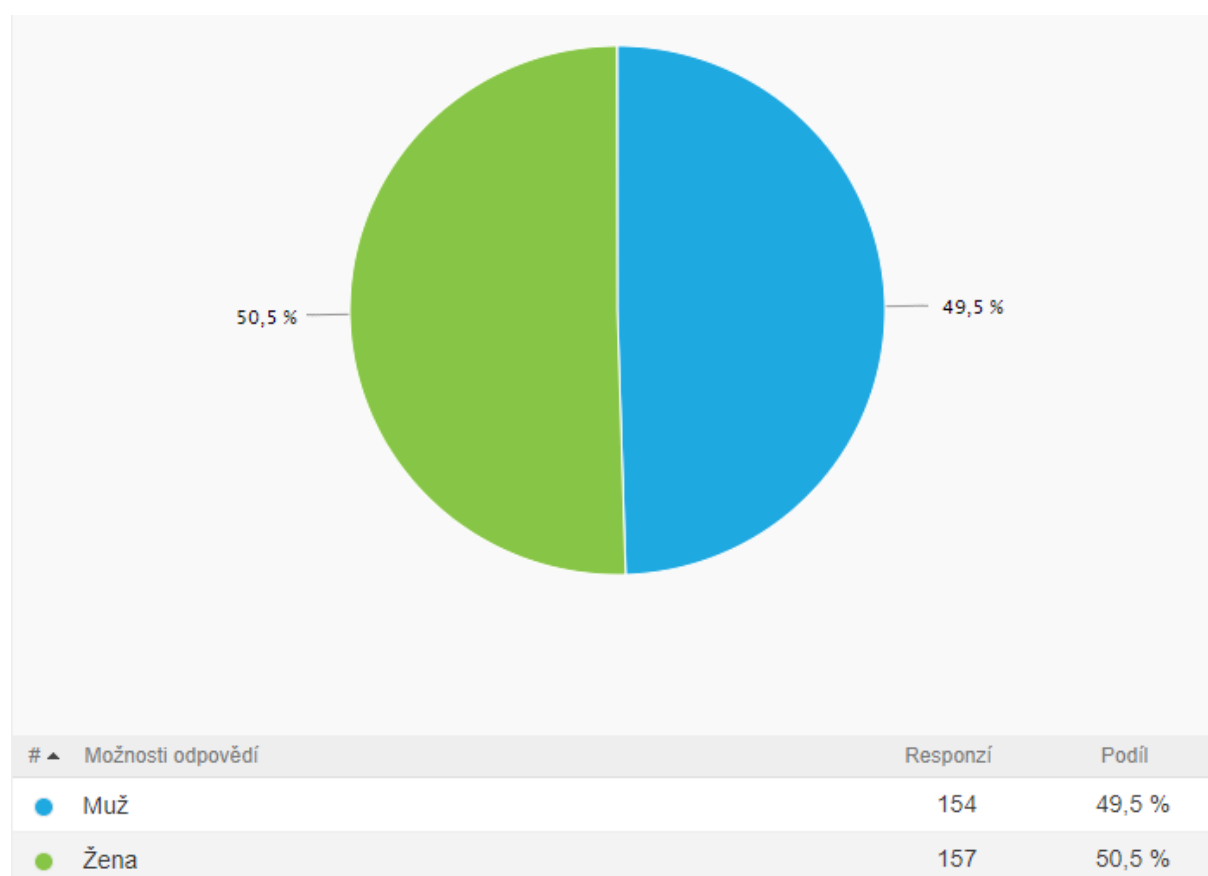
5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl, jak už název napovídá, zaměřen na středoškolské studenty, a to na všechny ročníkové kategorie. Jedná se o studenty z gymnázií, odborných středních škol, tak i studenty z odborných učilišť. Výzkumný vzorek se skládá ze 157 žen a 154 mužů. Konkrétněji se jedná o 117 studentů gymnázia, 93 studentů odborných středních škol a 101 studentů z odborných učilišť. Jedná se o studenty z pardubických škol a blízkého okolí Pardubic.

5.4 Vyhodnocení a interpretace dat

V této podkapitole se věnujeme vyhodnocení a interpretaci dat, to znamená, že pomocí grafů podrobně popíšeme každou otázku z dotazníku zvlášť. Pod každým grafem s procenty, která značí poměry odpovědí respondentů, se nachází komentář s přesnými údaji o počtech jednotlivých odpovědí respondentů. Pod komentáři je pak kurzívou psaná má vlastní interpretace daných dat.

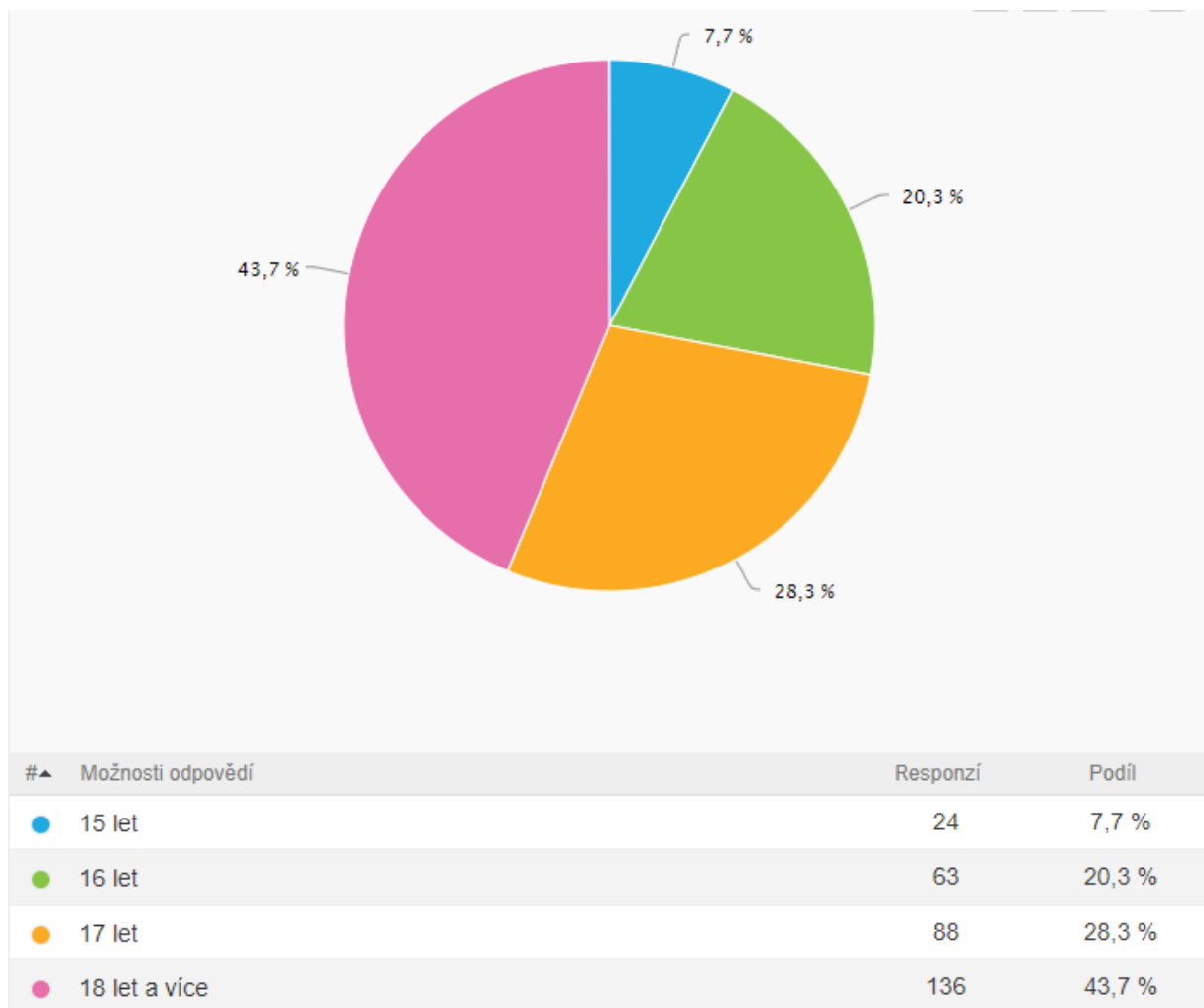
Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?



Obrázek 2- Pohlaví

První otázka se týká pohlaví respondentů. Z celkového počtu 311 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 157 (50,5 %) žen a 154 (49,5 %) mužů.

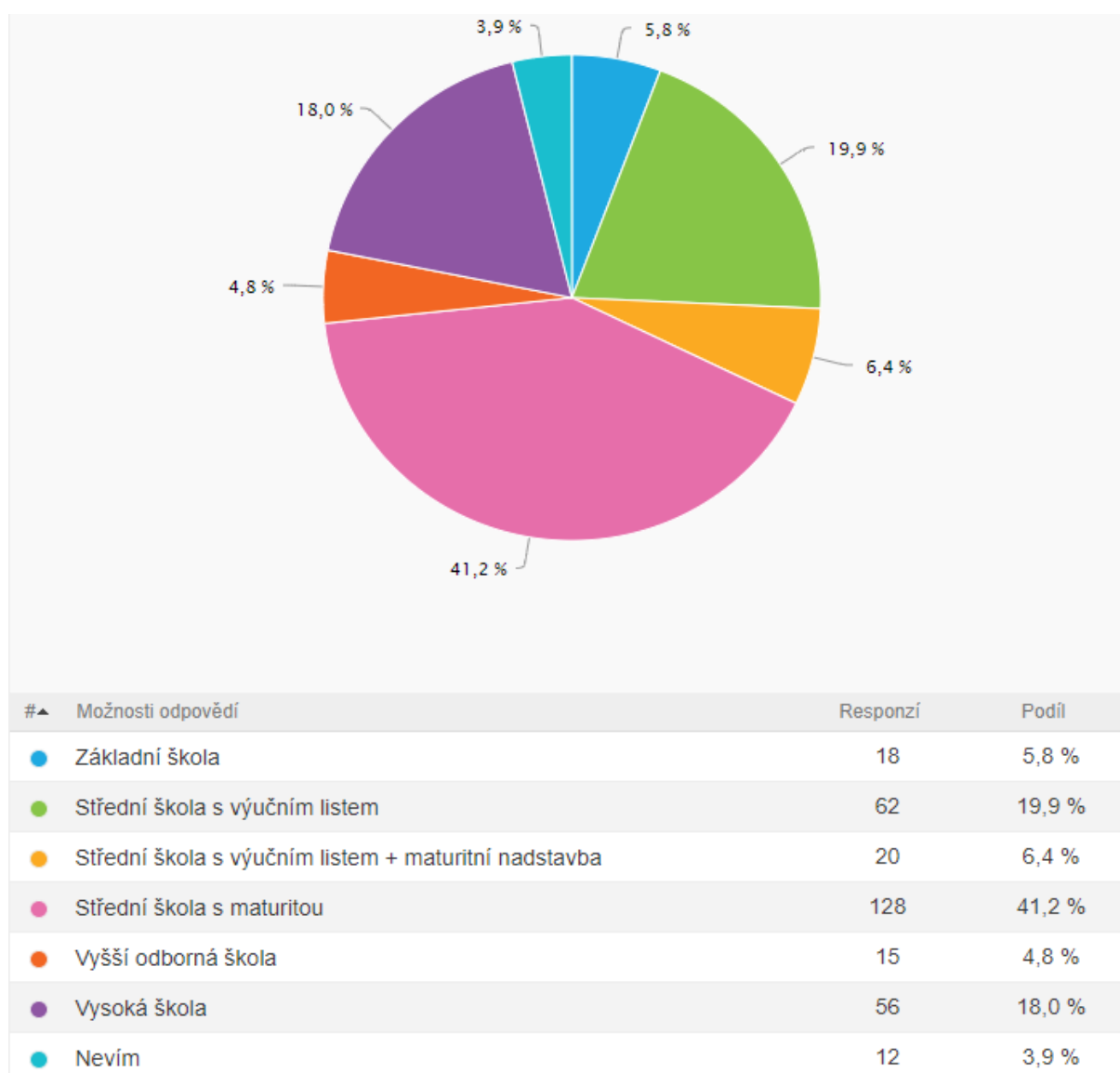
Otázka č. 2: Kolik je Vám let?



Obrázek 3- Věk

Druhá otázka se týká věku dotazovaných respondentů. Z celkového počtu 311 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 24 (7,7 %) respondentů ve věku patnácti let, 63 (20,3 %) respondentů ve věku šestnácti let, 88 (28,3 %) respondentů ve věku sedmnácti let a 136 (43,7 %) respondentů ve věku osmnácti let a starších.

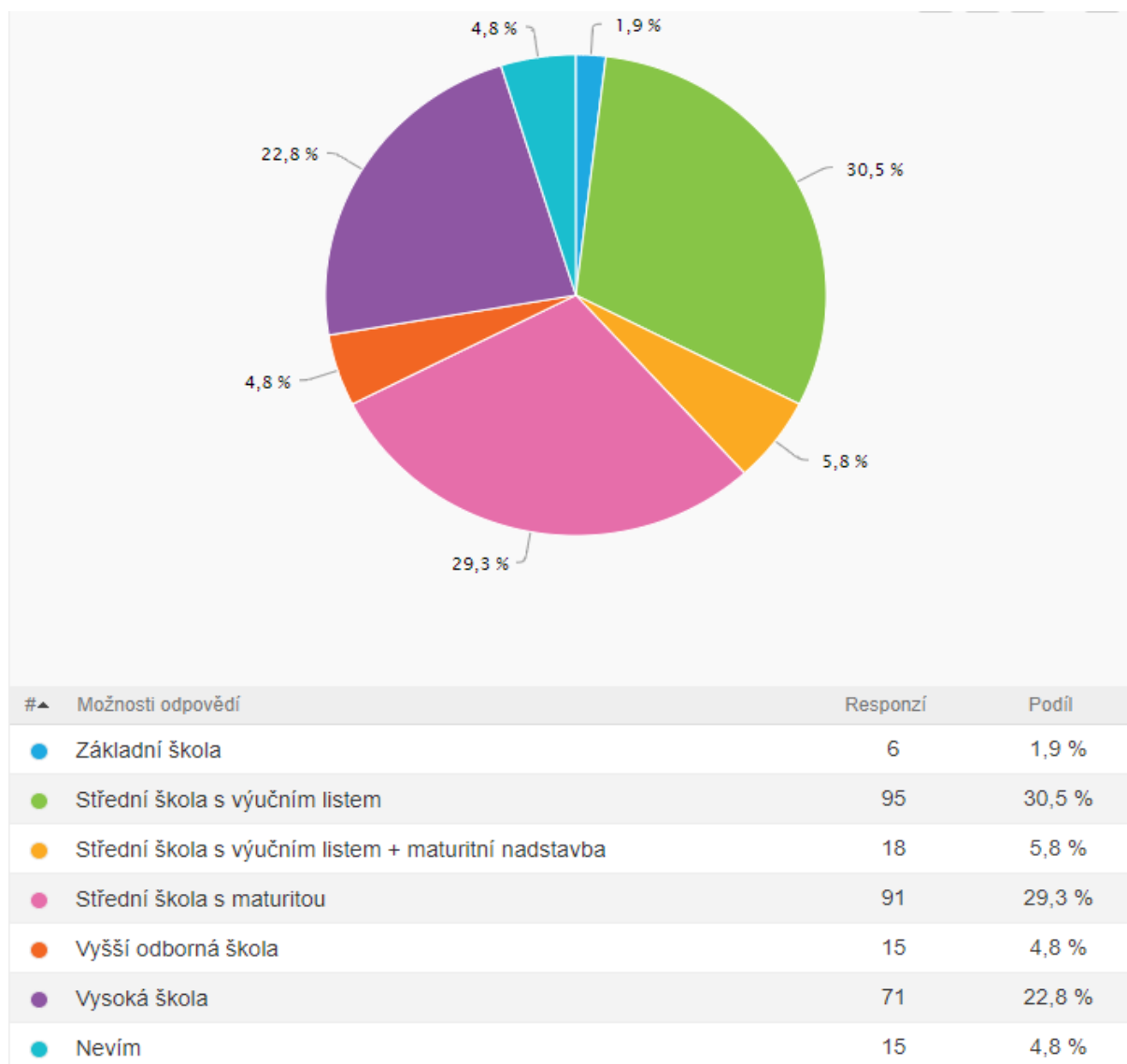
Otázka č. 3: Jakého nejvyššího vzdělání dosáhla Vaše matka?



Obrázek 4- Matka

Ve třetí otázce jsem se ptal na nejvyšší dosažené vzdělání matky respondenta. Z celkového počtu 311 respondentů odpovědělo 18 (5,8 %) respondentů základní školu, 62 (19,9 %) respondentů uvedlo střední školu s výučním listem, 20 (6,4 %) respondentů uvedlo střední školu s výučním listem a dokončenou maturitní nástavbou, 128 (41,2 %) respondentů uvedlo střední školu s maturitou, 15 (4,8 %) respondentů uvedlo vyšší odbornou školu, 56 (18,0 %) respondentů uvedlo vysokou školu a pouze 12 (3,9 %) respondentů nevědělo, jakého nejvyššího vzdělání dosáhla jejich matka.

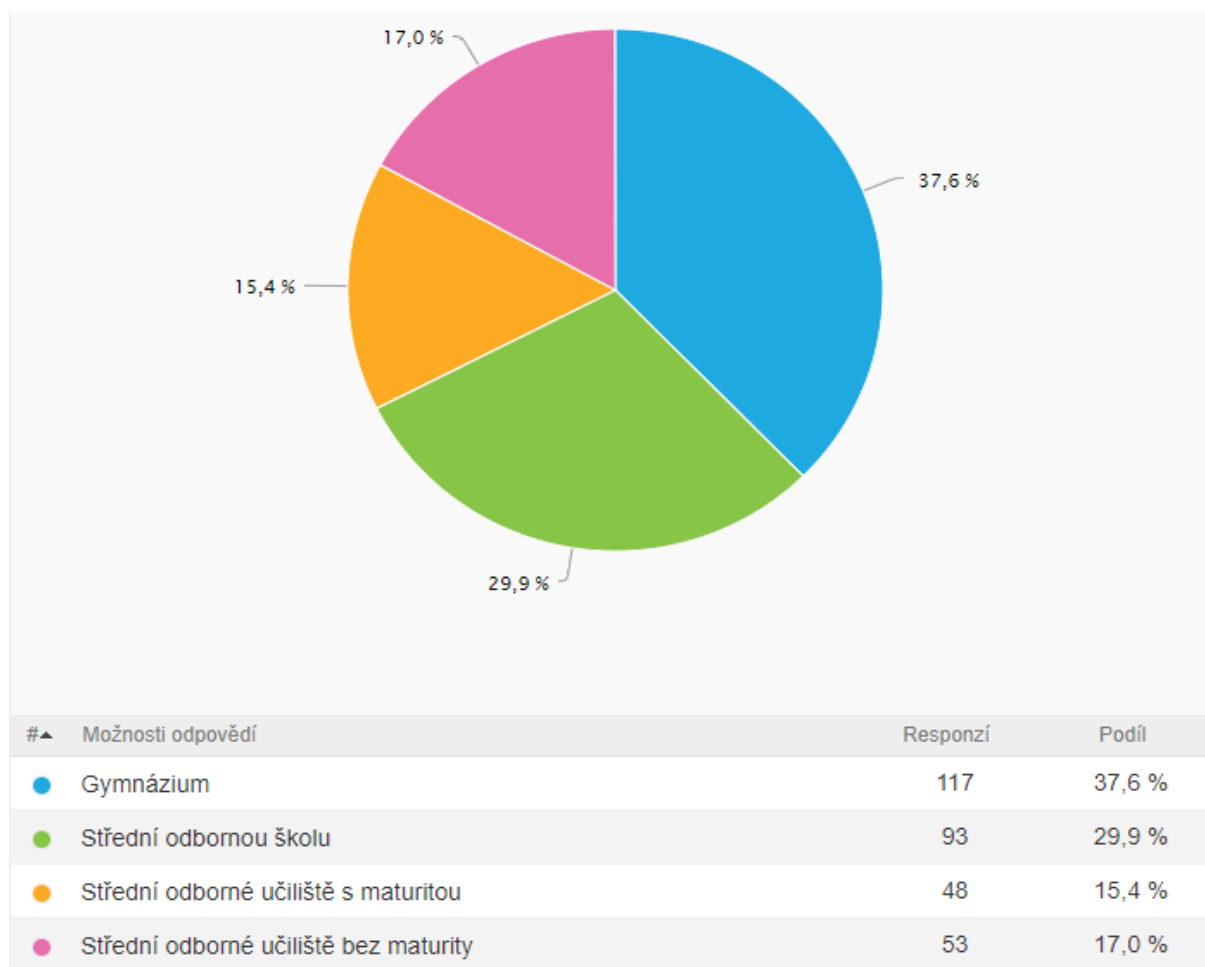
Otázka č. 4: Jakého nejvyššího vzdělání dosáhl Váš otec?



Obrázek 5- Otec

Ve čtvrté otázce jsem se ptal na nejvyšší dosažené vzdělání otce respondenta. Z celkového počtu 311 respondentů odpovědělo 6 (1,9 %) respondentů základní školu, 95 (30,5 %) respondentů uvedlo střední školu s výučním listem, 18 (5,8 %) respondentů uvedlo střední školu s výučním listem a dokončenou maturitní nástavbou, 91 (29,3 %) respondentů uvedlo střední školu s maturitou, 15 (4,8 %) respondentů uvedlo vyšší odbornou školu, 71 (22,8 %) respondentů uvedlo vysokou školu a pouze 15 (4,8 %) respondentů nevědělo, jakého nejvyššího vzdělání dosáhl jejich otec.

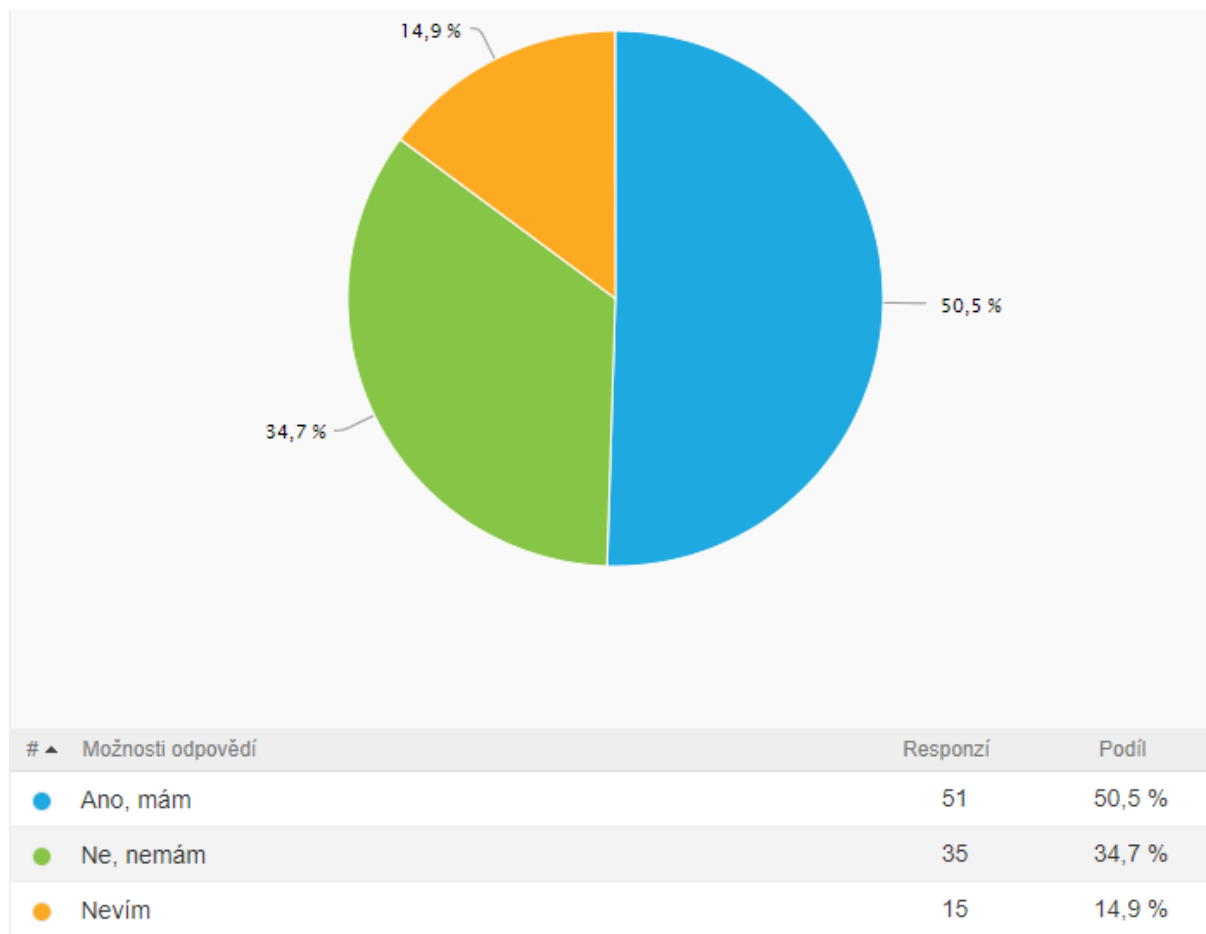
Otázka č. 5: Jaký typ střední školy studujete?



Obrázek 6- Střední škola

V páté otázce jsem se ptal samotných respondentů, jaký typ střední školy studují. Z celkového počtu 311 respondentů bylo nejvíce, tedy 117 (37,6 %) respondentů z gymnázií. Následně bylo 101 (32,48 %) respondentů z odborných učilišť, přičemž 48 (15,4 %) respondentů bylo z odborných učilišť s maturitní nastavbou a 53 (17,0 %) respondentů z odborných učilišť bez maturitní nastavby. Poslední kategorií pak byli studenti z odborných středních škol, ze kterých se výzkumu zúčastnilo 93 (29,9 %) respondentů.

Otázka č. 6: Pokud jste studentem odborného učiliště, máte zájem o následnou maturitní přípravu?



Obrázek 7- Maturitní příprava

Šestá otázka se týkala pouze respondentů z odborných učilišť a jejím cílem bylo zjistit, zda mají zájem o případnou maturitní přípravu. Z celkových 101 respondentů odpovědělo 51 (50,5 %) respondentů, že ano. Zájem o maturitní přípravu nemělo 35 (34,7 % respondentů) a zbylých 15 (14,9 %) respondentů ještě nebylo rozhodnuto, zda o maturitní vzdělání zájem má, či ne.

Pokud se na tento a předchozí graf zadíváme pozorněji, vidíme, že na středním odborném učilišti s maturitní přípravou je 48 dotazovaných respondentů. Z tohoto grafu, kde 51 respondentů zájem má a dalších 15 se rozhoduje, vyplývá, že o maturitní přípravě v současné době přemýšlí i ti studenti, kteří si zvolili střední odborné učiliště bez maturitní přípravy. S touto otázkou je spojena i následující otázka č.7, kde jsem se učňů ptal na důvod, proč mají nebo naopak nemají o maturitní přípravu zájem.

Otázka č. 7: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano/ne, napište zde stručné odůvodnění Vaší odpovědi.

Sedmá otázka je přímo spojena s otázkou číslo šest a jejím cílem je zjistit důvody, proč studenti na odborných učilištích mají nebo naopak nemají zájem o případnou maturitní nastavbu. Jednalo se o otevřenou otázku, kde se mohli respondenti volně vyjádřit, a odůvodnit tak svá rozhodnutí. Tato otázka nebyla povinná, a tudíž ji nevyplnili všichni dotazovaní respondenti. Celkem se jí zúčastnilo 64 z 86 dotazovaných respondentů.

Pročetl jsem si všech 64 odpovědí respondentů a musím říct, že odpovědi studentů se poměrně shodovaly. Rozhodl jsem se výsledky zestručnit a uvést zde tři nejvíce se opakující odpovědi, proč o maturitní nastavbu zájem mají, a tři nejčtenější důvody, proč ne.

Jako první budu prezentovat odpovědi respondentů, kteří se pro maturitní nastavbu rozhodli.

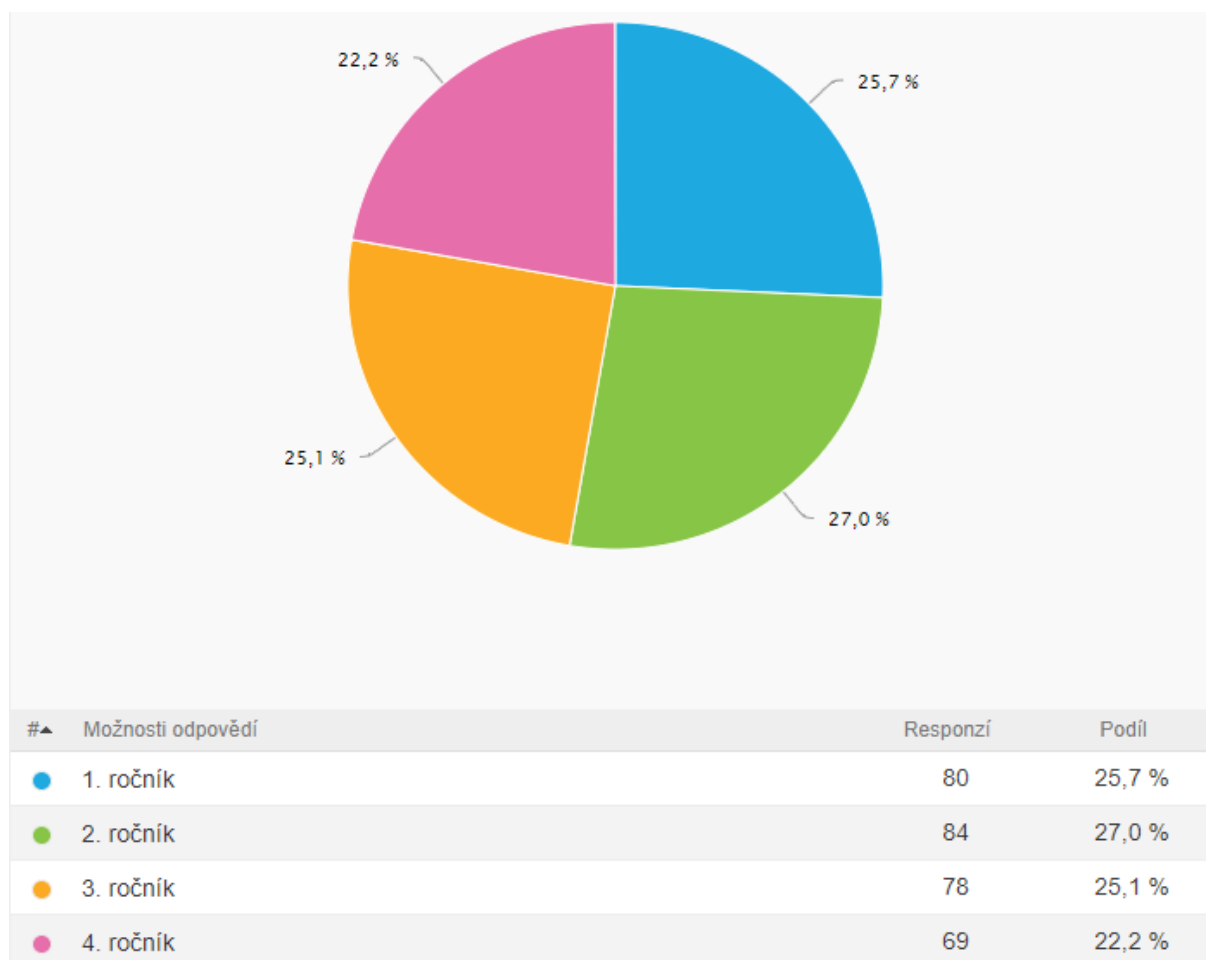
Nejčastější odpovědi zde bylo, že jim maturitní vzdělání zvýší šance k uplatnění se na trhu práce. Méně uváděnou odpovědí byl nátlak ze strany rodiny. Kde studenti například odpovídali, že v rámci rodiny mají maturitní vzdělání všichni, tudíž jej musí získat i oni. A nejméně uváděnou odpovědí bylo, že studenti maturitní vzdělání chtějí sami ze své vlastní vůle a berou ho, jako stupeň vzdělání, který jim ve společnosti zajistí určitou prestiž.

Učni dále uváděli, že vlastně neví, proč maturitu chtějí, že ji potřebují kvůli následnému studiu na VOŠ, nebo že si chtějí prodloužit studentský život.

Jaké důvody mají učni pro to, že nechtějí získat vzdělání s maturitou? Nejčastější odpovědi na tuto otázku bylo, že maturitní vzdělání ke své budoucí profesi nepotřebují, tudíž by další studium bylo z jejich pohledu ztrátou času. Například se jednalo o odpovědi typu: „Chci být kadeřnicí a k tomu maturitu nepotřebuji.“ Méně častou odpovědí bylo osamostatnění se, kde respondenti uváděli, že chtějí co nejdříve začít pracovat a maturitní vzdělání by pro ně v tomto ohledu bylo jen další časovou prodlevou. A posledním nejméně uváděným důvodem k dané otázce bylo, že respondenty studium nebaví nebo jim nejde, a tak maturitu nechtějí.

Při objektivním zhodnocení mohu konstatovat, že chápu a rozumím oběma skupinám, maturitní vzdělání opravdu může zajistit lepší pracovní pozici, ale v dnešní době mají obrovské uplatnění i kvalitní řemeslníci. Rozumím tedy i tomu, že pokud jsou učni zapáleni víc do své praxe než do studia, může to pro ně být z kariérního hlediska pozitivem. Navíc si myslím, že odborné praxe jsou též součástí jejich studia, takže pokud jsou motivovaní spíše směrem praktickým pro svoji manuální zručnost, která jim v budoucnu zajistí dobrou pracovní pozici, tak to rozhodně lze brát jako pozitivum.

Otázka č. 8: V jakém jste aktuálně ročníku?



Obrázek 8- Ročník

Osmou otázkou jsem se dotazoval respondentů na ročník, ve kterém aktuálně studují. Z celkového počtu 311 respondentů odpovědělo 80 (25,7 %) respondentů, že jsou v prvním ročníku. Nejvíce respondentů, konkrétně 84 (27,0 %), bylo ze druhého ročníku, 78 (25,1 %) respondentů uvedlo, že jsou ve třetím ročníku a nejmenší skupinu tvořili studenti čtvrtých ročníků v počtu 69 (22,2 %) respondentů.

Otázka č. 9: Jaká byla Vaše motivace pro výběr Vámi zvolené střední školy?

Tato otázka byla v zadaném dotazníku opravdu důležitá z hlediska informační hodnoty. Proto byla opět řešena otevřenou otázkou, a respondenti se tak mohli volně rozepsat a zdůvodnit, proč si danou střední školu vybrali. Bylo poměrně těžké tuto otázku vyhodnotit, jelikož se jedná o opravdu velké množství různorodých textů. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl pro následující tabulkovou kategorizaci, kde ke každé škole připíšu nejčastější typy odpovědí a poté vyberu nejčastější důvody, které respondenti uváděli nezávisle na typu školy.

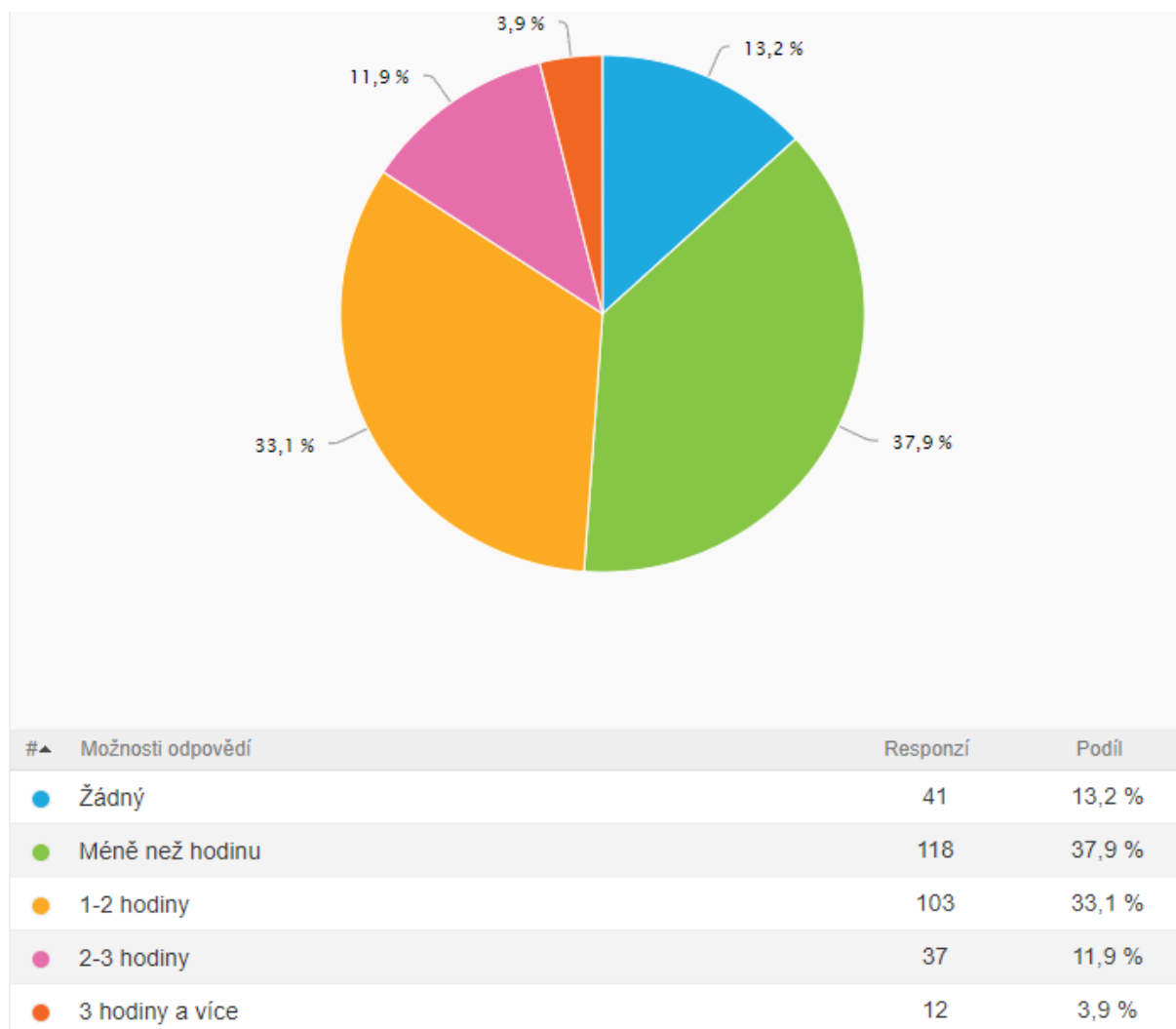
Tabulka 1- Motivace

Gymnázia	Odborné střední školy	Odborná učiliště	Nezávisle na typu školy
Studenti gymnázia neví, co by chtěli v životě dělat, tak volí všeobecné vzdělání s tím, že se rozhodnou až později volbou vhodné vysoké školy.	Studenty odborných středních škol zajímal konkrétní obor, a tak se mu chtěli věnovat naplno. Proto pro ně byla odborná škola jasnou volbou.	Studenty odborných učilišť zajímal konkrétní obor, a tak se mu chtěli věnovat i z hlediska budoucí kariéry.	Kamarádi
Studenti gymnázia se domnívají, že je gymnázium nejlépe připraví na přijímací řízení a následné studium na vysoké škole.	Studenty odborných středních škol zajímalo více oborů, ale věděli, že na rozdíl od gymnazistů budou mít po ukončení středoškolského vzdělání větší uplatnění. Navíc o studium na vysoké škole neměli zájem.	Studenti odborných učilišť neměli zájem o dlouhé studium. Chtěli se vyučit a zapojit do pracovního procesu, jelikož se chtěli co nejdříve se osamostatnit.	Rodina
Studenty gymnázia baví více studijních směrů a nechťeli se hned po základní škole omezit jen na jeden směr. Proto volili všeobecnost gymnázia.	Studenti odborných středních škol chtěli držet „rodinnou tradici“, protože jako absolventi dané školy již měli zajištěnou práci. Například v rodinné firmě nebo u známých.	Studenty odborných učilišť baví manuální práce a příliš jim nejde studium a učení. Proto se rozhodli pro odborné učiliště.	Dostupnost

Tabulka je rozdělena na čtyři sloupce a čtyři řádky. Je strukturována tak, že v horním řádku vidíme kategorii odpovědí, v našem případě typ školy, případně kolonku s názvem „nezávisle na typu školy“. Pod každým názvem kategorie vidíme tři různé odpovědi, přičemž nejčastější odpovědi se nachází v horním řádku, hned pod názvem kategorie a v dolním řádku jsou pak uvedeny ty nejméně časté.

Jako absolvent sportovního gymnázia musím přiznat, že bych v kategorii „gymnázium“ patřil do kategorie nejčastějších odpovědí. Překvapilo mě, že naprostá většina odpovědí respondentů byla opravdu opodstatněná, z čehož usuzuji, že zúčastnění respondenti neberou studium na lehkou váhu a že už mají svým způsobem utvořené určité životní priority.

Otázka č. 10: Kolik hodin denně věnujete učení a přípravě do školy?



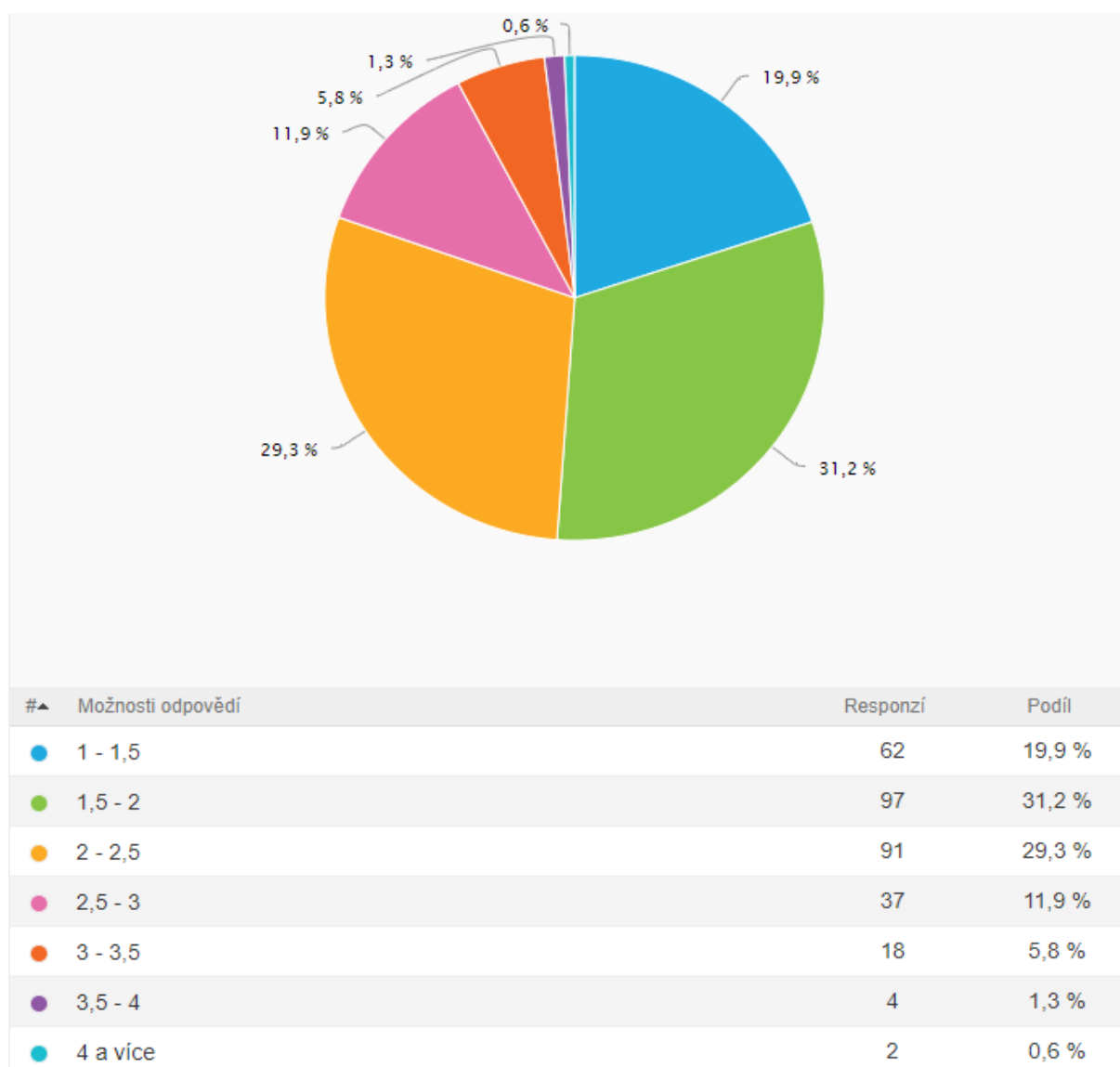
Obrázek 9- Čas

Cílem otázky číslo deset bylo zjistit, kolik času denně věnují jednotliví studenti přípravě do školy. Z celkového počtu 311 respondentů odpovědělo 41 (13,2 %) respondentů, že přípravě nevěnují žádný čas. Nejvíce frekventovaná odpověď, kterou uvedlo 118 (37,9 %) respondentů, byla, že se přípravě do školy věnují méně než hodinu. Druhá nejvíce zastoupená odpověď pak byla, že 103 (33,1 %) respondentů se přípravě do školy věnuje 1 - 2 hodiny denně. O hodinu více, tedy 2 - 3 hodiny denně, se přípravě do školy věnuje 37 (11,9 %) respondentů a nejméně

zastoupenou odpověď uvedlo 12 (3,9 %) respondentů, tedy že přípravě do školy denně věnují tři hodiny a více.

V této otázce jsem předpokládal dva možné typy odpovědí a to ty, že nejvíce zastoupenou odpovědí bude „méně než hodinu“ a nejméně zastoupenou „3 hodiny a více“. Své předpoklady bych zdůvodnil tím, že téměř třetina respondentů byla z odborných učilišť, kde jsem neočekával, že by mimoškolnímu studiu a přípravě do školy věnovali více než hodinu denně. Oproti tomu jsem nepředpokládal, že náročnost látky na středních školách je tak vysoká, aby většina studentů musela věnovat více než tři hodiny denně učivu a přípravě do školy. Oba mé předpoklady tedy výsledky grafu potvrzují.

Otázka č. 11: Jaký je Váš studijní průměr?



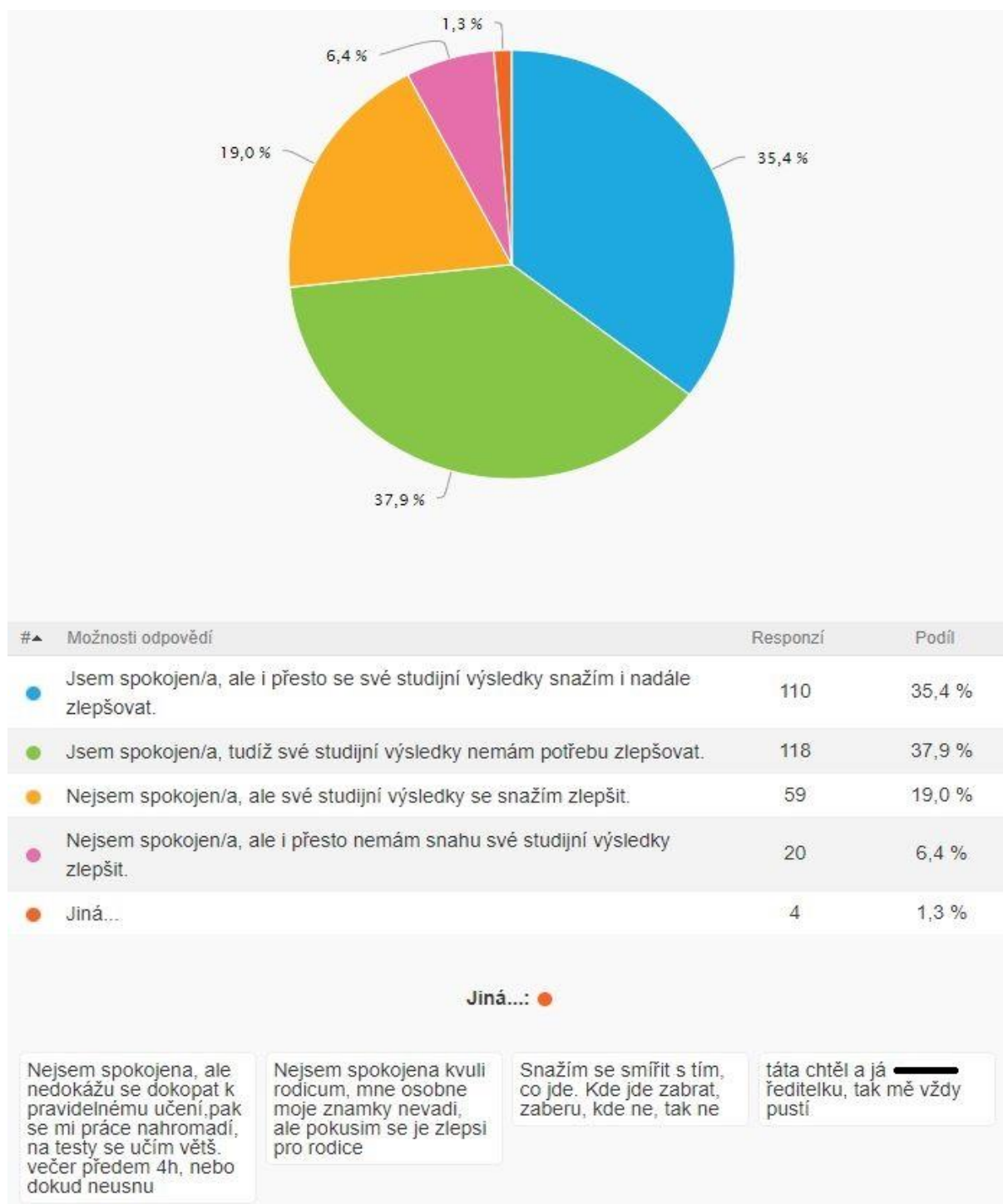
Obrázek 10- Průměr

V otázce číslo 11 jsem se ptal studentů, jakého dosahují studijního průměru. Z celkových 311 respondentů uvedlo 62 (19,9 %) respondentů, že dosahují průměru 1,0 - 1,5. Poté následovaly dvě nejzastoupenější kategorie odpovědí, kde 97 (31,2 %) respondentů uvedlo, že dosahují studijního průměru 1,5 – 2,0, a 91 (29,3 %) respondentů odpovědělo, že dosahují studijního průměru 2,0 – 2,5.

Poté se dostáváme ke třem nejméně zastoupeným kategoriím, kde 18 (5,8 %) respondentů uvedlo, že dosahují studijního průměru 3,0 – 3,5, čtyři (1,3 %) respondenti uvedli, že jsou v rozmezí průměru 3,5-4,0 a pouze dva (0,6 %) respondenti se studijním průměrem dostali na hranici 4,0 a více.

U výsledků z této otázky jsem byl příjemně překvapen. Pokud budeme průměr známek do 3,0 brát jako „dobrý“, stejně jako ve školním hodnocení, tak by to znamenalo, že pouze 22 z celkových 311 respondentů dosahují horších nebo špatných studijních výsledků, což je z hlediska tohoto výzkumu jistě pozitivní zjištění.

**Otázka č. 12: Jak jste s Vašimi dosavadními studijními výsledky spokojen/a?
Snažíte se je i nadále zlepšovat?**



Obrázek 11- Spokojenost

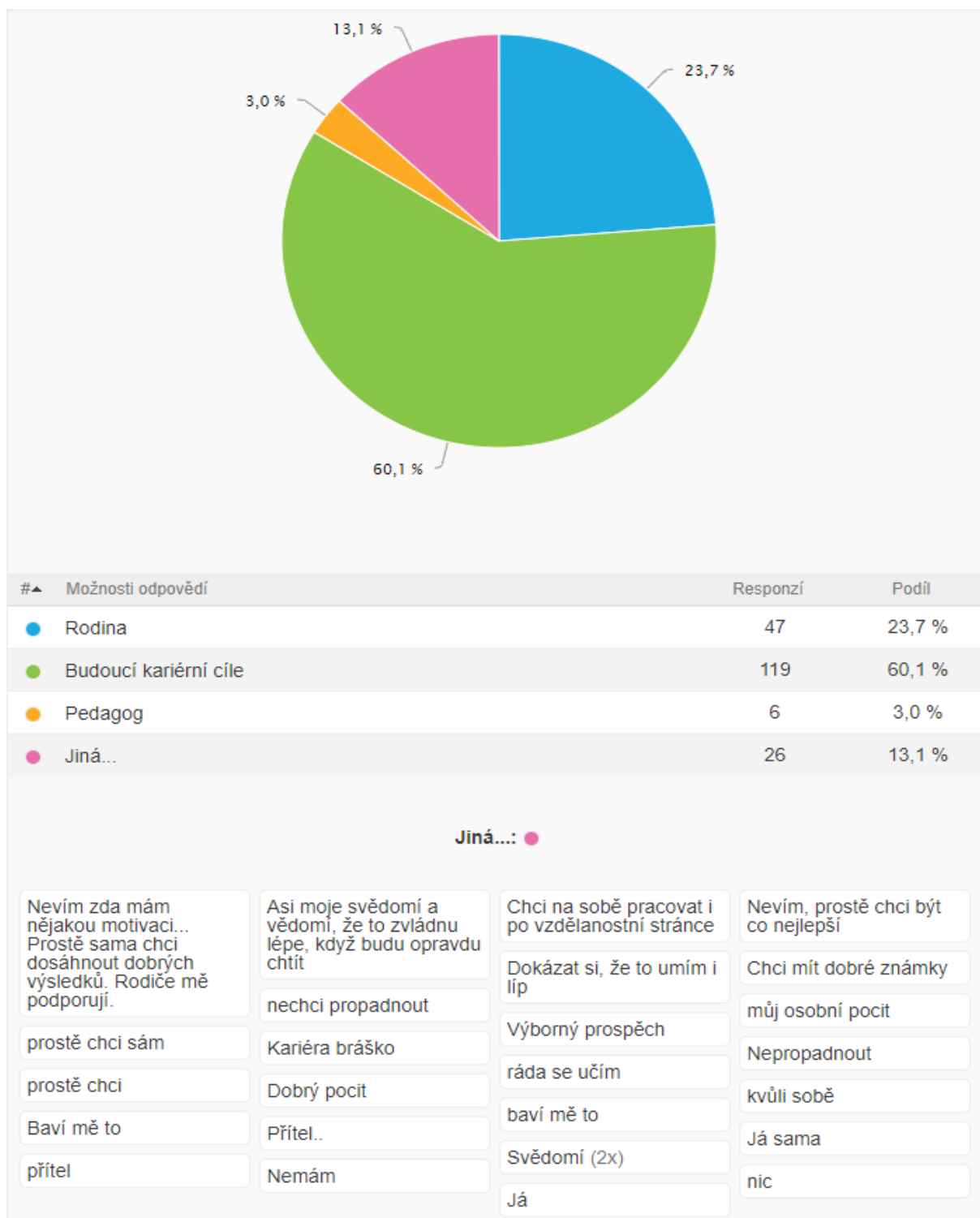
Cílem dvanácté otázky bylo zjistit, zda jsou středoškolští studenti se svými výsledky spokojeni nebo nespokojeni a případně jestli se výsledky snaží nebo nesnaží i nadále zlepšovat. Z celkových 311 respondentů uvedlo 110 (35,4 %) respondentů, že jsou se svými výsledky

spokojeni, ale snaží se je i nadále zlepšovat. Jen o osm více, tedy 118 (37,9 %) respondentů uvedlo, že jsou se svými výsledky spokojeni, a tudíž nemají snahu je zlepšit.

Oproti tomu 59 (19,0 %) respondentů, kteří nejsou spokojeni se svými výsledky, se je snaží zlepšit a jen 20 (6,4 %) respondentů se svými výsledky spokojeno není, ale i přesto se je nesnaží nijak zlepšit. Nejméně zastoupenou odpovědí byla i odpověď jiné, kterou zvolili čtyři respondenti (1,3 %) viz graf (obrázek 11).

Stejně jako u předešlé odpovědi jsem i tyto výsledky předpokládal a hodnotím je kladně. Po důkladnější analýze dat v excelu jsem zjistil, že studenti, kteří jsou spokojeni, a nemají proto potřebu o zlepšení, dosahují nejčastěji průměrů 1,5 – 2,0 a 2,0 – 2,5, což je podle školského hodnocení lepší než „dobrý“ průměr, proto je jejich spokojenost zcela pochopitelná. Více než třetina dotazovaných uvedla, že s výsledky spokojeni jsou, ale i přesto se je snaží zlepšit, což je z hlediska studijní motivace pozitivní zjištění, stejně jako to, že z celkových 311 respondentů není spokojeno a nesnaží se své výsledky zlepšit pouze 20 respondentů.

Otázka č. 13: Pokud jste odpověděli, že máte snahu o zlepšení Vašich studijních výsledků, vyberte, případně napište, co Vás k této snaze nejvíce motivuje.



Obrázek 12- Motivace snahy

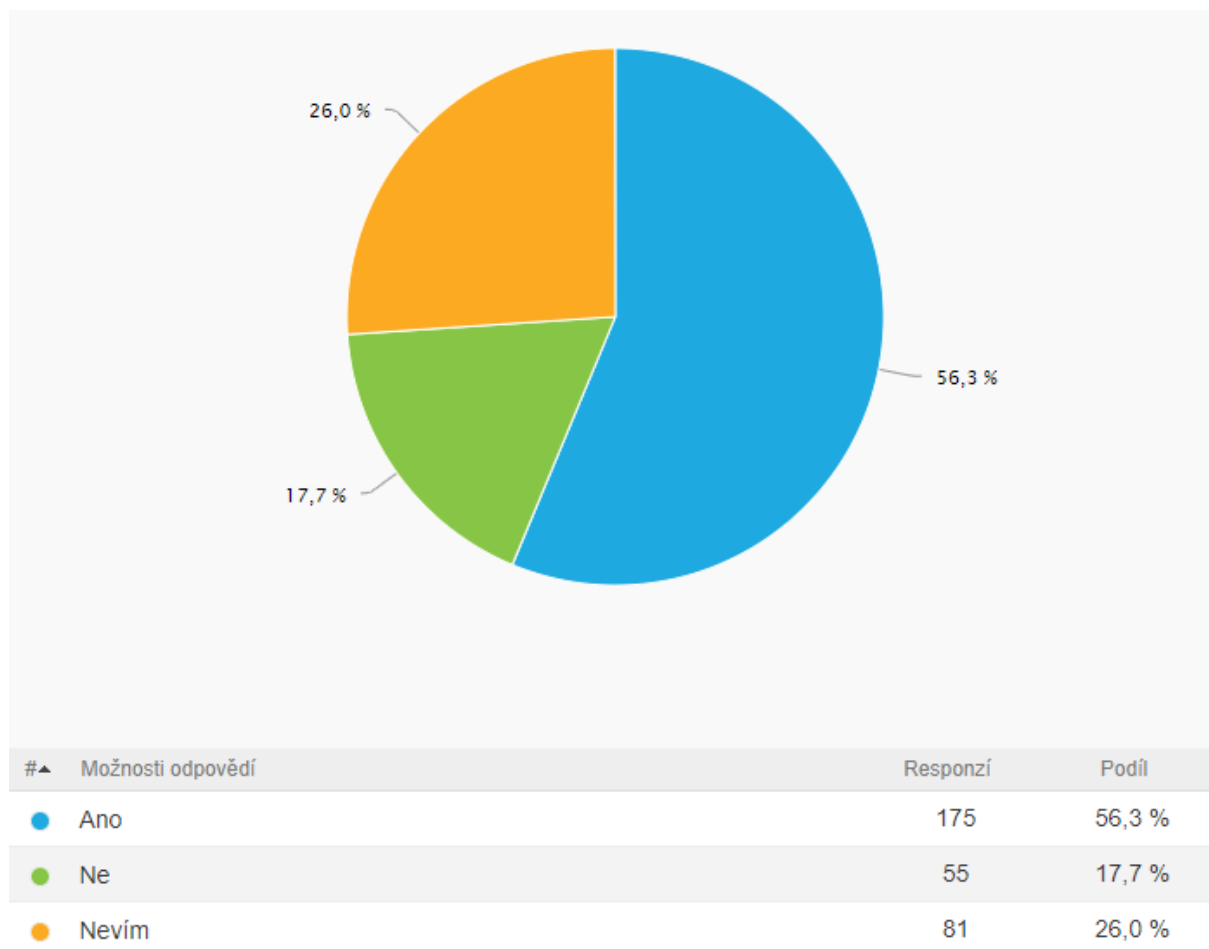
Třináctá otázka se týkala pouze respondentů, kteří v předchozí otázce uvedli, že mají snahu o zlepšení svých studijních výsledků, ať už s nimi byli spokojeni nebo nespokojeni.

Na tuto otázku reagovalo 198 respondentů, z čehož 47 (23,7 %) respondentů uvedlo, že ke zlepšování jejich studijních výsledků je nejvíce motivuje rodina. Nejčtenější odpověď pak uvedlo 119 (60,1 %) respondentů a to, že je jim motivací ke zlepšování studijních výsledků dávají jejich budoucí kariérní cíle. Pouze šest (3,0 %) respondentů vyplnilo, že je k jejich snaze ve zlepšování studijních výsledků dokázal motivovat pedagog. Poslední odpověď, tedy odpověď „jiná“, zvolilo 26 (13,1 %) respondentů viz graf (obrázek 12).

V této otázce jsem předpokládal, že nejčtenější uváděnou odpovědí budou „budoucí kariérní cíle“, což po vyhodnocení odpovědí skutečně byly. Podle mne jde o odpověď, která je podložena jasnou a logickou argumentací.

Tuto otázku zodpovědělo 198 respondentů, přičemž pouze 161 respondentů uvedlo, že se své studijní výsledky snaží zlepšit. Důvody mohou být různé, buď nějací respondenti nepochopili zadání otázky, nebo svou snahu vyvíjí, jen když potřebují.

Otázka č. 14: Myslíte si, že pedagog dokáže zvýšit Vaši motivaci ke studiu v daném předmětu?



Obrázek 13- Pedagog

Otázka číslo čtrnáct se týkala všech respondentů a zajímal mě jejich názor na to, jestli pedagog dokáže zvýšit jejich motivaci ke studiu, alespoň v nějakém konkrétním předmětu. Z celkového počtu 311 respondentů bylo nejčtenější odpovědí, že ano, přičemž tuto odpověď uvedlo 175 (56,3 %) respondentů. Nejméně četnou odpověď uvedlo 55 (17,7 %) respondentů, kteří tvrdili, že pedagog jejich motivaci zvýšit nemůže, a zbylých 81 (26,0 %) respondentů nevědělo.

Z hlediska mého výzkumu je pozitivní, že více jak polovina respondentů uvedla, že pedagog může zvýšit jejich motivaci ke studiu, alespoň v nějakém konkrétním předmětu.

S touto otázkou jsem spojil i následující otázku č. 15, kde se respondentů, kteří odpověděli kladně, ptám, jak konkrétně tedy pedagog může zvýšit jejich motivaci ke studiu.

Otázka č. 15: Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ano, napište prosím stručně, jakým způsobem Vás pedagog dokáže nejvíce motivovat ke zlepšování Vašich studijních výsledků.

Patnácté otázky se účastnili jen ti respondenti, kteří v otázce č. 14 odpověděli kladně, tedy tak, že pedagog jejich motivaci ovlivnit může. K této otázce se vyjádřilo celkem 175 respondentů a popsali, jakým způsobem může pedagog zvýšit jejich motivaci ke studiu.

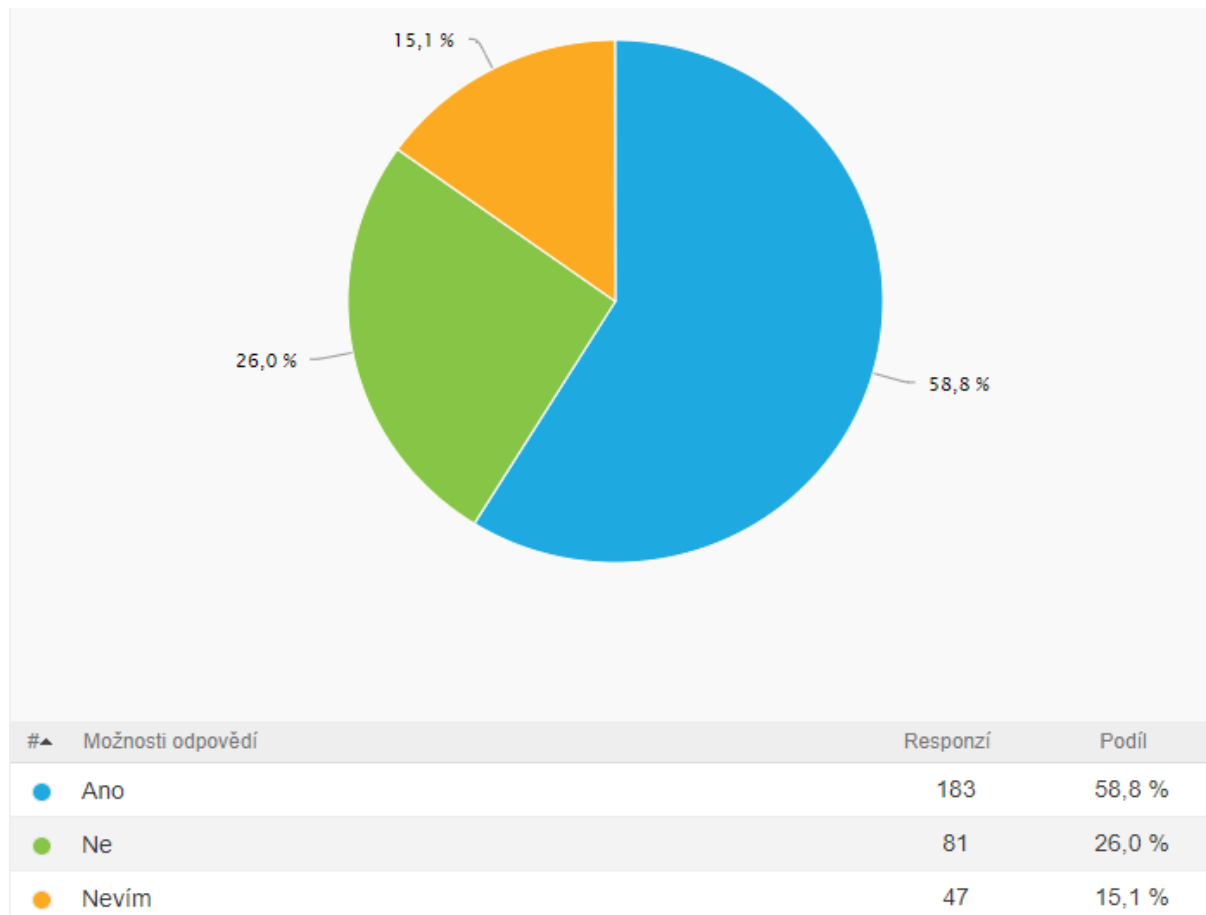
Studenti se zde opravdu rozepsali, i když bylo třeba analyzovat 175 odpovědí, mnoho z nich se opakovalo, jejich obsahy byly téměř totožné, lišily se jen v malých detailech. Proto jsem se rozhodl pro jejich zestručnění a vybrání těch nejčastějších.

Jednoznačně nejčastější odpovědi byly styl výuky a zábavnost hodin. Podle slov studentů je dokáže motivovat originální přístup pedagoga, který pouze neprijde do výuky, nenadiktuje látku a neodejde, ale pokud do hodiny dá i něco navíc. Například interaktivní přednášku, kolokvium, debatu se studenty anebo se mírně odchýlí od probírané látky. Ovšem faktem je, že učitelé mají své osnovy, kterými se musí řídit, navíc je musí splnit i v rámci časového harmonogramu, takže vyhovět těmto studentským požadavkům jistě není vždy reálné. Oproti tomu si myslím, že nějaká krátká debata se studenty, občasná vědomostní soutěž nebo jen přátelský přístup pedagoga má svá pozitiva, což potvrzuje i většinový názor dotazovaných studentů.

Druhá, méně častá odpověď dotazovaných byla, že by pedagog měl mít zkušenost v daném oboru nebo předmětu, měl by vědět, o čem mluví, dokazovat to na příkladech z praxe, aby studenti viděli, že to, co se učí, není jen teorie, kterou napíšou do písemky, ale že jde o užitečnou informaci, která se jim bude v budoucnu hodit při nějaké, třeba pracovní příležitosti.

Poslední a nejméně často uváděnou odpovědí respondentů byla empatie pedagoga, který by se měl umět vcítit do studentů. Měl by volit spíš přátelštější a volnější přístup, což u studentů navodí pocit klidu. Pokud vidí, že někomu nejde látka, měl by mu pomoci, a ne se ho snažit ponížít nebo mu předmět zprotivit. S těmito odpověďmi se mohu ztotožnit, ale musím podotknout, že pokud nechce sám student, tak pedagog i přes enormní snahu ho pravděpodobně motivovat nedokáže.

Otázka č. 16: Plánujete pokračovat ve studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole?

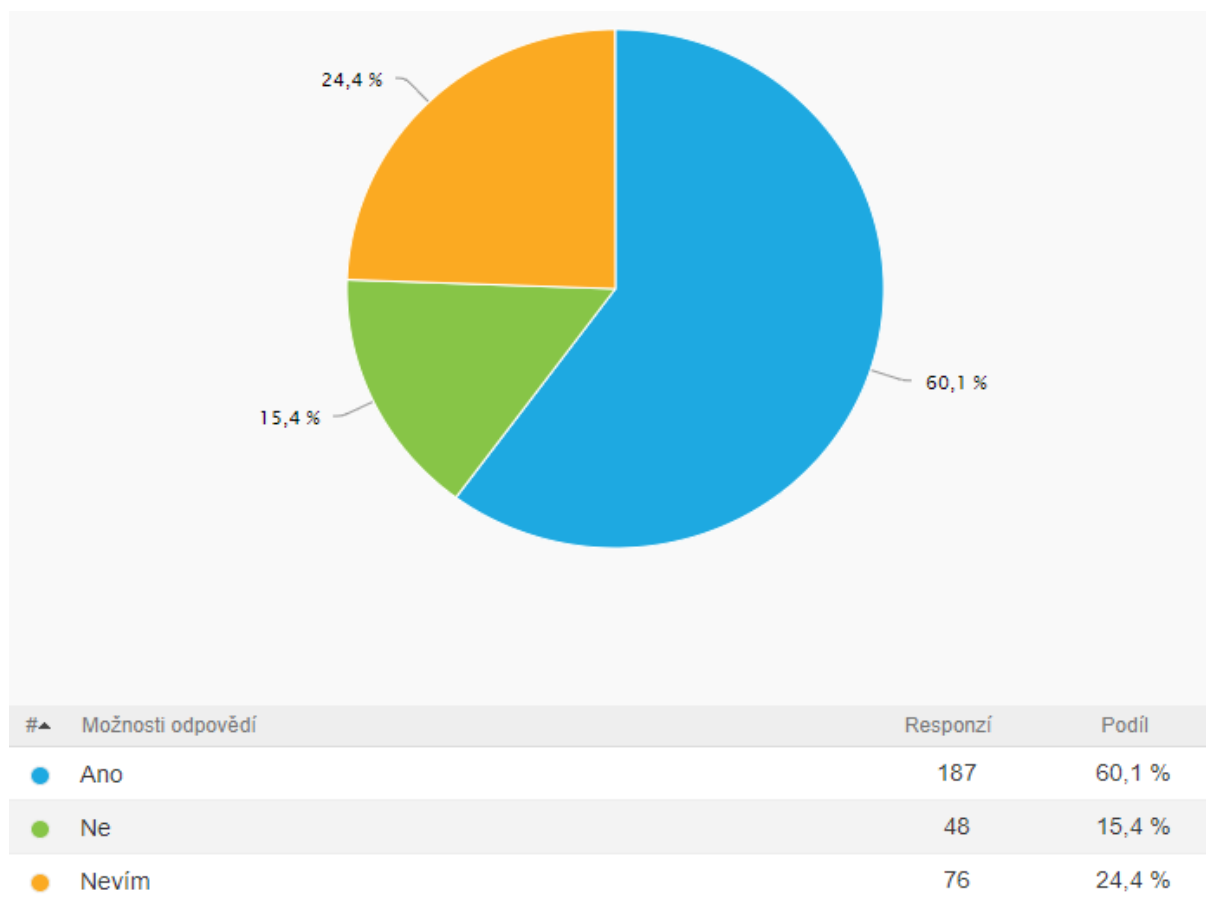


Obrázek 14- VŠ a VOŠ

Cílem šestnácté otázky bylo zjistit, zda chtějí dotazovaní studenti pokračovat ve studiu buď na vysoké, nebo vyšší odborné škole. Z celkového počtu 311 respondentů odpovědělo 183 (58,8 %) respondentů, že o následné studium zájem má. Oproti tomu 81 (26,0 %) respondentů uvedlo, že o pokračování ve studiu zájem nemá a 47 (15,1 %) respondentů se ještě nerozhodlo.

Myslím si, že vzhledem ke složení výzkumného vzorku a prezentaci předchozích odpovědí je toto přijatelný výsledek. Kladně hodnotím to, že patnáct studentů z odborných učilišť má o další studium zájem buď na VŠ, nebo pravděpodobněji na VOŠ.

Otázka č. 17: Myslíte si, že by Vás motivovala ke studiu možnost získat prospěchové stipendium na střední škole?



Obrázek 15- Stipendium

V sedmnácté otázce jsem se dotazovaných ptal, zda by je ke studiu motivovala možnost získat prospěchové stipendium na střední škole. Z celkového počtu 311 dotazovaných odpověděla více než polovina respondentů, konkrétně 187 (60,1 %), že by je taková možnost dokázala motivovat. Opačně odpovědělo pouze 48 (15,4 %) respondentů a 76 (24,4 %) respondentů nevědělo, jaký by to mělo na jejich motivaci vliv.

Očekával jsem, že více než polovina studentů odpoví ano. Proč neocenit premianty i na středních školách a nemotivovat ke snaze ty méně snaživé studenty? Pokud pomineme, že touhu po vědění a vzdělání by měl mít člověk ze své vlastní iniciativy, tak by to mohla být jedna z možností, jak studenty na středních školách motivovat.

Otázka č. 18: Jak by podle Vás dokázala škola zvýšit motivaci svých studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků?

Osmnáctá a zároveň poslední otázka mého dotazníku byla opět otevřená. Na závěr jsem se studentů zeptal, jakým jiným způsobem by mohla ještě škola zvýšit jejich motivaci ke studiu. Jednalo se o povinnou otázku, tudíž se jí zúčastnilo všech 311 dotazovaných respondentů.

V poslední otevřené otázce již byla různorodost odpovědí větší než v předchozích, proto bylo složitější odpovědi studentů kategorizovat. Přesto se mi to podařilo a vybral jsem ty nejčastější z nich.

Nejčastěji studenti zmiňovali kvalitní a kvalifikované učitele z oboru, kteří dokáží vykládanou teorii spojit s praxí. Tím, jaká kritéria má splňovat ideální učitel podle dotazovaných respondentů, jsme se v tomto výzkumu již zabývali v otázce č. 15.

Další velice častou odpovědí byla modernizace školy, tříd, výuky a výukových materiálů. V Pardubicích jsou školy, které se ještě nepodařilo zrekonstruovat a modernizovat, což je jistě jen otázkou času. Tato odpověď mi dává smysl, jelikož v kvalitním zázemí se snáze produkuje kvalitní výsledky.

Poslední častější odpověď studentů se týkala toho, aby škola kladla větší důraz na praxi. Studenti mají pocit, že se učí jen teorii, kterou ale nepřenáší do praxe, a tak to u některých studentů může vyvolat dojem, že učit se danou látku je vlastně zbytečné.

V jednotlivých odpovědích pak byly zmiňovány výměnné pobyty v zahraničí, jejichž počet by měl být vyšší, zavedení nějakého systému odměn (třeba v podobě již zmíněného stipendia), větší snaha o zařazení do pracovního procesu, známky za aktivitu studentů, menší docházka atd.

Zajímavý nápad poskytla odpověď, že by si studenti platili za studium na středních školách, protože když se na danou školu hlásí, pak ze své vůle a s touhou tam studovat. Na základě jejich dosažených výsledků by jim byla část nebo celé školné vráceno, třeba i s nějakým bonusem za výborné výsledky. Tato varianta by nemusela být špatná, byť hůře proveditelná, protože v některých rodinách nemají takové finanční zázemí, což by mohl být problém. A právo na vzdělání by mělo být poskytnuto každému z nás.

5.5 Verifikace hypotéz

H1: Většina studentů na odborných učilištích věnuje přípravě do školy maximálně hodinu denně.

Odůvodnění: Domnívám se, že pro učně bude zásadnější dosahovat dobrých výsledků na školních praxích a obecné studium nebude prioritní, tudíž mu nebudou věnovat tolik volného času.

Vyhodnocení:

Celkem: 101

Více než hodinu: 22

Méně než hodinu: 79

Už z jednoduchého vyřídění odpovědí je parné, že hypotézu nebude možné statisticky významně zamítnout. Pro podrobnější testování byly hodnoty zpracovány takto:

Tabulka 2- H1

odpověď	přiřazená hodnota	počet odpovědí
Žádný	0	30
Méně než hodinu	0,5	49
1-2 hodiny	1,5	20
2-3 hodiny	2,5	2
3 hodiny a více	3,5	0

Pokud budeme brát rovnoměrné pokrytí předdefinovaných odpovědí, je průměrný čas vypočítaný z přiřazených hodnot 1,6 hodiny. Dotazníkem zjištěný průměrný čas dle přiřazených hodnot je 0,589 hodiny. Při použití jednostranného T-testu s kritickou hodnotou $\alpha=0.05$, tedy při standardní hladině významnosti 95 %, lze zamítnout hypotézu průměrného času 1,6 hodiny, tuto hodnotu lze zamítnout i na vyšších hladinách významnosti (až 99,9 %). Na hladině významnosti 95 % lze zamítnout i průměrný čas přípravy 1 hodina, který by odpovídal dvěma stejně populovaným kategoriím s průměrnými časy přípravy půl, respektive 1 a půl hodiny. Tyto statistické závěry indikují, že hypotéza H1 je rozumná.

H2: Studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, dosahují lepšího studijního průměru než studenti, kteří nemají ani jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče.

Tabulka 3- H2

odpověď	přiřazená hodnota	počet odpovědí	
		má VŠ	nemá VŠ
1 - 1,5	1,25	26	36
1,5 - 2	1,75	30	67
2 - 2,5	2,25	21	70
2,5 - 3	2,75	8	29
3 - 3,5	3,25	4	14
3,5 - 4	3,75	1	3
4 a více	4,25	1	1

Odůvodnění: Předpokládám, že studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, budou více vedeni k tomu, aby dosahovali lepších studijních výsledků. Jelikož hodnotový systém rodiny a dosažené vzdělání rodičů hrají podstatnou roli ve vzdělávacím procesu jedince.

Průměry ve skupinách s a bez vysokoškolsky vzdělaného rodiče jsou 1,9258, respektive 2,0932. Použitím dvoustranného T-testu při standardní hladině významnosti 95 % dospíváme k potvrzení hypotézy H2.

H3: Studenti na gymnáziu mají větší snahu o zlepšování jejich studijních výsledků než studenti, kteří studují jiný typ střední školy.

Odůvodnění: Jelikož gymnázia nemají konkrétní kariérní zaměření, tak je známo, že jejich studenti mají většinou v úmyslu pokračovat ve studiu na vysoké škole. Některé vysoké školy v přijímacím řízení zohledňují i studijní průměry žáků 3. a 4. ročníků, a tak se domnívám, že gymnaziální studenti budou mít větší motivaci ke zlepšování jejich studijních výsledků.

Odpovědi byly tříděny podle typů škol a dále tak, že za „Nemají snahu se zlepšovat“ jsou považovány odpovědi:

Jsem spokojen/a, tudíž své studijní výsledky nemám potřebu zlepšovat.

Nejsem spokojen/a, ale i přesto nemám snahu své studijní výsledky zlepšit.

Nejsem spokojena, ale nedokážu se dokopat k pravidelnému učení, pak se mi práce nahromadí, na testy se učím většinou večer předem 4 h, nebo dokud neusnu.

a za “Mají snahu se zlepšovat” jsou považovány odpovědi:

Jsem spokojen/a, ale i přesto se své studijní výsledky snažím i nadále zlepšovat.

Nejsem spokojen/a, ale své studijní výsledky se snažím zlepšit.

Nejsem spokojena kvůli rodičům, mně osobně mé známky nevadí, ale pokusím se je zlepšit pro rodiče.

Tabulka 4- H3

	Gymnázium	Ostatní
NEMÁ snahu	31	109
MÁ snahu	86	85

Při použití chi² test vychází hodnota asi 26 při jednom stupni volnosti, což odpovídá p-hodnotě menší než 0,0001; tedy standardní hladině významnosti vyšší než 99,99 %, naši hypotézu je tedy možno považovat za správnou. (Poznámka pod čarou: Stejnou statistickou významnost dostaneme při použití oboustranného T-test, pokud použijeme například 0 a 1 pro odpovědi nemá, respektive má snahu se zlepšovat.)

H4: Studenti, kteří jsou nespokojeni se svými dosavadními studijními výsledky, budou mít větší snahu o jejich zlepšení než studenti, kteří jsou se svými dosavadními studijními výsledky spokojeni.

Odůvodnění: Myslím si, že studenti, kteří jsou se svými studijními výsledky nespokojeni, budou vnitřně více motivováni k tomu, aby je zlepšili.

Odpovědi byly tříděny následovně:

Spokojen a nemá snahu:

Jsem spokojen/a, tudíž své studijní výsledky nemám potřebu zlepšovat.

Spokojen, ale má snahu:

Jsem spokojen/a, ale i přesto se své studijní výsledky snažím i nadále zlepšovat.

Nespokojen, ale nemá snahu:

Nejsem spokojen/a, ale i přesto nemám snahu své studijní výsledky zlepšit.

Nejsem spokojena, ale nedokážu se dokopat k pravidelnému učení, pak se mi práce nahromadí, na testy se učím většinou večer předem 4 h, nebo dokud neusnu.

Nespokojen a má snahu:

Nejsem spokojen/a, ale své studijní výsledky se snažím zlepšit.

Nejsem spokojena kvůli rodičům, mne osobně mé známky nevadí, ale pokusím se je zlepšit pro rodiče

Tabulka 5- H4

	spokojen	nespokojen
NEMÁ snahu	118	21
MÁ snahu	110	60

Při použití chi² test vychází hodnota asi 16,11 při jednom stupni volnosti, což odpovídá p-hodnotě menší než 0,0001; tedy standartní hladině významnosti vyšší než 99,99 %, naši hypotézu je tedy možno považovat za správnou. Zde je třeba podotknout, že jsme obdrželi dvě odpovědi, ze kterých nebylo jisté, do které kategorie je zařadit.

H5: Studenti, kteří denně věnují přípravě do školy alespoň dvě hodiny, dosahují lepších studijních výsledků než studenti, kteří se přípravě do školy věnují méně než dvě hodiny denně.

Odůvodnění: Předpokládám, že studenti, kteří věnují studiu a přípravě do školy více času, budou lépe připraveni, a tudíž budou dosahovat i lepších studijních výsledků.

Tabulka 6- H5

odpověď	přiřazená hodnota	počet hodin přípravy	
		<2	2+
1 - 1,5	1,25	45	17
1,5 - 2	1,75	83	14
2 - 2,5	2,25	80	11
2,5 - 3	2,75	34	3
3 - 3,5	3,25	14	4
3,5 - 4	3,75	4	0
4 a více	4,25	2	0

Při standardní hladině významnosti 95 % vychází použitím dvoustranného T-testu, že známkové průměry skupin studentů jsou signifikantně rozdílné, proto můžeme tuto hypotézu považovat za potvrzenou.

H6: Většina studentů středních škol s výučním listem nebude mít zájem o nastavbové pokračování ve studiu, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Odůvodnění: Domnívám se, že pro většinu těchto studentů bude mít větší váhu samotný výuční list v daném oboru než maturitní zkouška. Tudiž nebudou mít potřebnou motivaci ve studiu pokračovat, ale spíše budou mít snahu o začlenění do pracovního procesu.

Z respondentů bylo 53 studentů středních odborných učilišť bez maturity, z nichž 8 chce pokračovat na maturitní nastavbu, 33 nechce a 12 neví. Již pohled na čísla naznačuje, že naše hypotéza je rozumná. Pokud přiřadíme jednotlivým možnostem hodnoty 1,0 a 0,5, respektive, můžeme provést T-test proti rozdělení se střední hodnotou 0,5, která by odpovídala přibližně stejnému počtu zájemců o maturitu a studentů, kteří se spokojí s výučním listem. Naše výsledky nejsou kompatibilní s rozdělením se střední hodnotou 0.5 na vysoké hladině významnosti (i 99.9 %). (Poznámka pod čarou: rozdělení se středními hodnotami 1/3 a 1/4 už zamítnout nelze, což nenarušuje platnost naší hypotézy, ale ukazuje, že nepoměr mezi zájemci o výuční list a o nastavbu s maturitou není dramaticky velký. Z našich dat je tento poměr mezi 1/5 a 1/3 při přiřazení studentů, kteří nevědí, do skupiny nechce a chce, respektive a při zaokrouhlení.)

5.6 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Celkově se dotazníkového šetření účastnilo 311 respondentů.

Z výsledku výzkumu v bakalářské práci vyplývá, že pro studenty jsou stále největší motivací jejich kariérní cíle, přičemž kvalitní vzdělání vnímají jako prostředek, který jim zajistí budoucí lepší uplatnění na trhu práce. Pokud budeme brát dosažené výsledky jako měřítko motivace středoškolských studentů, pak se potvrdila hypotéza, že studenti, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, dosahují lepších studijních výsledků než studenti, kteří nemají ani jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče. Což je zdůvodněno tím, že v rodině, kde je alespoň jeden vysokoškolsky vzdělaný rodič, je na vzdělání dítěte kladen větší důraz než v rodinách, kde ani jeden z rodičů nemá vysokoškolské vzdělání.

Dále výzkum potvrdil, že mezi mimoškolní přípravou a dosaženými výsledky žáků je přímá úměra, tedy že studenti, kteří věnují přípravě do školy alespoň dvě hodiny denně, pak dosahují lepších studijních výsledků než jejich spolužáci, kteří přípravě takové množství času nevěnují. S tím souvisí i další potvrzená hypotéza, že studenti, kteří nejsou spokojeni se svými studijními výsledky, pak mají větší snahu je zlepšit než studenti, kteří jsou s dosaženými výsledky spokojeni.

Zjistit, jakou snahu mají studenti ke zlepšování svých studijních výsledků, bylo jedním ze stěžejních bodů této práce. V tomto ohledu bylo dalším předpokladem, že gymnaziální studenti budou mít vůbec největší snahu o zlepšování výsledků, jelikož u nich byla největší pravděpodobnost, že budou chtít ve studiu dále pokračovat. Hypotéza, která se touto otázkou zabývala, dala tomuto předpokladu za pravdu, a mohli jsme ji tedy považovat za statisticky potvrzenou.

Opačný předpoklad pak byl u odborných učilišť, kde se očekávalo, že učni s ohledem na jejich praktické zaměření, nebudou mít takovou touhu po studiu, a tudíž budou studiu a přípravě do školy věnovat maximálně hodinu denně. I tuto hypotézu nám výzkum potvrdil.

Poslední stanovená hypotéza se týkala také učňů, ovšem jen těch, kteří se učí na odborném učilišti bez maturitní nástavby. Tato hypotéza byla stanovena tak, že většina učňů nebude mít o dosažení maturitního vzdělání zájem, což se po výpočtu dvoustranným T-testem potvrdilo, takže i poslední hypotézu jsme mohli považovat za statisticky potvrzenou. Učni jako nejčastější důvody jejich rozhodnutí uváděli, že maturitní vzdělání ke své budoucí praxi potřebovat nebudou nebo že je studium nebaví a chtějí začít pracovat.

Mimo studentů byla předmětem výzkumu i role pedagoga, přičemž více jak polovina studentů uvedla, že pedagog opravdu může zvýšit jejich motivaci ke studiu v daném předmětu. Dále pak na tuto otázku mohli dotazovaní respondenti odpovědět, jakým konkrétním způsobem může pedagog jejich motivaci zvýšit. Nejčastější odpovědi studentů byly: originální vyučovací styl, humánní a empatický přístup ke studentům, kvalifikovanost a umění převést vykládanou teorii do praxe.

ZÁVĚR

Hlavním cílem celé bakalářské práce bylo zjistit, jaká je motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Výzkum byl orientován na studenty různých typů středních škol.

Teoretická část je rozdělena do tří částí. První část se zabývá celkovou teorií motivace. Jsou zde popsány pojmy jako motivace, motiv, potřeby atd. Dále je pak kladen důraz především na motivaci výkonovou, která byla z hlediska této práce nejdůležitějším termínem. Závěrečné kapitoly této části pak pojednávaly o míře lidské motivace a s ní spojenou demotivací.

Druhá část této bakalářské práce pak je zaměřena přímo na respondenty, tedy na analýzu člověka v období dospívání, ve kterém se dotazování respondenti nachází. Jako první bylo analyzováno období pubescence, které chronologicky předchází právě druhému vývojovému období, tedy adolescenci. V těchto kapitolách jsou probírány veškeré změny, ke kterým u člověka v období dospívání dochází ať už ty psychologické, tak i somatické. Tyto změny jsou následně popsány zvlášť u obou pohlaví, protože proces dospívání probíhá u dívek poněkud rychleji než u chlapců.

Ve třetí části jsou charakterizovány faktory, které ovlivňují motivaci středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Popis faktorů je rozdělen do dvou podkapitol. Ta obsáhlejší z nich se zabývá vnějšími motivačními faktory, jako je rodina, škola nebo vrstevníci. Na základě použité literatury byla provedena analýza vlivů jmenovaných faktorů. Stejně tak tomu je i v druhé podkapitole, ve které byly rozebrány vnitřní faktory, tedy aspirace a cíle.

Poslední kapitola teoretické části je věnována vlivu pedagoga na motivaci středoškolských studentů a zlepšování jejich studijních výsledků, je tedy zaměřena na roli pedagoga v procesu motivace studenta. Důraz je zde kladen hlavně na verbální a neverbální komunikaci s žákem, na princip odměn a trestů. Dále jsou analyzovány pedagogické styly výuky a závěrem také přístup pedagoga k žákům.

Praktická část se zaměřuje na výzkum, který byl proveden kvantitativní metodou za pomoci dotazníkového šetření. Výzkum byl zaměřen na studenty různých typů středních škol.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejčastěji studenty k výběru dané střední školy motivovala možnost studovat obor, který je zajímavý nebo který je perspektivní z hlediska pracovního trhu. Více jak dvě třetiny těchto studentů potom uvedly, že denně věnují určité časové rozmezí přípravě do školy a studiu, čemuž také odpovídají zjištěné studijní průměry dotazovaných. Bezmála 300 dotazovaných se vešlo do průměru 3,0 a nižšího a více než

polovina z nich se snaží své studijní výsledky i nadále zlepšovat. Nejčastější motivací studentů pro zlepšení jejich studijních výsledků jsou kariérní cíle a rodina. Více jak polovina učňů uvádí, že má zájem o absolvování maturitního studia, tedy využití maturitní nadstavby a téměř 60 % všech dotazovaných studentů má zájem o další studium na VŠ nebo VOŠ.

Výzkum vypovídá i o roli pedagoga v procesu motivace středoškoláků. Více než polovina dotazovaných respondentů odpověděla, že pedagog může zvýšit jejich motivaci v daném předmětu. Nejčastěji je pedagog motivuje zábavností a originalitou vyučovacích hodin, svými vědomostmi, praxí a pozitivním přístupem ke studentům. Škola by pak mohla studentům, dle jejich slov, zvýšit motivaci studijním stipendiem, větší provázaností výuky s praxí, modernizací školního vybavení a nejčastěji zmiňovanými kvalitními pedagogy.

Na závěr celé práce bych rád uvedl, že jsem příjemně překvapen výsledky výzkumného šetření, které ukázalo, že středoškolští studenti jsou dnes ve studiu cílevědomí a vybírají si střední školy podle toho, co je baví a co chtějí v životě dělat. Jak škola, tak i učitel je jistě motivovat mohou, ale minimálně stejnou měrou by měli být studenti motivováni z hlediska své vlastní vůle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura a ostatní zdroje

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Učebnice pro vysoké školy.

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 978-80-247-4639-5.

CLEGG, Brian. *Motivace*. Brno: CP Books, 2005. V kostce (CP Books). ISBN isbn80-251-0550-4.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

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

HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-234879.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3600-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina vysokoškolsky vzdělaných manželů*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J. E. Purkyně, 1983. 189 s. Spisy University J. E. Purkyně v Brně, Filosofická fakulta; 248.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.
- VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5426-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.
- ZELENÁ, Martina a Alžběta KLÉGGROVÁ. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-869-9167-9.

Internetové zdroje

Sociologická encyklopedie [online]. Teorie výkonové motivace. 2017, [cit. 2017-12-04]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Teorie_v%C3%BDkonov%C3%A9_motivace

Seznam obrázků

Obrázek 1- Schéma.....	13
Obrázek 2- Pohlaví.....	36
Obrázek 3- Věk	37
Obrázek 4- Matka	38
Obrázek 5- Otec.....	39
Obrázek 6- Střední škola.....	40
Obrázek 7- Maturitní nástavba.....	41
Obrázek 8- Ročník.....	43
Obrázek 9- Čas.....	45
Obrázek 10- Průměr	46
Obrázek 11- Spokojenost	48
Obrázek 12- Motivace snahy.....	50
Obrázek 13- Pedagog.....	52
Obrázek 14- VŠ a VOŠ.....	54
Obrázek 15- Stipendium	55

Seznam tabulek

Tabulka 1- Motivace	44
Tabulka 2- H1.....	57
Tabulka 3- H2.....	58
Tabulka 4- H3.....	59
Tabulka 5- H4.....	60
Tabulka 6- H5.....	60

Seznam příloh

Příloha č.1 – DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážení studenti, jmenuji se Adam Ptáčník a jsem studentem třetího ročníku bakalářského studia na Univerzitě Pardubice, oboru humanitní studia. Tímto bych Vás chtěl požádat o vyplnění mého dotazníku k mé bakalářské práci – motivace středoškolských studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji.

1. Jaké je Vaše pohlaví? MUŽ / ŽENA
2. Kolik je Vám let? 15 LET / 16 LET / 17 LET / 18 LET A VÍCE
3. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhla Vaše matka? ZÁKLADNÍ ŠKOLA / STŘEDNÍ ŠKOLA S VÝUČNÍM LISTEM / STŘEDNÍ ŠKOLA S VÝUČNÍM LISTEM + MATURITNÍ NÁSTAVBA / STŘEDNÍ ŠKOLA S MATURITOU / VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA / VYSOKÁ ŠKOLA / NEVÍM
4. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhl Váš otec? ZÁKLADNÍ ŠKOLA / STŘEDNÍ ŠKOLA S VÝUČNÍM LISTEM / STŘEDNÍ ŠKOLA S VÝUČNÍM LISTEM + MATURITNÍ NÁSTAVBA / STŘEDNÍ ŠKOLA S MATURITOU / VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA / VYSOKÁ ŠKOLA / NEVÍM
5. Jaký typ střední školy studujete? GYMNÁZIUM / STŘEDNÍ ODBORNOU ŠKOLU / STŘEDNÍ ODBORNÉ UČILIŠTĚ S MATURITOU / STŘEDNÍ ODBORNÉ UČILIŠTĚ BEZ MATURITY
6. Pokud jste studentem střední školy s výučním listem, máte zájem o následnou maturitní nastavbu? (Pokud se Vás otázka netýká, tak ji přeskočte a pokračujte dále.) ANO, MÁM / NE, NEMÁM / NEVÍM
7. Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ano / ne, napište zde stručné odůvodnění Vaší odpovědi. (Pokud se Vás otázka netýká, pokračujte dále.)
8. V jakém jste aktuálně ročníku? 1. ROČNÍK / 2. ROČNÍK / 3. ROČNÍK / 4. ROČNÍK
9. Napište prosím stručně, jaká byla Vaše motivace pro výběr Vámi zvolené střední školy?
10. Kolik hodin denně věnujete učení a přípravě do školy? ŽÁDNÝ / MÉNĚ NEŽ HODINU / 1-2 HODINY / 2-3 HODINY / 3 HODINY A VÍCE
11. Jaký je Váš aktuální studijní průměr? 1 -1,5 / 1,5 – 2 / 2 – 2,5 / 2,5 – 3 / 3 – 3,5 / 3,5 – 4 / 4 A VÍCE
12. Jak jste s Vašimi dosavadními studijními výsledky spokojen/a? Snažte se je i nadále zlepšovat? JSEM SPOKOJEN/A, ALE I PŘESTO SE SVÉ STUDIJNÍ VÝSLEDKY

SNAŽÍM I NADÁLE ZLEPŠOVAT. / JSEM SPOKOJEN/A, TUDÍŽ SVÉ STUDIJNÍ VÝSLEDKY NEMÁM POTŘEBU ZLEPŠOVAT. / NEJSEM SPOKOJEN/A, ALE SVÉ STUDIJNÍ VÝSLEDKY SE SNAŽÍM ZLEPŠIT. / NEJSEM SPOKOJEN/A, ALE I PŘESTO NEMÁM SNAHU SVÉ VÝSLEDKY ZLEPŠIT. / JINÉ (NAPIŠTE)

13. Pokud jste odpověděli, že máte snahu o zlepšení Vašich studijních výsledků, vyberte, případně napište, co Vás k této snaze nejvíce motivuje. RODINA / BUDOUCÍ KARIÉRNÍ CÍLE / PEDAGOG / JINÉ (NAPIŠTE)
14. Myslíte si, že pedagog dokáže zvýšit Vaši motivaci ke studiu v daném předmětu? ANO / NE
15. Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ano, napište prosím stručně, jakým způsobem Vás pedagog dokáže nejvíce motivovat ke zlepšování Vašich studijních výsledků.
16. Plánujete pokračovat ve studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole? ANO / NE
17. Myslíte si, že by Vás motivovala ke studiu možnost získat prospěchové stipendium na střední škole? ANO / NE / NEVÍM
18. Napište prosím stručně, jak by podle Vás dokázala škola zvýšit motivaci svých studentů ke zlepšování jejich studijních výsledků.