Pedagogická fakulta
Faculty of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Jak a čím motivovat středoškolské žáky k lepším studijním výsledkům

Vypracovala: Ing. Hana Gondeková

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích, 11. ledna 2019.

……..

Ing. Hana Gondeková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Miluši Vítečkové, PhD. za její profesionální přístup a odbornou pomoc při vypracování mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla touto cestou poděkovat své rodině za oporu a trpělivost, kterou mi projevovali. Stejně tak děkuji všem respondentům, bez kterých by nemohl výzkum ve druhé části práce vzniknout.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je „Jak a čím motivovat středoškolské žáky k lepším studijním výsledkům“. V teoretické části je popsána motivace obecně, dále zdroje motivace, význam a pojetí pedagogické teorie, charakteristika učitelské profese a osobnost žáka střední školy. Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření realizované se žáky střední školy v Českých Budějovicích zjišťující jejich motivaci k učení.

Klíčová slova

motivace, zdroje motivace, žák, učitel, pedagogická teorie, studijní výsledky

Abstract

The theme of this bachelor's thesis is „How and wherewith motivate high school students to achieve better academic achievements". Motivation in general, sources of motivation, significance and conception of pedagogical theory, characteristics of pedagogical profession and personality of a high school student is described in the theoretical section of the thesis. The practical section presents the results of a questionnaire survey conducted in a group of high school students in České Budějovice ascertaining their motivation to study.

Key words

motivation, sources of motivation, student, teacher, pedagogical theory, academic achievements

Obsah

Úvod *6*

1 Teoretická část *7*

1.1 Motivace 7

1.1.1 Vymezení pojmu motivace 7

1.1.2 Dělení motivace 9

1.1.3 Teorie motivace 10

1.1.4 Zdroje motivace 13

1.2 Význam a pojetí pedagogické teorie 16

1.2.1 Teorie pedagogiky 16

1.2.2 Vědecké pojetí pedagogiky 17

1.3 Učitelská profese a její charakteristika 19

1.3.1 Povolání nebo poslání 19

1.3.2 Vymezení pojmu učitel 20

1.3.3 Role učitele 20

1.3.4 Kompetence učitele 21

1.3.5 Výukové metody 22

1.4 Osobnost žáka střední školy 24

1.4.1 Charakteristika osobnosti žáka 24

1.4.2 Vztah žáků střední školy ke vzdělání 25

1.4.3 Klima školní třídy 26

2 Praktická část *29*

2.1 Cíl výzkumného šetření 29

2.2 Charakteristika místa výzkumu 29

2.3 Popis výzkumné metody 29

2.4 Výzkumný soubor 30

2.5 Výsledky výzkumného šetření 31

2.6 Diskuze 46

Závěr 49

Seznam literatury 50

Dotazník školní motivace 53

Úvod

Bakalářská práce je, jak sám název *„Jak a čím motivovat středoškolské žáky k lepším studijním výsledkům“* napovídá, věnována školní motivaci. Důvodů, proč jsem si toto téma zvolila, je hned několik.

Pracuji v oboru, kde se denně se žáky středních škol setkávám. Možná proto, že nejsem pedagog, mají tito mladí lidé ke mně důvěru a velmi často mi o škole a studiu vyprávějí, svěřují se se svými obavami i starostmi. Mám možnost pozorovat, jak se jejich názory na školu a život celkově mění. Zažila jsem drogově závislou mladou slečnu, která studovala na prestižní střední škole. Byla ze školy vyloučena, škola ji připadala nedůležitá, ale na brigádu chodila poctivě dál, velkou motivací byla potřeba peněz na drogy, které doma nedostávala. Po dohodě s rodiči, jsem se slečnou brigádu ukončila a dívka se šla (nedobrovolně) léčit. Dnes tato mladá žena studuje na vysoké škole. Jejím snem je pracovat s drogově závislými, což je pro ni velkou motivací ke studiu.

Kromě brigádníků mám na starosti také učně prvního až čtvrtého ročníku střední odborné školy. Zadávám jim práci, kterou průběžně kontroluji a mám možnost si s nimi povídat. Není to tak dávno, co jedna slečna pronesla větu: „mě to tady baví, ve škole ne, tam nechodím ráda.“ Zajímala jsem se o důvody, proč tomu tak je. A tím vzniklo i téma bakalářské práce.

První část práce je věnována teorii zkoumané problematiky. Jsou zde vysvětleny pojmy vztahující se k motivaci obecně. Dále popsána osobnost učitele a osobnost žáka. Jelikož je práce zaměřena na žáky střední školy, není opomenuta ani psychologická charakteristika pubescenta. Praktická část práce prezentuje výsledky výzkumného šetření, jež proběhlo na střední škole. Obsahuje kapitoly věnované popisu výzkumné metody a charakteristice výzkumného vzorku. Nejvýznamnější části je prezentace výsledků výzkumného šetření. Diskuze, závěr práce obsahuje konfrontaci s výsledky.

Práci považuji současně jako inspiraci pro své budoucí povolání učitelky odborného výcviku.

1 Teoretická část

1.1 Motivace

Téma mé bakalářské práce je zjistit, co by mohlo vést k motivovanosti středoškolských žáků, proto je si potřeba samotné slovo motivace vysvětlit a definovat.

1.1.1 Vymezení pojmu motivace

První zmínky o motivaci jsou známy z období řeckých filozofů Sokrata, Aristotela a Platóna. Již Platón ve své Ústavě hovoří o nutnosti motivace:

„Tu zajisté, i kdyby byla bývala v jeho duši nějaká touha po poznání, když takto neokouší žádné nauky ani žádného zkoumání, ani není účastna vědecké rozpravy, ani ostatní músické činnosti, slábne, hluchne i slepne, protože není probouzena ani živena, ani její dojmy nejsou tříbeny.

Tak jest.

Takový člověk se vskutku stává nepřítelem vědy a nevzdělancem; jeho zbraní není již nikdy přesvědčování rozumovými důvody, nýbrž domáhá se všeho na každém násilím a divokostí jako zvíře a žije v nevědomosti a zvrácenosti, bez rytmu a půvabu.“ (Platón, Ústava, Kniha třetí).

Aristoteles a jiní antičtí filosofové „žádostivost a pudy“, tedy jinými slovy motivy, popisovali jako jednu z „duševních sil“. Filosofické učení „Hedonismus“ tvrdí, že člověk vždy jedná tak, aby dosáhl libosti a vyhnul se nelibosti (Madsen, 1972).

Co to tedy motivace je?

„Motivaci můžeme chápat v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směrují a udržují chování člověka. Studiem motivace tedy můžeme získat informace o tom, proč se člověk chová tak, jak se chová. Můžeme zjistit, jaké jsou jeho cíle, zájmy, potřeby a podobně. Motivace člověka vychází z vnitřních nebo vnějších pohnutek.“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 233).

Nakonečný (1996) popisuje motivaci jako proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a

směřuje k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. Také uvádí, že motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Jinými slovy je lidská motivace psychologický pochod, který na základě individuální poptávky působí směrem k uspokojení určitých lidských pohledávek. Jistou dávku motivace potřebují všichni lidé pro fungování v každodenním životě.

„Motivace je chápána jako souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 92).

Zimbardo (1983) uvádí, že motivaci ještě nikdy nikdo neviděl, že je to pojem vyjadřující určité závěry z toho, co je pozorováno, totiž z toho, jak se chování směřuje k dosažení určitých cílů, probíhá s určitým úsilím člověka prožívajícího touhy a chtění. V tomto smyslu vyjadřuje pojem motivace druh postulované intervenující proměnné a zahrnuje následující fenomény:

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

V tomto smyslu pak pojem motivace vyjadřuje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování lidí, orientujících se na různé cíle. Některé z těchto charakteristik však nelze zcela spolehlivě odlišit od účinků učení (právě např. zmíněnou variabilitu chování), a to proto, že se různí lidé v téže situaci chovají různě, podle toho, jak se v ní naučili dosahovat týchž cílů (Zimbardo, 1983).

1.1.2 Dělení motivace

Dělení motivace je několik. Byla popsána např. motivace uvědomovaná a neuvědomovaná. Uvědomovaná motivace je téměř všechna. Neuvědomovaná motivace vychází z automatismů a motivů, které jsou pro daného jedince nepřijatelné a nežádoucí.

Hart a Hartová (2000) dělí motivaci na primární, vrozenou, vycházející z biologických potřeb, které se projevují jako pudy a instinkty a dále se rozvíjí pomocí podmiňování. A na motivaci sekundární, která vychází z motivace primární. Motivace sekundární je motivací naučenou, získanou během života, je tedy podmíněna naučenými vzorci chování. Právě tuto sekundární motivaci je potřeba využívat ve školním prostředí, protože je úzce propojená s motivací k učení.

Další dělení může být na vnitřní a vnější motivaci. Díky četným experimentům bylo zjištěno, že vnitřní motivace do značné míry ovlivňuje nejen žákovo úspěšnost ve škole, ale také kvalitu jeho učení. Vnitřní motivace u žáka vyvolává potřeby vzdělávat se, učit se poznatkům a oborům, které ho zajímají, ke kterým má kladný emoční vztah. Dochází k tomu, že žák se v oblasti, na kterou se orientuje, stává aktivním, snaží se co nejvíce angažovat, usiluje o vnitřní uspokojení z vykonávané činnosti. V praxi se to projevuje vysokou mírou porozumění tomu, co se žák učí, je patrné, že učení se pro žáka nestává nepříjemným zážitkem, ale naopak vzbuzuje pocity libosti, navozuje pozitivní náladu, to přispívá ke zvyšování efektivnosti učení. Žák při učení nepociťuje únavu ani při dlouhodobém zaměření pozornosti na učební látku (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

Úspěšná vnitřní motivace vyplývá ze zvědavosti, touhy získat nové informace, objevit a poznat něco nového z potřeby být aktivním. Vnější motivace k učení je ovlivněna veškerými vnějšími motivy, jako je např. sociální okolí, události, předměty. Význam má teprve tehdy, pokud učení a s ním spojené činnosti uspokojují zprvu na ní nezávislé potřeby. Žáci jsou motivováni k učení zadáním úkolu. Úkol v tomto případě představuje stanovený cíl, kterého chce žák svým úsilím dosáhnout. Při splnění požadavků a úkolů následuje odměna, které si je žák vědom a kterou očekává (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

Hovořit můžeme také o pozitivní motivaci, kterou rozumíme potřebu žáka být úspěšný, být dobře ohodnocen, získat prospěchové stipendium, odměnu, pochvalu za

dobré výsledky, uznání a obdiv. V této motivaci jde o to, aby žák něco získal. Na opačné straně stojí negativní motivace v učení, které znamená potřebu vyhnout se něčemu nepříjemnému, uniknout, nebýt potrestán, a utéct před problémy. Úspěch posiluje pozitivní motivaci k učení a neúspěch naopak působí jako negativní motivační činitel (Vágnerová, 2001).

1.1.3 Teorie motivace

Přístupů a teorií motivace existuje celá řada. Všechny se však obecně shodují v tom, že jejich společným ukazatelem je zkoumání procesu motivování. Snaží se o vysvětlení a pochopení toho, proč se lidé v různých situacích chovají daným způsobem a kolik úsilí museli vynaložit, aby proces motivace přetrval i přes různorodost individuálních zájmů, potřeb a hodnot (Nakonečný, 1996).

Odlišnost mezi motivačními teoriemi spočívá v jejich členění. Bedrnová a Nový (2002, s. 264) zmiňují šest základních výkladových modelů motivace lidského chování:

- *homeostatický model motivace;*
- *hédonistický model motivace;*
- *aktivační, pobídkový model motivace;*
- *kognitivní, poznávací model motivace;*
- *humanistický koncept motivace – teorie potřeb A. Maslowa;*
- *některé další přístupy k motivaci lidského chování.*

V každém výkladovém modelu se autoři zabývají charakteristickými znaky podle přístupu k motivaci (Bedrnová a Nový, 2002).

Mezi nejznámější teorie motivace patří Maslowova hierarchie lidských potřeb, kterou bych zde chtěla jako jedinou zmínit.

„Čím člověk může být, tím také musí být. Musí být věrný své přirozenosti… Na této úrovni jsou rozdíly mezi jednotlivci největší.“

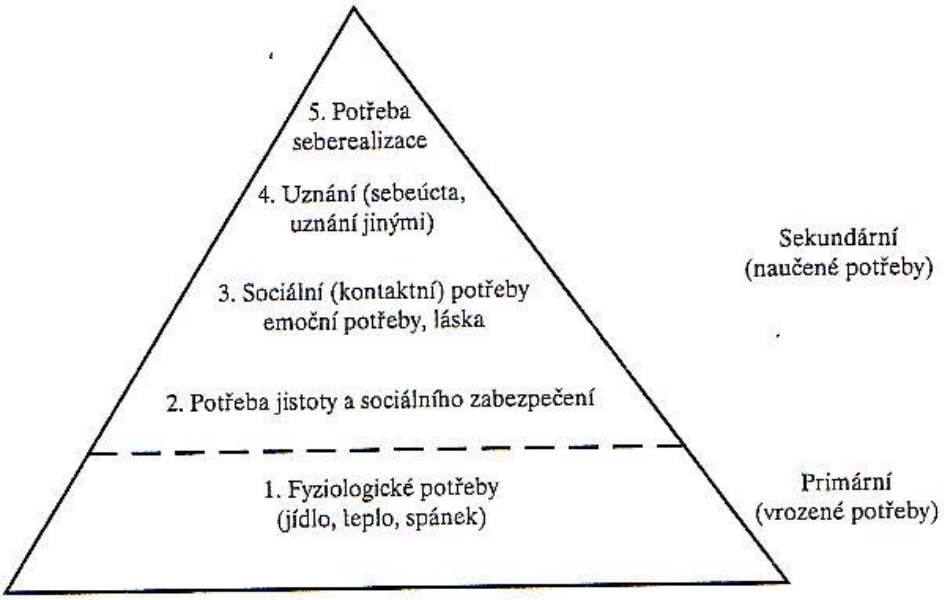
(Abraham Maslow)

Abraham Harold Maslow (1908-1970), americký psycholog, jeden ze zakladatelů humanistické psychologie a jeden z nejcitovanějších psychologů se narodil v Brooklynu do rodiny židovských přistěhovalců. Studoval na City College of New York a University of Wisconsin. Poté, co přednášel čtrnáct let na Brooklyn College, nastoupil v roce 1951 na pozici vedoucího katedry psychologie na Brandeis University. V letech 1967-1968 předsedal Americké psychologické asociaci. Je autorem mnoha přednášek, odborných článků a publikací (Psychologie vědy, Motivace osobnosti, Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky, Principy abnormální psychologie). I Kurt Goldstein je hlavním představitelem holistického přístupu ke studiu osobnosti. Uznával existenci specifických lidských potřeb, které jsou podle něj hierarchicky uspořádány od nejnižších k nejvyšším (Drapela, 2008).

Maslow hierarchii lidských potřeb zobrazil pomocí jehlanové stavby – pyramidy. Pyramidy proto, že považoval za důležité vybudovat solidní základ. A. H. Maslow tvrdí, že jsou-li všechny potřeby určité osoby v určitém okamžiku neuspokojeny, uspokojení dominantnějších potřeb je naléhavější než uspokojení těch ostatních. Ty, které přicházejí první, musejí být uspokojeny dříve, než dojde na potřeby vyšší úrovně. Například hladovějící člověk dá s největší pravděpodobností přednost obědu před vstupenkou do kina, divadla, nebo na koncert. Platí, aby člověk dosáhl dalšího stupínku v hierarchii potřeb, musí být předchozí úroveň v jeho životě naplněna (Vágnerová, 2001).

Dle Vágnerové (2001) se ve své teorii zaměřil na složitější rysy motivace, přičemž vycházel z lidské snahy aktualizovat a uskutečňovat vlastní potenciál. Pod těmito pojmy se rozumí zajistit osobní růst jednotlivce a rozšířit dosah vlastního já. Maslow tím upozornil na lidskou tendenci realizovat svůj potenciál vzhledem k hierarchii základních potřeb, které rozdělil do pěti úrovní.

Obr. 1: Maslowova teorie hierarchie potřeb



Zdroj: www.studium-psychologie.cz

První nejnižší úroveň potřeb zaujímají fyziologické potřeby. Což jsou základní lidské potřeby jako např. žízeň, hlad, únava, bez jejichž uspokojení by člověk nemohl existovat.

Druhá úroveň potřeb je tvořena potřebou bezpečí, touha po společnosti, ochraně pořádku, zajištění. Její neuspokojení se projevuje nedostatkem jistoty či pocitem ztráty. **Třetí úroveň** potřeb Maslow vztahuje na potřebu „lásky“ neboli také tzv. emoční potřeby. (touha po partnerství, sexu, mateřství a otcovství). Pokud jedinec tyto potřeby dostatečně nenaplňuje, odráží se to zejména na jeho sebevědomí. Takovýto jedinec pociťuje, že není žádoucí, má pocit prázdnoty, osamělosti.

Čtvrtá úroveň se týká potřeby dosáhnout úspěchu, uznání čili pocitu sebeúcty a uznání ze zvládnuté vlastní situace. Bez nich se lidé cítí neschopní, méněcenní. Na vrcholu pyramidy stojí potřeba seberealizace. Prožívané nedostatky souvisí s pocity odcizení, ztráty smyslu života a nudou. Uspokojení na této úrovni vyžaduje zdravou zvídavost, prožitek tvoření, vhled do vlastní situace (Vágnerová, 2004).

Ani Maslowova pyramida se nevyhnula vlně kritiky. Tureckiová (2004) ve své práci zpochybnila hypotézy, ze kterých Maslow vycházel. Jeho pyramidu totiž nelze aplikovat globálně na celou populaci, neplatí tedy všeobecně. Dále vyvrací tvrzení, že vyšší potřeby

vznikají až tehdy, kdy jsou naplněny potřeby nižší. Preference jednotlivých potřeb se mění v průběhu života, na základě výzkumů bylo dokázáno, že někteří jedinci upřednostňují emoční potřeby před těmi fyzickými. Ve své studii poukazuje například na rozdíly mezi preferencemi potřeb Američanů v letech 1993–1994, kdy byl v zemi mír, a Peršanů ve stejném období, kdy probíhala válka.

1.1.4 Zdroje motivace

Bedrnová a Nový (2007) zmiňují, že motivace má teoreticky pět základních zdrojů, které tvoří tzv. motivační strukturu, nebo také tzv. motivační profil každého člověka.

Do motivační struktury tady řadíme tyto vnitřní hybné síly:

1. *Potřeby (pociťovaný nedostatek);*
2. *Návyky (opakovaná ustálená jednání v určitých situacích);*
3. *Zájmy (zaměření člověka na soubor věcí nebo činností, během života se obvykle mění);*
4. *Hodnoty (něco důležité, čeho si člověk váží, co ovlivňuje jeho chování);*
5. *Ideály (model – vzor pro jednání, ke kterému člověk směřuje)* (Plamínek, 2010, s. 225).

ad 1) Potřeby:

Jsou základním zdrojem motivace. Potřeby můžeme vidět jako hypotetický pojem pro označení určitého, mnohdy konečného zdroje motivační síly. Hlavním znakem potřeby je prožívaný nedostatek něčeho a tento nedostatek nemusí být vždy zcela uvědomovaný, ale je vždy pociťován jako víceméně nepříjemné vnitřní napětí (Plamínek, 2010).

V obecné psychologii osobnosti se potřeby ještě dělí na **primární** a **sekundární**.

Primární potřeby – fyziologické potřeby (hlad, žízeň, teplo, spánek, sex) - tyto potřeby jsou zcela nezávislé na vnějším sociálním prostředí a objevují se vždy a u všech.

Sekundární potřeby – závislé na mezilidské interakci s okolním světem. Patří sem:

- potřeba bezpečí: člověk se potřebuje cítit zabezpečen a mimo nebezpečí;
- potřeba seberealizace: potřebuji nalézt sebenaplnění a realizovat vlastní potenciál;

- estetická potřeba: člověk potřebuje kolem sebe symetrii, řád a krásu;
- potřeba poznání: potřebujeme zkoumat, rozumět a vědět;
- potřeba uznání: člověk potřebuje dosáhnout úspěchu, být oceněn, uznán, být považován za kompetentního;
- potřeba sounáležitosti a lásky: potřebujeme být přijati druhými, někam patřit, družit se s ostatními, mít někoho rádi a být druhými milováni (Plamínek, 2010).

Sekundární potřeby vždy navazují na potřeby primární, tzn. mohou být plně uspokojovány v případě, že jsou uspokojeny potřeby primární (Plamínek, 2010).

Na tomto místě je velmi důležitá poznámka, že potřeby mohou být ne vždy zcela uvědomované, popř. úplně nevědomé, tzn. takové, u kterých si člověk vůbec neuvědomuje motivační souvislost. Může pak dělat věci, kterým nerozumí, anebo je vědomě dělat nechce, protože jsou pro něj v danou chvíli nevýhodné (Bedrnová a Nový, 2007).

ad 2) Návyky:

Princip spočívá v tom, že v průběhu celého života máme tendenci realizovat některé činnosti častěji, nebo dokonce pravidelně, a navíc většinou v určitých pro nás typických situacích. Vzhledem k pravidelnosti dochází k opakování těchto činností, a ty se pak stávají svým způsobem našimi stereotypy neboli návyky. Návyk tedy můžeme definovat jako opakovaný, fixovaný a zautomatizovaný způsob činnosti člověka v určité situaci. Vzniká pak zajímavý logický řetězec, kdy určité situace a problémy začne člověk řešit stereotypně. Vzniká návyk a postupně závislost na tomto navyklém způsobu řešení (Plamínek, 2010).

ad 3) Zájmy:

Zájem je jakýmsi trvalejším zaměřením člověka na určitou oblast předmětů nebo jevů. Zájem se tedy postupně vyvíjí jako určitý specifický soubor motivů, který se objevuje v životě daného člověka častěji a opakovaně. Motivace ve směru osobních zájmů je velmi důležitá pro rozvoj a obohacení člověka v souvislosti s jeho individuální osobnostní strukturou. Můžeme k tomu říci, že kolik je činností a kolik je lidí, tolik je také různých zájmů. Zájem je také rozhodujícím parametrem ve směru motivačního zaměření každého z nás (Plamínek, 2010).

ad 4) Hodnoty:

V průběhu získávání životních zkušeností se člověk setkává s nejrůznějšími skutečnostmi. Tyto skutečnosti se snaží poznat a přisoudit jim ve svém životě určitý význam neboli určitou hodnotu pro sebe sama. Hodnotu pak může člověk věcem dávat z pohledu vlastního prospěchu anebo z hlediska prospěchu celé společnosti lidí. Mnohdy právě základní hodnocení člověk přejímá v průběhu vývoje ze svého nejbližšího sociálního prostředí. Postupně si vytváří tzv. hodnotové mapy, které se stávají součástí jeho individuálního hodnotového systému. Hodnotový systém je pro každého velice důležitou věcí, protože ovlivňuje konkrétní jednání člověka v různých situacích. Je pravděpodobné, že člověk bude motivován k činnostem, které povedou ke skutečnostem podle hodnotové hierarchie důležitějším a vyšším, tzn. ke skutečnostem, kterým člověk připisuje ve svém životě vysokou pozitivní hodnotu, a naopak se bude vyhýbat věcem, kterým připisuje hodnotu negativní. Je jasné, že každý člověk má jiný systém hodnot a hodnotou pro něj může být prakticky cokoli. Existují ovšem jakési obecně platné hodnoty, např. zdraví, práce, rodina, přátelství, vzdělání, peníze, upřímnost, úspěch (Plamínek, 2010).

ad 5) Ideály:

Ideálem rozumíme určitou mentální nebo názornou představu něčeho subjektivně velmi žádoucího a pozitivně hodnoceného, co člověk v průběhu svého života získává zejména z okolního celospolečenského kontextu, od rodičů, od lidí, které považuje za svůj vzor, a se kterými se více či méně identifikuje. Rodí se tak potom jakási ideální představa o tom, jak by chtěl svůj život žít, proč by ho tak chtěl žít, jak by si vlastně chtěl a potřeboval následně nastavit systém svých osobních hodnot (Plamínek, 2010).

Zakládá se tím v podstatě smysl toho, proč člověk zde na světě žije. Přirozenou lidskou vlastností je touha po porozumění vlastnímu životu, pochopení a nalezení smyslu života a zároveň možnosti si svůj život nějak vykládat a nějak si ho samostatně na vlastní zodpovědnost rozvrhovat (Bedrnová a Nový, 2007).

Provazník a Komárková (1996) dodávají, že význam a závažnost uvedených zdrojů motivace se v průběhu individuálního vývoje jedince ale i mezi jednotlivými lidmi více či méně vzájemně liší. Což závisí na mnoha skutečnostech např. na vrozených biologických faktorech vývoje, na povaze životních zkušeností, na úspěších nebo nezdarech.

1.2 Význam a pojetí pedagogické teorie

Cílem práce je zjistit, co by žáky mohlo vést k lepším výsledkům, a proto je třeba si objasnit pojmy týkající se této problematiky. Motivace žáků je velké téma, se kterým si například začínající učitel nemusí vědět rady. Je důležité o motivaci přemýšlet komplexně, nejen o motivaci třídy, ale i o motivaci jednotlivých žáků. Neexistuje univerzální návod, jak žáky zaujmout. Odpovědi lze najít například v pedagogické teorii. V dnešní době je pedagogika brána jako společenská věda, jejíž podstatou je formování osobnosti žáka. Jak tato věda vznikla a k čemu slouží nám pomůže objasnit následující kapitola.

1.2.1 Teorie pedagogiky

Podle Kohouta (2010) se pedagogická teorie utvářela po celá staletí a vychází ze zkušeností a tradic v rodinách i společnosti. Lidé shromažďovali své poznatky týkající se vzdělávání a předávali si je dál v podobě lidské moudrosti, přísloví, případě jednoduchých zásad předávaných z generace na generaci. Tyto zásady v nejrůznějších podobách přetrvávají dosud.

Současně se k výchově vyjadřovali nejrůznější učenci a filozofové. Proto názory na výchovu a vzdělávací postupy můžeme nalézt již u antických a řeckých filozofů a náboženských myslitelů. Názory ještě netvořily pedagogický systém, ale byly součástí filozofických koncepcí (Kohout, 2010).

Výchovné a vzdělávací zkušenosti se často písemně zaznamenávaly a stávají se dodnes pramenem pedagogického bádání. Hodnocení výchovy a vzdělávání v pozitivní i negativní rovině je pro nás i dnes velmi poučné. I dnes obsahují například pedagogické časopisy články o zkušenosti pedagogů i laiků. Dalším zdrojem pedagogické teorie byly poznatky nejrůznějších příbuzných věd – filozofie, psychologie, sociologie, medicíny atd. (Skalková, 2007).

Kdy se pedagogika sama stala vědou, lze jen těžko určit, naše národní cítění nám říká, že zakladatelem pedagogiky je Jan Amos Komenský. Pravdou je, že jako první pedagogiku proslavil, jeho práce vykazují velkou znalost empirických i souvisejících věd, zvláště filozofie. Ale znaky vědecké pedagogické práce však vykazují práce i jeho dávných předchůdců Platóna, Aristotela a dalších (Kohout, 2010).

K obrovskému vývoji pedagogiky jako vědy došlo v souvislosti s nástupem průmyslových revolucí, s nástupem kapitalismu a tržního hospodářství. Ukázalo se totiž, že jde o vědu velmi důležitou pro rozvoj společnosti a zvláště hospodářství. Rozvoj průmyslu souvisel s potřebou lidí znalých, odborníků v nejrůznějších oborech, lidí s teoretickým i praktickým vybavením. Díky tomu vznikl princip nové školní docházky a role učitele získala na vážnosti (Skalková, 2007).

Ruku v ruce se s tímto rozvíjí i vědecké bádání a experimentování, což se stává dalším zdrojem pedagogické teorie. A ukazuje se důležitá pro zvyšování úrovně vzdělání ve školách.

Herbart (1913, s. 21) o ní píše: *„Teorie se ve své všeobecnosti rozprostírá do šíře, z níž se každý jedinec při své činnosti dotýká jen nekonečně malé části, ve své neurčitosti, která bezprostředně vyplývá z obecnosti, představuje všechny detaily, všechny individuální okolnosti, v nichž praktik vždy je. Přehlíží všechna ta individuální opatření, úvahy a úsilí, jimž odpovídá na tyto okolnosti. Ve škole vědy se tedy praxe učí vždy zároveň mnoho a příliš málo. A právě proto se všichni praktici velmi neradi obracejí na vlastní důkladně prozkoumanou teorii, mnohem raději proti ní uplatňují váhu svých zkušeností a pozorování.“*

1.2.2 Vědecké pojetí pedagogiky

Učitel a žák jsou základními činiteli vyučovacího procesu, bez nich není tento proces uskutečnitelný. Prvotní podoba vztahu učitele a žáka byla vlastně vztahem rodičů a dětí. Původně předávali vědomosti a dovednosti dětem jejich rodiče. Pochvalou je motivovali lepším výkonům. Teprve později došlo ve společnosti ke specializaci rolí a učitelem se stala cizí osoba. Právě vztahem mezi učitelem a žákem se pedagogika zabývá. Abychom si mohli odpovědět na to, zda je pedagogika věda nebo není, je potřeba si objasnit znaky, které obor vědou dělají.

Každá věda musí mít předmět bádání, obsahovou strukturu a náplň a také propracovaný pojmový aparát včetně přesné terminologie, metody bádání, smysl a účel bádání (Kohout, 2010).

Podle Kohouta (2010, s. 100) je: *„předmětem pedagogiky výchovná neboli edukační realita. Obsahovou strukturu tvoří především teorie a výzkum, náplň tvoří jednotlivé pedagogické disciplíny. Pojmový aparát se po staletí vyvíjí v souladu se stupněm poznaní přemetu pedagogiky. O smyslu a poznání nelze pochybovat. Dokladem jejího významu a smysluplnosti jsou její výsledky.“*

Ne však vždy byla pedagogika jako věda chápána. Např. ruský pedagog K. D. Ušinskij ji považoval spíše za umění, neboť neobstála v porovnání s klasickými vědami. Také americký filozof a pedagog John Dewey nepovažoval pedagogiku za samostatnou vědu. Domníval se, že obor nemá vlastní obsah (Vališová, 2011).

1.3 Učitelská profese a její charakteristika

1.3.1 Povolání nebo poslání

Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život skočnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – dětí a mládeže.

Učitelé zpravidla vnímají své povolání jako poslání. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno výchovné a vzdělávací úsilí (Vališová, Kasíková, 2011).

Člověk přichází na svět bezmocný a nutně potřebuje pomoc, oporu a řád. Žije ve složitém a náročném technickém světě, ve kterém je těžké se orientovat. Chceme-li později tento svět ovlivňovat, rozvíjet, zdokonalovat, je nutné, aby se na takový životní cíl připravil. Je třeba, aby se naučil myslet, rozhodovat, být odpovědný za své činy, předvídat důsledky svého jednání, spolupracovat s druhými. Bez pomoci druhých, bez vedení rodičů, učitelů a vychovatelů v nejrůznějších institucích a bez sebevzdělávání by takový úkol nemohl nikdy zvládnout. Proto má výchova a vzdělávání tak velký význam v životě všech lidí, proto v průběhu života nikdy nekončí (Rozsypalová, Čechová a Mellanová, 2003).

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou úlohu při formování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli dovede žáka často naladit negativně i vůči jeho předmětu. Kladný vztah k učiteli naopak pozitivně ovlivňuje žákův přístup k učení. Kvalita vztahů mezi učitelem a žákem se samozřejmě odrazí i na duševní rovnováze obou (Kohoutek, 1996).

Povolání učitele a jeho chápání je důležité pro celkové pojetí výuky. Především by však měl být pedagog schopen s žáky komunikovat a tím posilovat jejich touhu po získávání nových poznatků. V pedagogice má pojem vzdělání dlouhou tradici. Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka (Skalková, 2007).

1.3.2 Vymezení pojmu učitel

„Naši učitelé nesmějí být podobní sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Ámos Komenský

Podle Průchy (2002) je výraz učitel natolik zřejmý, že jej v odborných pracích z obecné didaktiky vůbec nenajdeme. Ani v pedagogických slovních a encyklopediích se s podivem s definicí učitel většinou nesetkáme. Existují však výjimky, kdy definice uvedeny jsou, a je zajímavé porovnat je z historického i mezinárodního hlediska.

Sokol (1900, s. 192) uvádí, že učitel je *„hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších vědních oborů ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchově“.*

Pedagogický slovník definuje pojem učitel, jako *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, pedagogický pracovník, spoluodpovědný z přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 261).

1.3.3 Role učitele

Učitelé se svým chováním stávají vzorem role pro žáky, a to jak žádoucími, tak i nežádoucími vzory role. Dobří učitelé představují správné příklady a zanechávají žákům takové vzory této role, které v nich vytvoří pozitivní postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému. Zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají pravý opak. Učitelé si někdy neuvědomují, jak velký vliv mají a jak trvalou stopu mohou ve svých žácích zanechat (Fontana, 2003).

Důležité je využívání odměn a trestů, pedagogický takt, umírněnost a důvěryhodnost. Je optimální, když učitel plní funkci přesvědčivého vzoru a příkladu k napodobování a identifikace (Kohoutek, 1996).

Jak už bylo v předešlé kapitole zmíněno, učitel nemá svou úlohu jednoduchou a velmi snadno se může dostat do konfliktu rolí, které mohou negativně ovlivnit žákův přístup ke vzdělání. Konflikty rolí mohou vznikat díky působení více různých sociálních skupin,

které učitele obklopují (např. nadřízení, rodiče, žáci aj.) a ne vždy je v učitelových silách uspokojit všechny požadavky všech skupin kolem něho se nacházejících. Všechny rolové konflikty mají společný znak, kterým je neplnění očekávání jedné ze stran v rámci sociální skupiny. Nemělo by se však zapomínat, že učitel neplní pouze role dané zaměstnáním v instituci školy, nýbrž musí hrát i role běžného občana soudobé společnosti (Průcha, 2002).

1.3.4 Kompetence učitele

V pedagogice se pojem kompetence vyskytuje velmi často a v různých podobách. Proto si tento pojem vysvětlíme.

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel pro úspěšné vykonávání své profese vybaven“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 56).

Termín kompetence se dá vyložit také jako *„schopnost jedince vykonávat speciální úkoly, potřebné pro uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků při výkonu odborných pracovních povinností.“* (Švec, 2004, s. 34).

Někteří autoři v literatuře používají termín způsobilost, což je synonymem slova kompetence.

Průcha (2002) uvádí, že již před více než dvaceti lety byla popsána profese učitele v několika složkách a byla označena právě slovem způsobilost:

- odborná způsobilost (získaná pedagogickou, psychologickou a didaktickou přípravou);
- výkonová způsobilost (pracovní zdatnost dána fyzickou a neuropsychickou schopností zvládat pracovní vypětí);
- osobnostní způsobilost (např. sociální zralost, charakterové a volní vlastnosti osobnosti);
- společenská způsobilost (morální vlastnosti učitele, učitel jako společenský vzor pro žáky apod.);
- motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její naplnění).

Vašutová (2004) popsala a vymezila kompetence pro učitele, které jsou považovány za podstatu učitelské profese. Kompetence jsou rozděleny následovně:

- předmětová – oborová kompetence;
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní.

1.3.5 Výukové metody

Je poměrně běžné, že učitelé se ani tak netrápí otázkou „co budou žáky učit“, ale spíše „jak budou žáky učit“. Pomineme-li jednu z hlavních obav učitelství ohledně udržení kázně ve třídě, zůstává důležitou otázkou jejich schopnost vybrat, redukovat a interpretovat nové informace. Způsoby, které umožňují vysvětlit, upevnit a zopakovat učivo, se v didaktice nazývají výukové metody (nebo také metody výuky). Pojem metoda je odvozen z řeckého „methodos“ a znamená obecný postup, způsob, cestu. Výuková metoda je jednou ze základních didaktických kategorií a představuje „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha, 2003).

Podaří-li se učiteli správně odhadnout atmosféru ve třídě a vhodně zvolit výukové metody, mohou být žáci motivováni k učení naprosto přirozenou cestou. Přitom výukovou metodu nelze považovat jenom za nástroj v rukou učitele, ale jako spojnici možných interakcí mezi učitelem a žákem. Již v 70. letech 20. století se pokusil přední český didaktik Mojžíšek (1975) formulovat hlavní kritéria, které by měla výuková metoda splňovat.

Podle jeho názoru má být:

- informačně nosná (tj. předá nezkreslené plnohodnotné informace a dovednosti);
- formativně účinná (tj. rozvíjí poznávací procesy);
- racionálně a emočně působivá (tj. strhne, aktivizuje žáka k prožitku učení a poznávání);

- respektující k systému vědy a poznávání;
- výchovná (tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka);
- přirozená ve svém průběhu a důsledcích;
- použitelná v praxi, ve skutečném životě (tj. přibližuje školu životu);
- adekvátní k žákům;
- adekvátní k učiteli;
- didakticky ekonomická;
- hygienická.

1.4 Osobnost žáka střední školy

1.4.1 Charakteristika osobnosti žáka

Langmeier (2006) charakterizuje dospívání jako období mezi 11–22 lety věku, které se vyznačuje značnými somatickými i psychickými změnami. Dokončuje se tělesný růst a je postupně dosahována i plná reprodukční zralost. Současně s vnitřními změnami v organismu jedince probíhá také spousta psychických změn, kdy dospívající člověk hledá způsoby uspokojení a kontroly svých nových pudových tendencí. Protože je značný rozdíl mezi jedenáctiletým a dvacetiletým jedincem, je toto období dále členěno na období pubescence (11–15 let) a na období adolescence (15–22 let).

Bakalářská práce je zaměřena na žáky středních škol, budu se zabývat jen obdobím adolescence, a to věkem žáků v rozmezí 15–18 let.

Toto období se vyznačuje celkovou emoční labilitou a častými změnami nálad, a to spíše směrem negativním. Často ho doprovází také impulzivní jednání jedinců, nestálost a nepředvídatelnost jejich reakcí a postojů (Krejčová, 2011). **„***Mnozí dospívající jako by sami nerozuměli těmto svým projevům – úzkostlivě pozorují své niterné stavy a stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého soukromého citového světa nebo do vystupňovaného denního snění, které je odvádí ještě dále od reality.“* (Lengmeier, 2006, s. 147). S emoční nestálostí jsou spojené také obtíže při koncentraci pozornosti, které ztěžují soustavné učení, a často dochází i k výkyvům ve školním prospěchu.

Období dospívání je kritické pro utváření identity jedince. Mění se jeho postavení ve společnosti a dochází k novému sociálnímu zařazení, od kterého se odvíjí chování jedince a jeho výkony. Nabývá na významu hodnocení vlastních schopností, dochází k zásadní změně vlastní role a svého sebepojetí. Dospívající projevuje touhu po dospělejším postavení, usiluje o nezávislost a zároveň cítí nejistotu. Stává se přecitlivělým na různé podněty z vnějšího okolí a bojuje s projevy silných citových konfliktů, které zapříčinily označení tohoto období za období „bouří a krizí“. Intrapsychické i meziosobní konflikty jsou charakteristické pro psychický vývoj v tomto období (Horká, 2009). *„Období dospívání je převratnou etapou ve vývoji interpersonálních vztahů v rámci školních tříd a vztahy k vrstevníkům v třídních kolektivech jsou často klíčové pro utváření osobnosti žáka.“* (Poledňáková, 2006, s. 121). Sociální klima třídy patří v tomto období k výchovně

nejkomplikovanějším. Projevují a zvýrazňují se totiž individuální zvláštnosti jednotlivých žáků (Poledňáková, 2006).

„Dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých, vytvářejí si zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 148).

Postupně dochází k dosažení vrcholu rozvoje a pokračuje i vývoj vnímání, především vizuálního, které souvisí hlavně s abstraktním způsobem myšlení. Výuka dospívajících by neměla být tedy jednostranně založena na názornosti, protože schopnost vybavit si detaily do velkých podrobností, u dospívající značně klesá, a mohlo by to tak brzdit schopnost abstraktního myšlení. Dospívající jsou schopni se efektivněji učit na základě poznání logických souvislostí (Lengmeier a Krejčířová, 2006).

„Dosahují skoro maximálního výkonu se svými intelektovými schopnostmi, pokud se jedná o pružné a tvořivé myšlení, a ne o hromadění vědomostí. Rychlý rozvoj schopností vede k novým a hlubším zájmům.“ (Lengmeier a Krejčířová, 2006, s. 149).

Učitel by měl dospívající žáky vést k postupnému zařazení do společnosti a do budoucího profesního života a zároveň jim musí nechat prostor, aby mohli plně rozvíjet všechny své osobní předpoklady a sklony. Důležitou úlohu hraje výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob pro jedince významných (Poledňáková, 2006).

Školní úspěch dospívajících žáků je hlavním zájmem rodičů, učitelů, společnosti jako celku a někdy je i zájmem samotných dospívajících. Ve většině případů už žáci přejímají odpovědnost za učební činnost a své výsledky, a sami se rozhodují, co je nevyhnutelné udělat. Do značné míry tedy úspěch závisí na motivaci (Pajares, 2002).

1.4.2 Vztah žáků střední školy ke vzdělání

„Pokoušíme se potěšit mámu a tátu, učitele a kněze, a chováme se podle toho. Předstíráme, že jsme něčím, čím nejsme, protože se obáváme, že budeme odmítnuti. Strach z odmítnutí se stává strachem z toho, že nejsme dost dobří. Nakonec se staneme někým, kým nejsme. Staneme se kopií matky, otce, společnosti a náboženství.“

M. Ruiz

Střední škola může pro žáka představovat obrovskou psychickou zátěž a také stres. Přechod ze základní školy na střední školu bývá zpravidla jedním ze zlomových okamžiků v životě žáka. Musí se vyrovnat s množstvím změn (stresorů): noví učitelé, spolužáci, prostředí, vyžadované tempo aktivit, požadované činnosti nebo kvalita činností. Žák může mít problémy se zvládáním formálního, nařízeného kurikula. Ale problémy se mohou projevit i se zvládáním toho, jak zvládnout bytí ve třídě mezi spolužáky, jak zvládnout styk se staršími a silnějšími žáky, jak vyjít s nestejnorodými pedagogickými osobnostmi, jejich odlišnými požadavky i vlastními způsoby motivování a hodnocení žáků (Čáp a Mareš 2011).

Působením autorit, kterou učitel pro žáka představuje, se může podílet v období dospívání na nejistotě. Obranou vůči takové nejistotě a strachu, který z něj plyne, může být domnělá konformita a nezúčastněnost, či generalizovaný negativismus a otevřená vzpoura. Konformita zpravidla nepředstavuje identifikaci s vnucovaným systémem. Je jen obranným způsobem, kompromisem či vzdáním se, čímž je možné získat pokoj za cenu nějakého ochuzení své identity. Jedná se o řešení kompromisní a mnohdy vnímané jako prohru (Sedláčková, 2009).

„Skutečným posláním člověka je nalézt sám sebe.“

H. Hesse

1.4.3 Klima školní třídy

Jak už bylo výše zmíněno, stejně tak jako vhodně zvolené výukové metody je důležité i klima třídy. Co je klima školní třídy? Obvykle se v literatuře rozlišují tři termíny:

- prostředí třídy – nejen žáci a učitelé, ale i věci, výzdoba, psychohygiena (ekologie) třídy;
- atmosféra třídy – jen krátkodobý, situační – během dne se několik různých atmosfér;
- klima třídy – jev spíše dlouhodobý, málo proměnlivý, typický pro danou třídu (Čapek, 2010).

Pro motivaci žáků je klima školní třídy velice důležité. Zahrnuje spokojenost ve třídě, konflikty mezi žáky, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost a také pořádek při výuce. Každý z nás si jistě vzpomene na svá školní léta, na spolužáky, učitele, ale také na školu a třídu. Někteří z nás se ve svých vzpomínkách do školních let vracejí s úsměvem,

jiní se těmto vzpomínkám raději vyhýbají. Na naše vzpomínky má ze značné části vliv i třídní klima. Každá třída má své specifické třídní klima, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoji k učení. Proto je velmi důležité rozvíjet dovednosti učitelů vedoucích k utváření kladného klimatu ve třídě.

Kyriacou (2012) za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatně tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci.

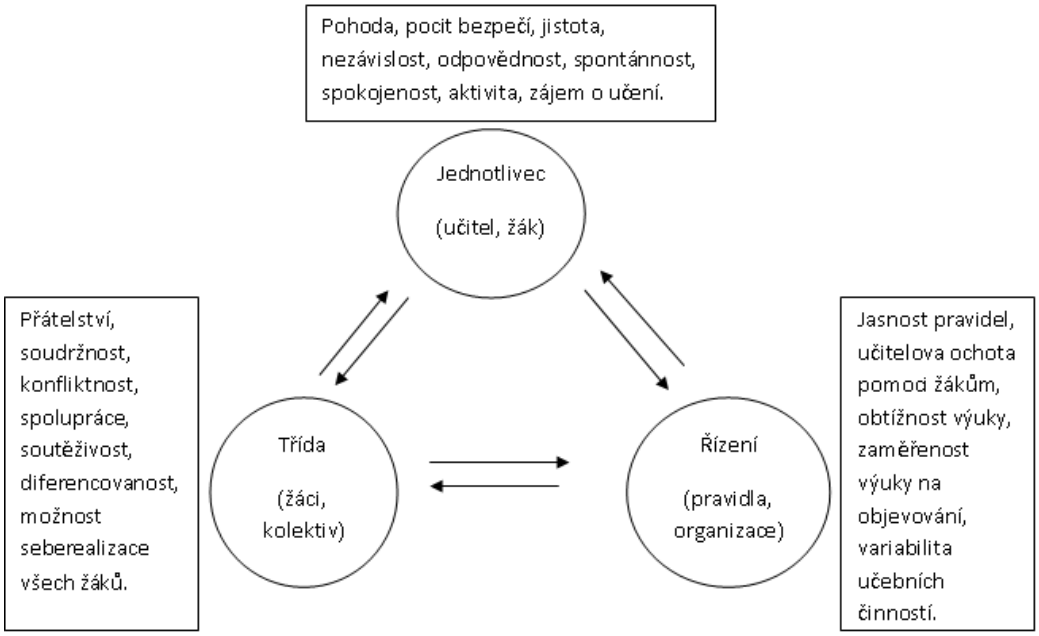
Klima školní třídy má následující znaky: jedná se o skupinový jev, nikoliv individuální. Každý z aktérů může mít určitý názor na klima třídy. Vyvíjí se nejen z osobní zkušenosti žáků či učitelů, ale také pomocí diskuzí žák – žák, učitel – žák, učitel – rodič. Klima může být ovlivněno také tím, kde se daná škola nachází (krajské město, vesnice) (Mareš a Ježek 2012). Velmi důležité jsou faktory a determinanty třídního klimatu. Dělí se na:

- fyzikální faktory: které představují rozmístění učebny včetně vybavení, prostorové dispozice, osvětlení, barvy stěn;
- psychosociální faktory: stabilní trvalé sociální vazby (klima třídy) a proměnlivé krátkodobé interakce mezi účastníky třídy (atmosféra ve třídě) (Čapek, 2010).

Na tvorbě školního klimatu se podílí řízení školy, klima učitelského sboru, školní vzdělávací program, ale také celkové prostředí školy a image školy. Všechny faktory třídního klimatu se vzájemně ovlivňují. Bez vzájemné závislosti nemohou existovat (Lašek, 2001).

Obrázek č. 2 znázorňuje interakci všech složek, které se na sebe váží. Jak interakce učitel a žáci, tak také interakce žák a žáci. Tyto interakce jsou důležité pro vytvoření pozitivního klimatu třídy (Horká, 2009).

Obr. 2: Faktory určující klima třídy



Zdroj: Horká (2009, s. 178)

„Učitel je považován za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001 s. 261).

Nemělo by zůstat bez povšimnutí, že třídní klima se utváří v prvních hodinách v nové třídě. Je potřeba navodit přátelskou atmosféru a zvolit otevřené a nepředstírané chování. Díky tomu se vytvoří pozitivní otevřené třídní klima.

Při vytváření třídního klimatu by měl být učitel:

- sebejistý, vřelý a přátelský;
- pracovat se žáky v „podnikatelštějším“ duchu;
- poskytovat žákům více podnětů;
- být mobilnější;
- více navazovat oční kontakt;
- využívat humoru;
- jasněji stanovit pravidla chování pro své hodiny;
- upevňovat svou autoritu.

Všechny tyto charakteristiky mohou velmi rychle vytvořit fungující školní klima (Kyriacou, 2012).

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjistit činitele ovlivňující motivaci u žáků střední školy a zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Co je důvodem malé aktivizace žáků při vyučování?
- Které vyučovací techniky/metody by zvýšily zájem žáků o studium?
- Jaké změny by motivovaly žáky k lepším studijním výsledkům?
- Co bylo rozhodujícím motivem k výběru školy?

2.2 Charakteristika místa výzkumu

Výzkum probíhal na střední škole v Českých Budějovicích. Škola má dlouholetou tradici. V roce 2017 došlo ke sloučení dvou středních škol v jednu, a proto má tato škola velmi širokou působnost. Nachází se v budově, ve které působila odborná škola už v předválečném čase. A až do roku 1988 neexistovala v centru jižních Čech střední škola, která by připravovala budoucí pracovníky státního obchodu.

Nabídka vzdělávacích oborů je široká. Žákům jsou nabízeny obory zakončené maturitní zkouškou i výučním listem, dále nástavbové studium, zkrácené studiu, dálková forma vzdělávání i celoživotní vzdělávání. Výzkum byl prováděn mezi žáky tříletých vzdělávacích oborů a žáky čtyřletých vzdělávacích oborů.

Tříletý obor: Kadeřník, Aranžér, Pekař

Čtyřletý obor: Ekonomika a podnikání, Cestovní ruch, Obchodník

2.3 Popis výzkumné metody

Pro empirickou část byla použita metoda kvantitativní analýzy dat na základě výzkumného šetření za pomocí dotazníků. Otázky byly zaměřeny převážně na výkonovou motivaci. Vztah k výkonové motivaci není u všech žáků stejný. Značná část žáků pociťuje potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu vyhnout se mu. Odlišnost můžeme zjistit i v tom, co žáci považují za úspěch a neúspěch. A jak na úspěch a neúspěch reagují (Hrabal a Pavelková, 2011).

Tak jako každý jiný prostředek měření, by měl i dotazník splňovat základní požadavky kladené na dobré měření. Což jsou zejména validita, reliabilita a praktičnost. Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník skutečně zjišťuje to, co zjišťovat má, co je výzkumným záměrem. Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy (Chrásta, 2007).

Dotazník byl rozdělen na dvě části, informativní část a vlastní dotazník. Informativní část dotazníku byla věnována seznámení s dotazníkem a informacím o anonymitě. Vlastní dotazník obsahoval 13 otázek. U deseti otázek mohli respondenti označit jednu nebo více možností. U dotazníků bylo rozlišováno, zda byl vyplněn žákem tříletého vzdělávacího oboru nebo žákem čtyřletého vzdělávacího oboru.

Jelikož se střední školou úzce spolupracuji, jsem lektorkou odborného výcviku, měla možnost výzkum realizovat ve škole i přímo na mém pracovišti. Pracuji jako vedoucí provozu v supermarketu Terno České Budějovice. Ve třídách, se kterými nejsem v kontaktu, jsem požádala o spolupráci třídní učitele, kteří zprostředkovali předání dotazníků dětem.

Pokyny k vyplnění dotazníků zněly ve všech třídách takto:

Milí žáci, obracím se na Vás o pomoc při vyplňování těchto dotazníků. Tento dotazník bude využit při zpracování mé práce ve škole, mohu Vám tedy zaručit, že nebude sloužit k jiným účelům, proto je také samotné zpracování anonymní.

Prosím Vás však, abyste se nad jednotlivými otázkami zamysleli a vždy zakroužkovali, či jinak označili Vámi zvolenou odpověď nebo odpovědi. Dotazník není časově náročný, čas vyplňování je v rozmezí 10-15 minut. Předem Vám děkuji za spolupráci a přeji příjemnou zábavu při zpracování jednotlivých otázek.

2.4 Výzkumný soubor

Rozdáno bylo celkem 120 dotazníků, vyplněných bylo 106, takže výzkumný soubor tvořilo 106 žáků ve věkovém rozmezí 15 až 20 let. Z celkového počtu respondentů odpovědělo 32 chlapců 74 dívek. Během rozdávání dotazníků bylo zajímané, že větší zájem o vyplnění měli žáci prvního ročníku než žáci starší. Hlouběji se o dotazníkovou metodu výzkumu zajímali žáci čtvrtého ročníku. Můj osobní názor je ten, že žáci prvního

ročníku považovali dotazník za zajímavé zpestření výuky. Kdežto žáci v maturitním ročníku se zajímali o dotazník samotný. Chtěli vědět, k čemu dotazník slouží. Zajímali se o mé studium na PF Jihočeské univerzity a zajímalo je i propojení studovaného oboru s mou profesí.

Vyplnění dotazníku trvalo přibližně 10 minut, tedy splnil má očekávání a požadavek na nenáročnost.

2.5 Výsledky výzkumného šetření

Možnost otevřených odpovědí využívali respondenti velmi málo. Častěji možnost otevřených odpovědí využívaly dívky starší šestnácti let.

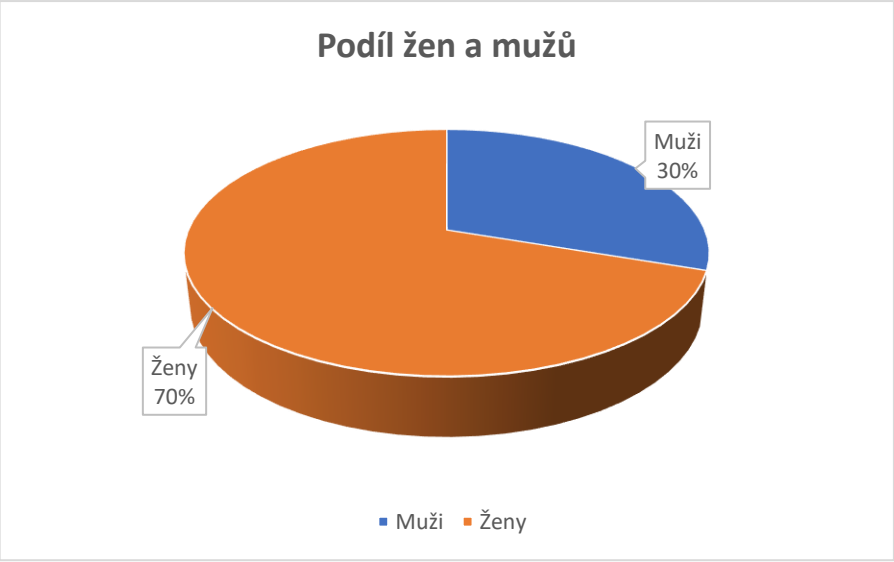
Pro první dvě otázky byl vybrán koláčový druh grafu, kdy velikost kruhové výseče odpovídá hodnotě údaje, přičemž celý kruh představuje součet hodnot. Odpovědi na ostatní výzkumné otázky jsou znázorněny sloupovými grafy.

Otázka č. 1

Pohlaví:

a. Muž
b. Žena

Obrázek 3 - Podíl žen a mužů



Interpretace výsledků:

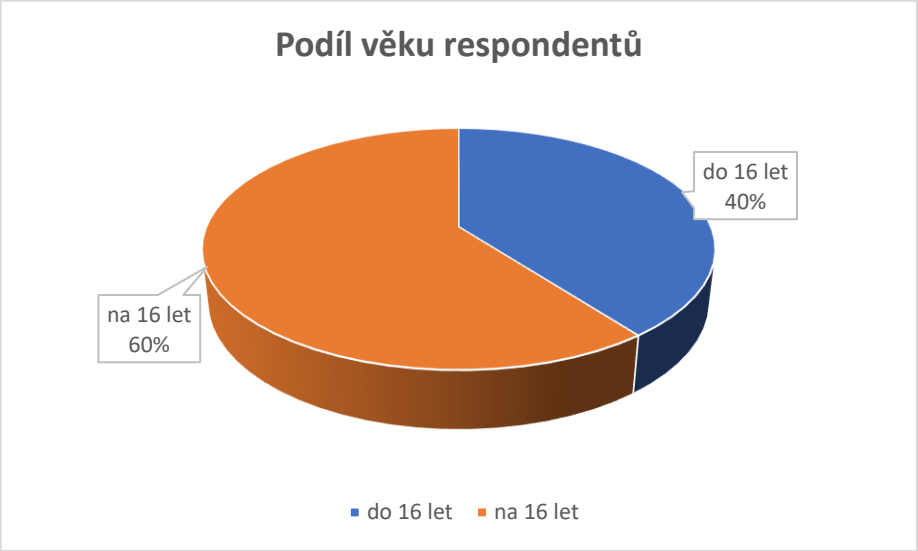
Výzkumu se zúčastnilo 106 žáků, z toho 30 % tvořili chlapci a zbytek, tedy 70 % dívky, což je nadpoloviční většina.

Otázka č. 2

Váš/Tvůj věk:

a. Do 16 let věku
b. Nad 16 let věku

Obrázek 4 - Graf podílu věku respondentů

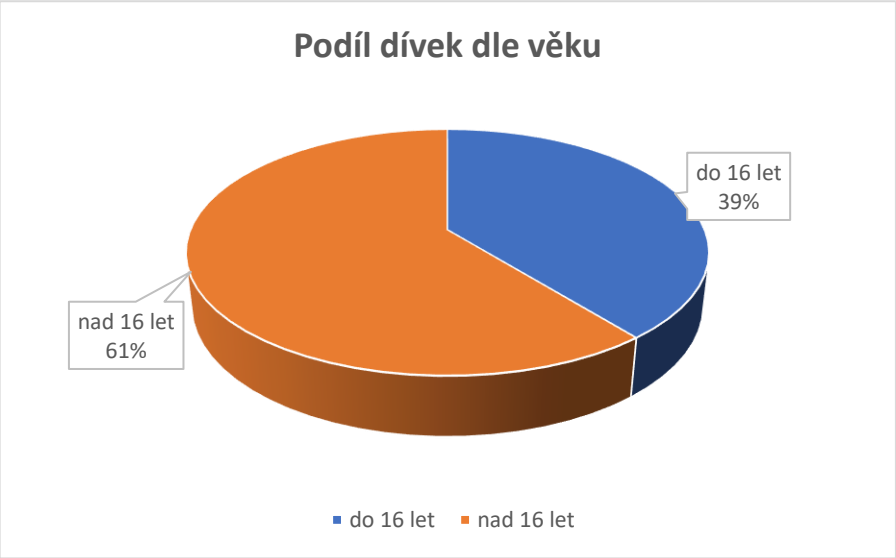


Interpretace výsledků:

Celkem vyplnilo dotazník 106 dotazovaných, 42 respondentů do 16 let, což činilo 40 %, nad 16 let vyplnilo dotazník 64 respondentů, tedy 60 %.

Podíl dívek dle věku

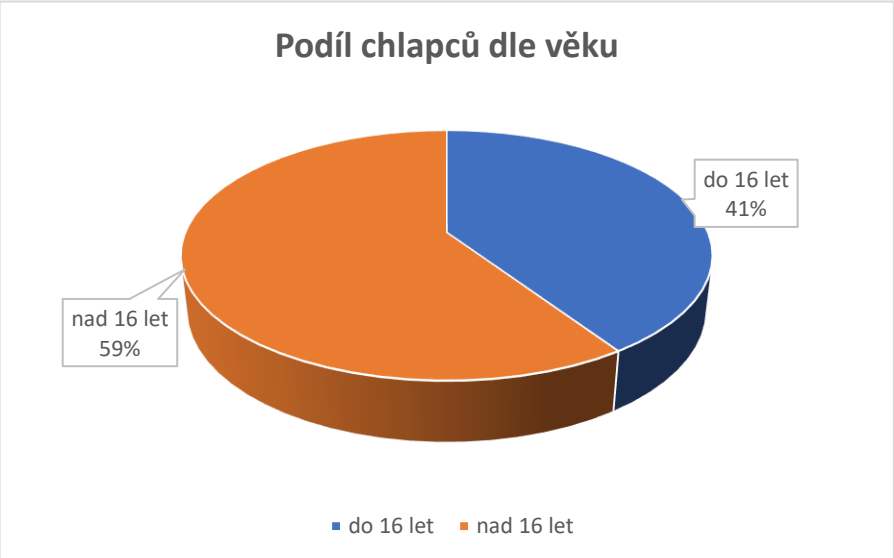
Obrázek 5 – Graf podílu dívek



Dívek ve věku do 16 let vyplnilo dotazník 29, což tvořilo 39 % a nad 16 let jich bylo 45, tedy 61 %. Celkem vyplnilo dotazník 74 dívek.

Podíl chlapců dle věku

Obrázek 6 – Graf podílu chlapců



Interpretace výsledků:

Chlapců vyplnilo dotazník celkem 32, do 16 let věku jich bylo 13, tedy 41 %, nad 16 let věku 19, tedy 59 %.

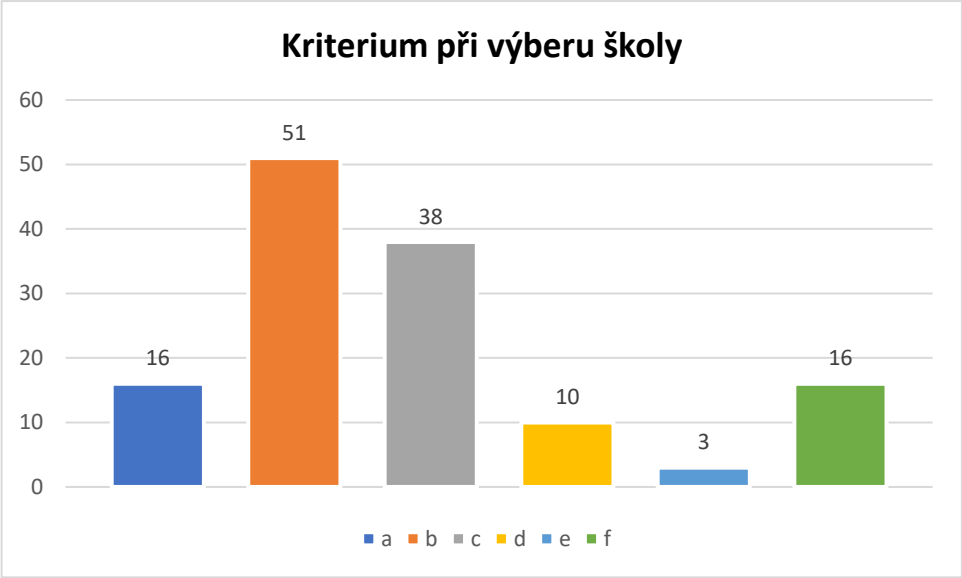
Dlouhodobě tuto střední školu navštěvuje víc děvčat než chlapců. Hlavní důvod je ten, že učební obory, které tato škola nabízí jsou zajímavější pro děvčata než pro chlapce. Jedná se o přípravu profesí v oblasti služeb, kde statisticky pracuje více žen než mužů (aranžér, kadeřník).

Otázka č. 3

Při výběru školy jste se/ses rozhodoval dle:

a. Referencí na internetu
b. Doporučení rodinných příslušníků (rodičů, sourozenců, příbuzných)
c. Doporučení kamarádů (známých)
d. Doporučení učitele na ZŠ
e. Vysoké úspěšnosti u maturitních/závěrečných zkoušek
f. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 7 – Graf výběru školy



Interpretace výsledků:

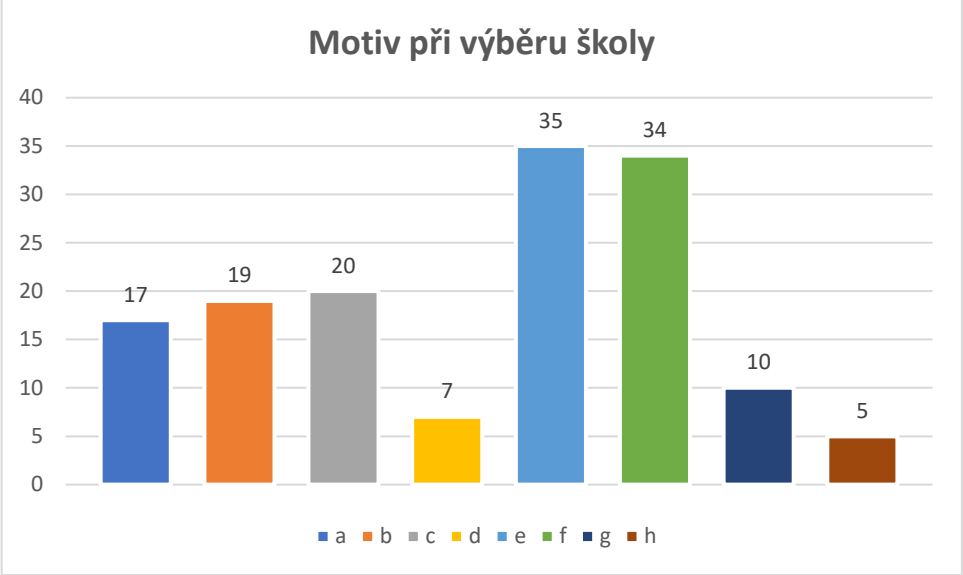
Tato výzkumná otázka měla 134 odpovědí, to znamená, že někteří respondenti využili možnost vybrat víc odpovědí. Z odpovědí vyplývá, že při výběru školy žáky ovlivňují rodiče a rodinní příslušníci. Tuto možnost si vybralo 51 respondentů, možnost c) doporučení kamarádů (známých)si zvolilo 38 respondentů. Odpověď a) zvolilo 16 respondentů. Doporučení učitele zvolilo 10 respondentů, odpověď e) vybrali 3 respondenti a jinou možnost si vybralo 16 respondentů, na tuto otevřenou otázku byla nejčastěji odpověď zájem o obor nebo obor jsem si sám/sama vybral/a.

Otázka č. 4

Co bylo rozhodujícím motivem k výběru této školy:

a. Široká nabídka oborů
b. Možnost nástavbového studia
c. Dobré uplatnění absolventů na trhu práce
d. Vybavení školy
e. Společné studium s kamarádem
f. Blízkost bydliště
g. Na školu, kterou jsem chtěl(a), jsem nebyl(a) přijat(a)
h. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 8 – Graf motivů při výběru školy



Interpretace výsledků:

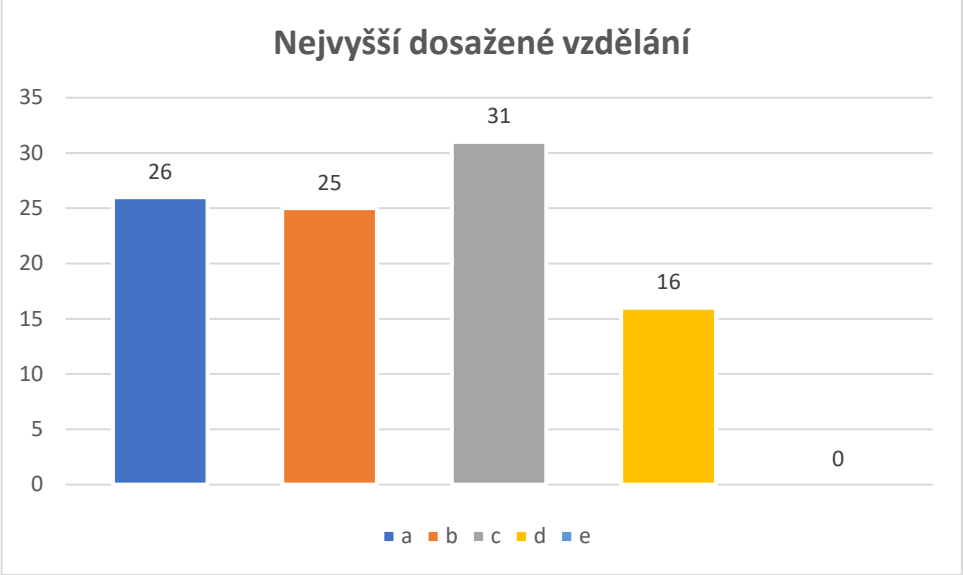
Na otázku, co bylo rozhodujícím motivem pro výběr školy, bylo celkem 147 odpovědí. Velkou převahu měla odpověď e) a odpověď f). Z těchto odpovědí vyplývá, že důležitou roli při výběru školy mají kamarádi, kteří se rozhodli studovat, nebo již studují na stejné škole a také vzdálenost od místa bydliště. Odpověď a) zvolilo 17 respondentů, odpověď b) 19 respondentů, c) 20 respondentů, odpověď d) 7 respondentů. Odpověď e) označilo celkem 35 respondentů, odpověď f) a to 34, odpověď g) 10 respondentů, 5 respondentů zvolilo odpověď h). Nejčastější odpovědí: zájem už od mala, pokračování v rodinné tradici, vedení rodinného podniku. Jedna odpověď byla: ovlivnil mě televizní seriál, respondent bohužel nenapsal jaký.

Otázka č. 5

Chtěl(a) bych dosáhnout nejvyššího vzdělání:

a. Odborné s výučním listem
b. Odborné s výučním listem + nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou
c. Středoškolské s maturitou
d. Vysokoškolské
e. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 9 – Graf dosažení výše vzdělání



Interpretace výsledků:

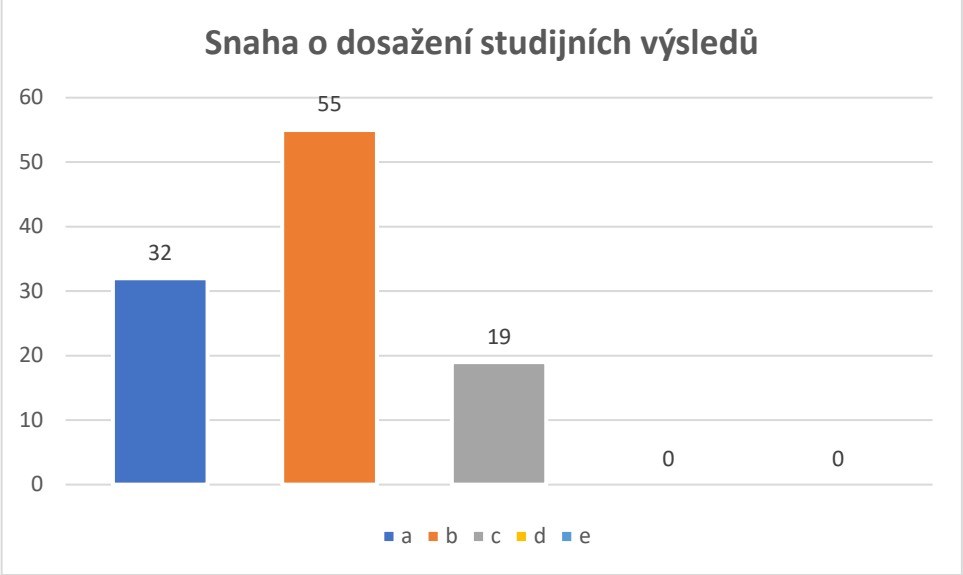
Střední škola, na které výzkum probíhal, je jedinečná v tom, že dává žákům možnost v průběhu studia na střední škole, přejít v rámci školy na vhodně zvolený učební obor. Většinou k tomuto rozhodnutí dochází žáci ve třetím ročníku. Po konzultaci s pedagogickým poradcem zvolí variantu dokončit učení obor, získat tak výuční list. Než riskovat neúspěch u maturitní zkoušky. Škola žákům nabízí možnost pokračovat navazujícím studiem zakončeným maturitní zkouškou. Tato možnost je žáky velmi často využívána. Celkem na tuto otázku odpovědělo 106 žáků, odpověď a) vybralo 26 žáků, odpověď b) 25 žáků, 31 žáků odpovědělo c) a odpověď d) označilo 16 žáků, variantu e) nezvolil žádný žák.

Otázka č. 6

Na studijních výsledcích mi záleží:

a. Velmi, chci být mezi nejlepšími
b. Držím se hesla „zlatá střední cesta“
c. Stačí mi nepropadnout
d. Své studijní výsledky neřeším
e. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 10 – Graf snahy o dosažení studijních výsledků



Interpretace výsledků:

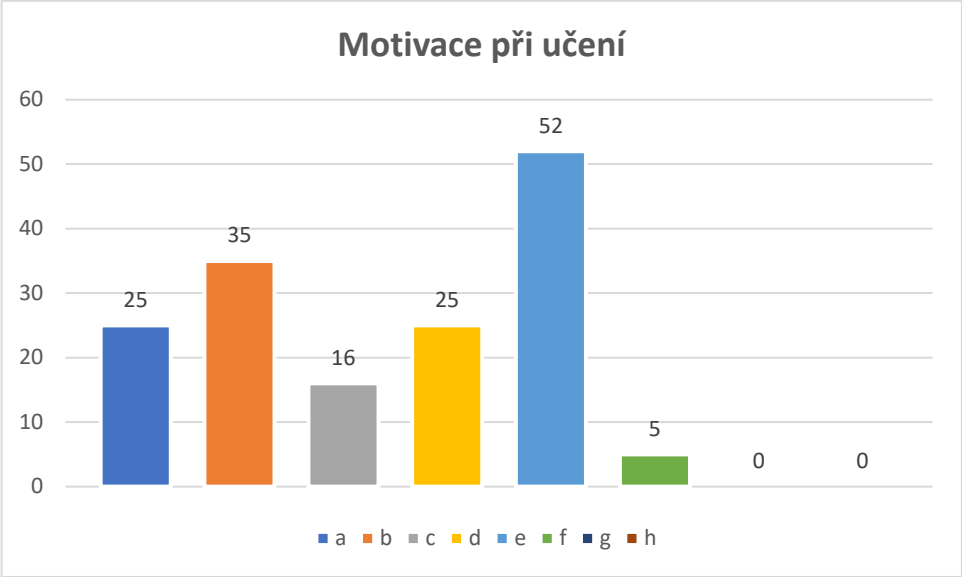
U této otázky nikdo z respondentů nebral možnost d) ani možnost e). Celkem odpovědělo 106 respondentů a to tak, že možnost a) vybralo 32 dotazovaných, možnost b) 55 dotazovaných a možnost c) 19 dotazovaných. Překvapivé vysoké číslo je u odpovědi c) stačí mi nepropadnou. Stálo by za zamyšlení, proč tomu tak je. Co je příčinou chybějící vnitřní motivace žáků?

Otázka č. 7

Učím se, protože:

a. Chci mít dobré známky
b. Studijní znalosti využiji ve své budoucí profesi
c. Chci pokračovat dál ve studiu
d. Za dobré známky dostávám doma kapesné
e. Chci mít klid od rodičů
f. Nechci si ve třídě připadat hloupý(á)
g. Učení mě baví
h. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 11 – Graf motivace při učení



Interpretace výsledků:

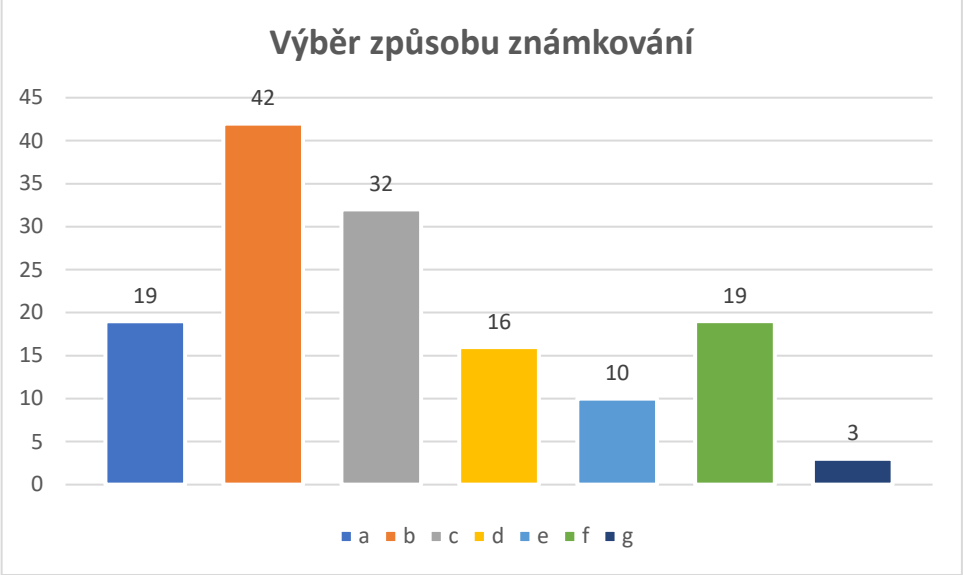
Na otázku, proč se žáci učí, nejčastější odpovědí bylo e) chci mít klid od rodičů, tato odpověď se objevila celkem 52krát z celkového počtu 158 odpovědí, 35krát žáci odpověděli b) tj. studijní znalosti využiji ve své budoucí praxi, odpověď a) a d) se objevila v dotazníku 25krát, odpověď c) zvolilo 16 respondentů, odpověď f) 5 respondentů. Odpověď g) a h) nepoužil nikdo z respondentů. Za povšimnutí stojí to, že nikdo z dotazovaných neodpověděl, že ho učení baví. Otázkou zůstává, proč tomu tak je.

Otázka č. 8

Kdybych si mohl(a) vybrat, chtěl(a) bych být známkovaný(á):

a. Ve všech předmětech
b. Jenom v některých předmětech
c. Chtěl(a) bych hodnocen písmeny A, B, C, D, E, F
d. Chtěl(a) bych být hodnocen(a) slovně
e. Nechtěl(a) bych být známkovaný(á) vůbec
f. Známkování mi nevadí
g. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 12 – Graf výběru způsobu známkování



Interpretace výsledků:

Z celkového počtu 141 odpovědí, 42krát se v dotazníku objevila odpověď b) z celkového počtu. 3 respondenti zvolili odpověď g) jiná možnost. Dvakrát se opakovala odpověď hodnocení procenty a jedna odpověď zněla spravedlivě. Odpověď a) uvedlo 19 respondentů, 32 odpovědí bylo c), odpověď d) označilo 16 respondentů, odpověď nechtěl bych být známkovány vůbec označilo 10 respondentů, Odpověď f) se v dotazníku objevila 19krát z celkového součtu odpovědí. Spravedlivé hodnocení, je velmi zajímavá odpověď. Přestože byl dotazník anonymní, tuto odpověď zaznamenal třídní učitel, který studentům dotazníky předával. Z jedné odpovědi nelze usuzovat na problém ve třídě, ale rozhodně tato odpověď stojí za pozornost.

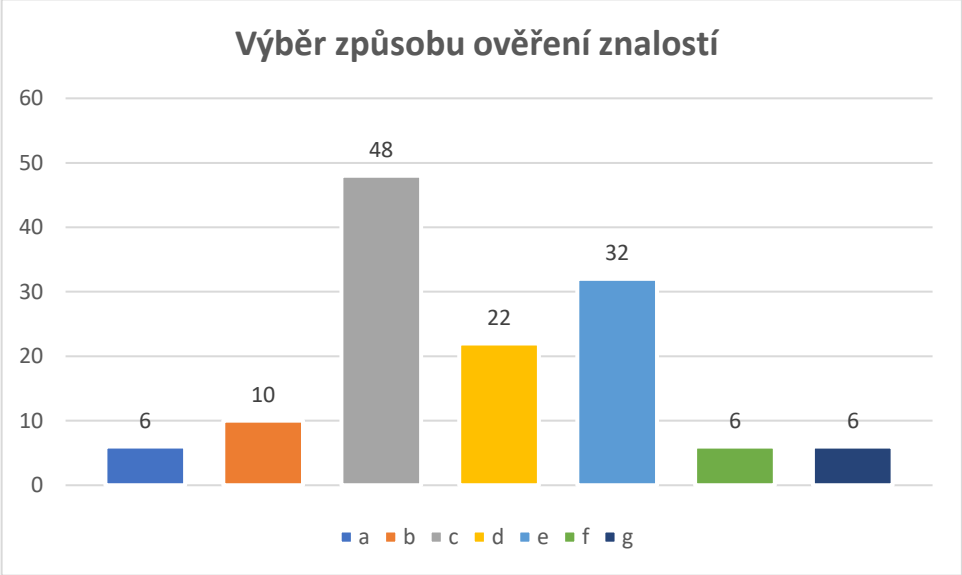
Otázka č. 9

Jaký způsob ověření znalostí bych preferoval(a):

a. Jen ústní zkoušení ve třídě
b. Individuální ústní zkoušení v kabinetu vyučujícího
c. Jen písemné zkoušení
d. Zkoušení za využití počítačové technologie
e. Současný způsob mi vyhovuje
f. Je mi to jedno

g. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 13 – Graf výběru způsobu ověření znalostí



Interpretace výsledků:

Na otázku, jaký způsob ověření znalostí byl preferoval(a) bylo celkem 130 odpovědí, z toho nejčastěji respondenti vybrali možnost c) 48krát, odpověď a) označili 6 respondenti, možnost b) 10 respondentů, odpověď d) 22 respondentů, e) 32 respondentů, f) 6 respondentů a odpověď g) označilo 6 respondentů. U otevřené otázky uváděli žáci možnost známkování formou testu s možností výběru správných odpovědí.

Otázka č. 10

Využití výpočetní techniky při výuce je:

a. Dostatečné

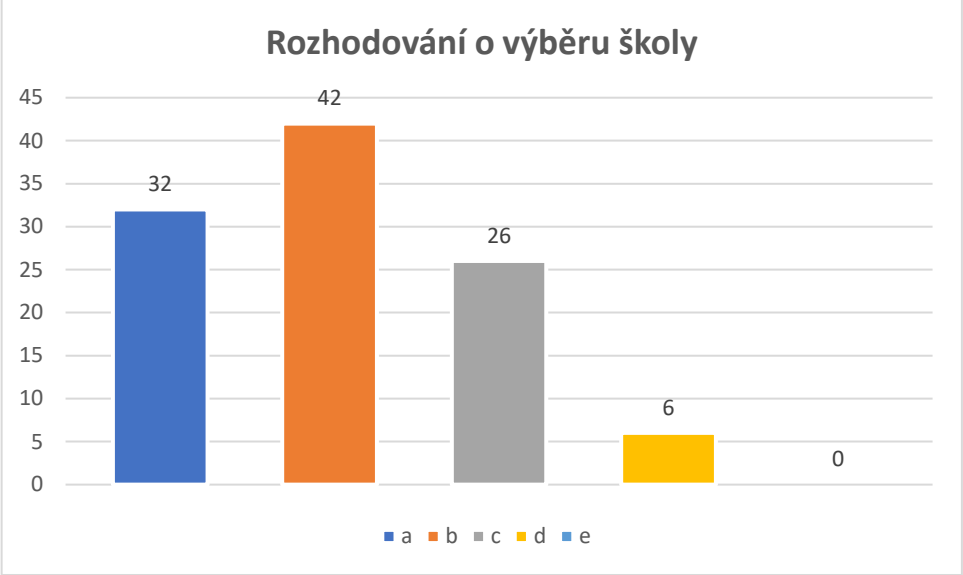
b. Používá se jen v některých předmětech

c. Používá se málo

d. Nepoužívá se vůbec

e. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 14 – Četnost využití výpočetní techniky během výuky



Interpretace výsledků:

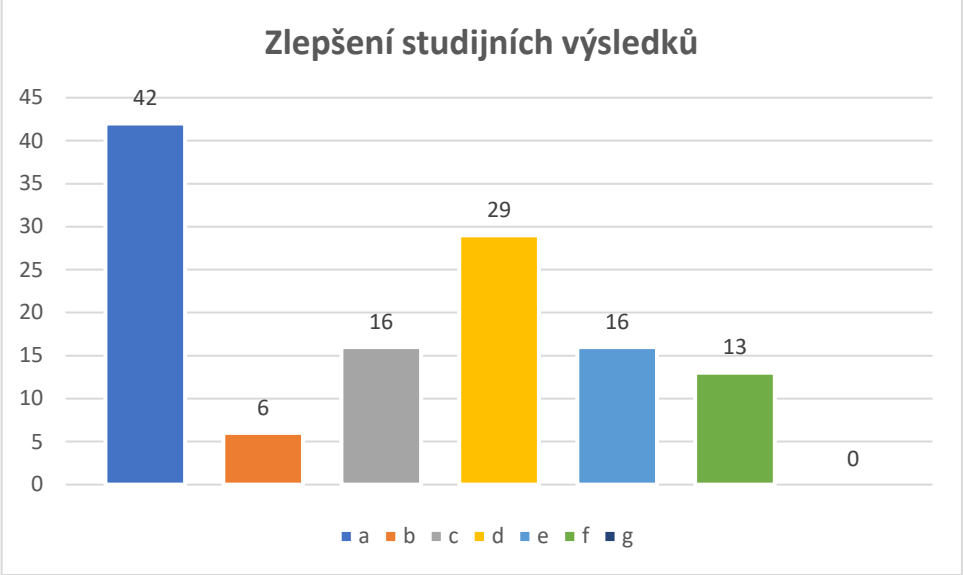
Z celkového počtu 106 odpovědí zvolilo 32 respondentů odpověď a) využití výpočetní techniky při výuce je dostatečné, odpověď b) se objevila 42krát, odpověď c) 26krát, tedy d) odpovědělo 6 respondentů a odpověď e) neuvedl nikdo. Z celkového počtu odpovědí byla překvapivě nejčastější odpověď c) používá se málo. Právě výpočetní technika v dnešní době by měla být ve školách využívána zcela běžně. Způsoby využití moderních technologií mohou zatraktivnit hodiny. Udělat hodiny zábavnější a pro žáky zajímavější.

Otázka č. 11

Co by mi pomohlo zlepšit studijní výsledky:

a. Jiný přístup učitele
b. Možnost doučování ve škole
c. Společné „učení se“ se spolužáky
d. Větší propojení teorie s praxí
e. Nezapisovat si poznámky ručně, možnost stažení na školním webu
f. Své výsledky zlepšit nepotřebuji
g. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 15 – Graf možnosti zlepšení studijních výsledků



Interpretace výsledků:

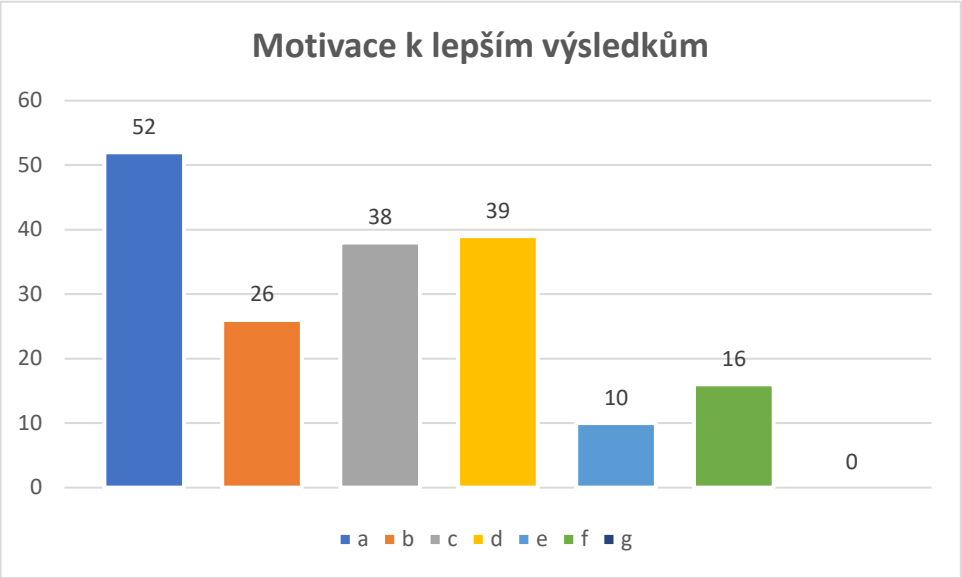
U otázky, co by pomohlo zlepšit studijní výsledky bylo celkem 122. Velkou převahu měla odpověď a). Z těchto odpovědí vyplývá, jak důležitou roli při výuce má učitel. Odpověď a) zvolilo 42 respondentů, odpověď b) 6 respondentů, odpověď c) a e) shodně označilo 16 respondentů. Odpověď d) označilo celkem 29 respondentů f) odpovědělo 13 respondentů, odpověď g) neoznačil žádný z respondentů.

Otázka č. 12

Co by mě motivovalo k lepším výsledkům:

a. Finanční ohodnocení
b. Možnost zahraniční stáže
c. Zajištění pracovního místa po ukončení studia (spolupráce školy a firem)
d. Možnost získání osvědčení, certifikátů (snazší uplatnění na trhu práce)
e. Pochvala od rodičů
f. Pochvala od učitele
g. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 16 – Graf motivace k lepším výsledkům



Interpretace výsledků:

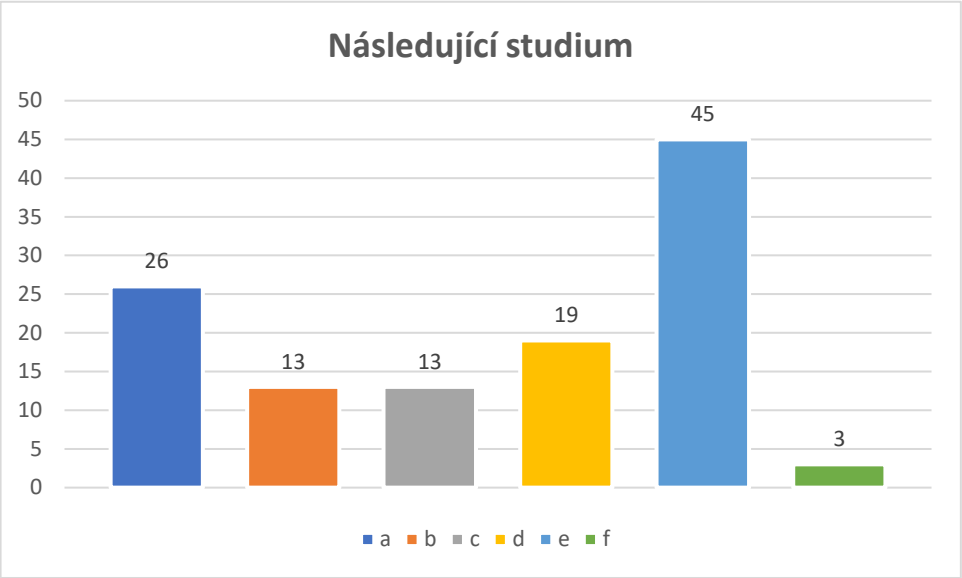
Tato výzkumná otázka měla 181 odpovědí. Z odpovědí vyplývá, že největším motivem pro dosažení lepších studijních výsledků, by byla možnost finančního ohodnocení, například formou stipendia. Tuto možnost označilo 52 respondentů, možnost b) 26 respondentů, odpověď c) zvolilo 38 respondentů. Možnost d) získání osvědčení, certifikátů zvolilo 39 respondentů, odpověď e) vybralo 10 respondentů, odpověď f), že motivací je pochvala učitele označilo 16 respondentů a jinou možnost, tedy g) neoznačil žádný respondent.

Otázka č. 13

Po ukončení současného studia bych chtěl(a):

a. Pokračovat v denním studiu na této škole
b. Pokračovat ve studiu na prestižnější škole
c. Pokračovat v dálkovém studiu
d. Studovat v zahraničí
e. Nechci pokračovat ve studiu
f. Jiná možnost. Jaká?.....

Obrázek 17 – Graf možností pokračovat ve studiu



Interpretace výsledků:

Z celkových 119 odpovědí se nejčastěji objevovala odpověď e), tj. po ukončení současného studia nechci pokračovat ve studiu. Tuto odpověď označilo 45 respondentů, velká část dotazovaných se přiklání k možnosti pokračovat ve studiu na této škole, celkem 26 respondentů, odpověď b) a c) zvolilo shodně 13 respondentů, možnost studovat v zahraniční, tedy d) připouští 19 respondentů a možnost f) označili 3 respondenti, dva shodně uvedli, že po skončení studia chtějí nastoupit do zaměstnání, jedna odpověď zněla po ukončení studia chci podnikat. Z této výzkumné otázky vyplývá, že přestože 40 % odpovědí je nepokračovat ve studiu, je s podivem, jak malé procento respondentů chce po dokončení studia nastoupit do zaměstnání a zapojit se tak do pracovního procesu.

2.6 Diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak lze pomocí motivace zvýšit zájem žáků o studium na střední škole. Pavelková (2011) uvádí, že motivaci ve škole silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Tématu motivace je věnována první kapitola, ve které je proces motivace vysvětlen. Dalšími důležitými ukazateli jsou vztahy mezi učitelem a žákem, způsoby nastavení komunikace během vyučování nebo jak už bylo zmiňováno ve druhé kapitole, klima školní třídy a například také vhodně zvolený způsob vyučovacích metod. Vztah žáků k pedagogům ovlivňuje celá řada faktorů. Na začátku školní docházky mívá většina žáků nekriticky kladný vztah ke svým učitelů. S přibývajícím věkem přibývá i kritických výhrad. Koncem průměrné adolescence (15–22 let) se poměr kladných a záporných vztahů zhruba vyrovnává (Kohoutek, 1996).

Na výzkumnou otázku, „Co je důvodem malé aktivizace žáků při vyučování?“ můžeme odpovědět, jak vyplývá z dotazníků, nedostatečná vnitřní motivace, která podle Hrabala (1989) plyne z poznávacích potřeb. Podle Harta a Hartové (2000) také motivace sekundární získaná během života, která je podmíněna naučenými vzorci chování. Vztah k vyučování ovlivňuje především sociální prostředí, rodina, kamarádi, třídní kolektiv a také veřejné mínění třídy. Z dotazníku vyplývá, že důvod, proč se žáci učí, je „pro klid doma“. Není to proto, že sami chtějí, ale proto, že rodičům záleží na vzdělání dětí a tím své děti motivují k lepším výsledkům. Otázkou zůstává, proč žáky víc nemotivuje potřeba získávání nových znalostí? Odpověď „chci mít dobré známky“ spolu s odpovědí „za dobré známky dostávám doma kapesné“ byla až na třetím místě. Žákům tedy chybí vnitřní motivace k získávání vědomostí, což je dle mého názoru důvodem malé aktivizace žáků při vyučování. Přitom Pavelková (2011) uvádí, že na motivaci záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet.

Další výzkumná otázka se týkala výběru školy. Rozhodujícími motivy k výběru školy se stala doporučení rodinných příslušníků (rodičů, sourozenců a příbuzných) mající se školou zkušenost a také blízkost bydliště žáka. Vyjadřuje to neochotu cestovat do školy na větší vzdálenosti v období pubescence (11–15 let). Jak uvádí Langmeirer (2006) žáci jsou stále ještě vázáni na rodinu a rodinné zázemí. Svou roli v tom jistě hrají i vazby na kamarády a v neposlední řadě také např. zájmové činnosti (zájmové a sportovní oddíly). Spousta žáků se zpočátku potýká se změnou školy, kamarádů a také např. s tím, že jsou

na ně kladeny jiné nároky než na základní škole, proto zřejmě cítí potřebu pokračovat ve studiu s někým známým, mít pocit alespoň nějaké jistoty.

Použití výpočetní techniky bylo další výzkumnou otázkou. Výpočetní technika se podle dotazníkového šetření využívá při výuce málo a jen v některých předmětech. Přitom právě používání interaktivních tabulí, tabletů, výukových programů by mohl výuku obohatit a být motivem k učení. Například používání elektronických verzí testů, je jednou z možností hodnocení znalostí žáků. Na otázku „jaký způsob známkování bych preferoval(a)“ ze 130 odpovědí bylo pouze 22 odpovědí „využití počítačové technologie při zkoušení“. Což je poměrně malý počet odpovědí. Navazujícím výzkumem této práce by mohlo být zjištění, proč tomu tak je. Zda si respondenti neuvědomují nebo si nedokáží představit přínos technologií a možnosti využití během výuky, protože je málo používají. Nebo zda existují objektivní důvody, proč využití technologií by pro ně ve výuce bylo nevhodné. Z dotazníkového šetření také vyplývá, že velmi malý počet respondentů preferuje ústní zkoušení. Důvodem může být, že se žáci bojí neúspěchu a zesměšnění se při zkoušení před třídou. Využití výpočetní techniky, jako způsob ověřování znalostí, by mohl vést k dosažení lepších výsledků. V tomto kontextu souvislostí samozřejmě nechybí ani jiný přístup učitele, který by měl umět udělat výuku zajímavou a přitažlivou pro každého žáka. Žáci, kteří přišli např. na školu z běžné základní školy nebudou tak zdatní např. v cizím jazyce jako žáci, kteří navštěvovali školu zaměřenou na cizí jazyky. Bylo by dobré žáky s větší znalostí cizího jazyka zapojit do výuky. Mohli by pomáhat slabším žákům, pro které by se stala hodina cizího jazyka přínosem a ne jen nutným zlem. Pokud se totiž stanou žáci s menšími znalostmi terčem posměchu žáků s lepšími znalostmi, mohou snadno záměrně rušit či se dokonce hodinám vyhýbat. V tomto konkrétním případě by mohla výpočetní technika pomoci.

K zvýšení motivace by dle výsledků šetření pomohlo finanční ohodnocení (školní stipendium, kapesné od rodičů). Podle žáků by např. finanční ohodnocení pololetních nebo konečných výsledků, část žáků motivovalo k dosažení lepších výsledků. Pro žáky by také byli zajímavé výměnné pobyty a praxe v cizině. Toto by se spíše týkalo žáků vyšších ročníků, kteří jsou již jazykově vybaveni a kteří by si mohli jako odměnu za studijní výsledky vyzkoušet, jak fungují firmy v jiné zemi a jaké jsou tam kladeny nároky na zaměstnance.

Velmi rádi jsou také žáci oceňováni slovně od rodičů. Podle Meškové (2012) je cílevědomým motivačním prvkem i neverbální komunikace, která zároveň šetří čas. Řadí se sem oční kontakt, gestikulace a jiné. Pochvala je výrazný motivační prvek verbální komunikace, který by se měl často využívat nejen ve škole, ale hlavně doma. Období dospívání je velmi složité. Ne každý rodič dokáže ovládat své emoce pokud se dítěti nedaří, i když se snaží. Je potřeba najít důvod, proč tomu tak je a pomoci dítěti s učením. Jinak hrozí rezignace, záškoláctví a v nejhorším případě i vyloučení z kolektivu spolužáků, až po vyloučení ze školy. Mnohdy jsou důvodem špatné motivace žáků k učení přehnané nároky rodičů a nebo naopak nezájem o jejich studijní výsledky.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala motivaci žáků na střední škole. Cíl práce považuji za splněný jak v rovině teoretické, tak i v rovině praktické. V teoretické části práce jsem se věnovala pojmům souvisejícím s částí praktickou, např. pojmem motivace, osobnost učitele, osobnost žáka. V praktické části jsem zjišťovala, co by žáky mohlo motivovat k lepším studijním výsledkům. Jak již bylo výše zmíněno, důležitým prvkem je motivace samotná. Ať už verbální či neverbální, přímá nebo nepřímá. Důležité je také třídní klima.

Vybrala jsem si záměrně střední školu, kterou znám a vím, jak funguje. Díky spolupráci s některými třídními učiteli jsem dotazníkové šetření mohla provádět i ve třídách, se kterými nejsem na praxi v kontaktu. Výsledky dotazníkového šetření byly přínosem nejen pro mě a mou práci, ale také pro třídní učitele samotné. Například už zmiňované využití výpočetní techniky, bylo velkým tématem na zamyšlení a diskuzi. Důležitou roli v motivaci žáků hraje třídní klima. Ve zdravě fungujícím třídním kolektivu se snáz řeší neúspěchy nebo problémy, a to i bez výrazných zásahů učitele.

Zajímavé bylo zjištění, že v nižších ročnících využívali žáci při odpovědích častěji jen jednu možnost, naopak ve vyšších ročnících dvě a více možností. Nebo fakt, že starší chlapci mají daleko jasnější představu, co chtějí po škole dělat. Naopak děvčata jasný pohled na budoucnost nemají. Nechávají si více možností, co dál.

Závěrem lze říci, že pohled na studium a motivaci k učení se s věkem mění. Mění se také celkový pohled na budoucnost. V průběhu studia dochází u žáků ke změnám názorů, větší vliv začínají mít kamarádi, vliv rodiny a rodičů ustupuje do pozadí.

Dále je třeba zdůraznit, že výsledky, které mapují, jakého vzdělání by žáci chtěli dosáhnout, jsou z části ovlivněny typem školy, na které dotazníkové šetření probíhalo. Nepochybně zcela jiných výsledků by se dosáhlo při dotazníkovém šetření na jiném typu školy např. na gymnáziu.

Seznam literatury

1) BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.
2) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-273-7.
3) DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
4) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
5) HERBART, Johann., F. *Die ersten Vorlesungen über Padagogik*. Leipzig, 1913.
6) HORKÁ, Hana. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.
7) HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
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 80-042-3487-9.
9) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
10) CHUDÝ, Štefan a Vlastimil ŠVEC, ed. *Pedagogika v teorii a praxi: (vybrané pedagogické problémy)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. ISBN 80-7318-192-4.
11) KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.
12) KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
13) KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-3474-3.

14) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

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

16) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-743-5220-1.

17) MADSEN, Kristen. Bent. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Přeložil Eduard BAKALÁŘ. Praha: Academia, 1972.

18) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

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

20) MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

21) NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

22) PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN. *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub., c2002. Adolescence and education. ISBN 1931576629.

23) PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3447-7.

24) PLATÓN, *Ústava*. 3. upr. vyd. Překlad František Novotný, Emanuel Peroutka. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-729-8024-6.

25) POLEDŇÁKOVÁ, Iva, *Výkonová motivace v prostředí školy: souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister&Principal spol. s.r.o., 2006.

26) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

27) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

28) ROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1996. ISBN 80-7079-283-3.

29) ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

30) SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

31) SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

32) SOKOL, Josef a Josef KLIKA, ed. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1900.

33) TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

34) VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

35) VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

36) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

37) ZIMBARDO, Philip G. *Psychology*. AP ed., with Discovery psychology. Boston: Allyn & Bacon, c2010. ISBN 013246280X.

Dotazník školní motivace

Milí žáci, obracím se na Vás o pomoc při vyplňování těchto dotazníků. Tento dotazník bude využit při zpracování mé práce ve škole, mohu Vám tedy zaručit, že nebude sloužit k jiným účelům, proto je také samotné zpracování anonymní.

Prosím Vás však, abyste se nad jednotlivými otázkami zamysleli a vždy zakroužkovali, či jinak označili Vámi zvolenou odpověď nebo odpovědi. Dotazník není časově náročný, čas vyplňování je v rozmezí 10-15 minut. Předem Vám děkuji za spolupráci a přeji příjemnou zábavu při zpracování jednotlivých otázek.

1. Pohlaví:

a. Muž
b. Žena

2. Váš/Tvůj věk:

a. Do 16 let věku
b. Nad 16 let věku

3. Při výběru školy jste se/ses rozhodoval dle (možno více odpovědí):

a. Referencí na internetu
b. Doporučení rodinných příslušníků (rodičů, sourozenců, příbuzných)
c. Doporučení kamarádů (známých)
d. Doporučení učitele na ZŠ
e. Vysoké úspěšnosti u maturitních/závěrečných zkoušek
f. Jiná možnost. Jaká?.....

4. Co bylo rozhodujícím motivem k výběru této školy (možno více odpovědí):

a. Široká nabídka oborů
b. Možnost nástavbového studia
c. Dobré uplatnění absolventů na trhu práce
d. Vybavení školy
e. Společné studium s kamarádem
f. Blízkost bydliště
g. Na školu, kterou jsem chtěl(a), jsem nebyl(a) přijat(a)
h. Jiná možnost. Jaká?.....

5. Chtěl(a) bych dostáhnout nejvyššího vzdělání:

a. Odborné s výučním listem
b. Odborné s výučním listem + nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou
c. Středoškolské s maturitou
d. Vysokoškolské

e. Jiná možnost. Jaká?.....

6. Na studijních výsledcích mi záleží:

a. Velmi, chci být mezi nejlepšími
b. Držím se hesla „zlatá střední cesta“
c. Stačí mi nepropadnout
d. Své studijní výsledky neřeším
e. Jiná možnost. Jaká?.....

7. Učím se, protože (možno více odpovědí):

a. Chci mít dobré známky
b. Studijní znalosti využiji ve své budoucí profesi
c. Chci pokračovat dál ve studiu
d. Za dobré známky dostávám doma kapesné
e. Chci mít klid od rodičů
f. Nechci si ve třídě připadat hloupý(á)
g. Učení mě baví
h. Jiná možnost. Jaká?.....

8. Kdybych si mohl(a) vybrat, chtěl(a) bych být známkovaný(á) (možno více odpovědí):

a. Ve všech předmětech
b. Jenom v některých předmětech
c. Chtěl(a) bych známkování písmeny A, B, C, D, E, F
d. Chtěl(a) bych být hodnocen(a) slovně
e. Nechtěl(a) bych být známkovaný(á) vůbec
f. Známkování mi nevadí
g. Jiná možnost. Jaká?.....

9. Jaký způsob ověření znalostí bych preferoval(a) (možno více odpovědí):

a. Jen ústní zkoušení ve třídě
b. Individuální ústní zkoušení v kabinetu vyučujícího
c. Jen písemné zkoušení
d. Zkoušení za využití počítačové technologie
e. Současný způsob mi vyhovuje
f. Je mi to jedno
g. Jiná možnost. Jaká?.....

10. Využití výpočetní techniky při výuce je:

a. Dostatečné
b. Používá se jen v některých předmětech
c. Používá se málo
d. Nepoužívá se vůbec
e. Jiná možnost. Jaká?.....

11. Co by mi pomohlo zlepšit studijní výsledky (možno více odpovědí):

a. Jiný přístup učitele
b. Možnost doučování ve škole
c. Společné „učení se“ se spolužáky
d. Větší propojení teorie s praxí
e. Nezapisovat si poznámky ručně, možnost stažení na školním webu
f. Své výsledky zlepšit nepotřebuji
g. Jiná možnost. Jaká?.....

12. Co by mě motivovalo k lepším výsledkům (možno více odpovědí):

a. Finanční ohodnocení
b. Možnost zahraniční stáže
c. Zajištění pracovního místa po ukončení studia (spolupráce školy a firem)
d. Možnost získání osvědčení, certifikátů (snazší uplatnění na trhu práce)
e. Pochvala od rodičů
f. Pochvala od učitele
g. Jiná možnost. Jaká?.....

13. Po ukončení současného studia bych chtěl(a) (možno více odpovědí):

a. Pokračovat v denním studiu na této škole
b. Pokračovat ve studiu na prestižnější škole
c. Pokračovat v dálkovém studiu
d. Studovat v zahraničí
e. Nechci pokračovat ve studiu
f. Jiná možnost. Jaká?.....