

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Bakalářská práce

DEMOTIVAČNÍ FAKTORY V EDUKAČNÍ REALITĚ A JEJICH DOPAD NA STUDENTY

Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.
Autor práce: Marie Zinková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: III.

2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum:

.....

Marie Zinková

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za projevenou trpělivost, za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	7
1 Motivace a její klíčové pojmy.....	7
1.1 Druhy motivace:	9
1.1.1 Intrinsická motivace	9
1.1.2 Extrinsická motivace	9
1.2 Demotivace	9
1.3 Motivace u studentů.....	10
2 Vůle a pozornost	11
2.1 Vůle.....	11
2.2 Pozornost a soustředění	11
3 Edukační realita a studenti.....	13
4 Mezilidské vztahy	14
5 Sebeпоjetí	15
6 Náročné životní situace	16
6.1 Reakce na náročné situace	16
6.1.1 Stres.....	16
6.1.2 Frustrace	17
6.1.3 Syndrom vyhoření.....	17
6.2 Zvládání zátěžových situací.....	17
II. Praktická část.....	18
1 Design a metoda pilotního šetření	18
2 Cíl pilotního šetření	18
2.1 Otázky pilotního šetření:.....	18
3 Zdroje dat.....	19
4 Průběh sběru dat	19
5 Etika pilotního šetření.....	20
6 Analýza dat a výsledky.....	20
6.1 „Mě demotivuje...“	21
6.2 Vnější motivace ke studiu.....	22
6.3 Vnitřní motivace ke studiu.....	23
6.4 Neúspěch.....	24
6.5 Předměty jako demotivační faktory	25

6.6	Vliv online výuky na motivaci studentů	27
6.7	Vliv mezilidských vztahů na studium	29
6.8	Odreagování se a odpočinek	31
6.9	Finance a brigády	32
6.10	Pocity a reakce v tíživé situaci	33
Diskuze		34
Seznam literatury.....		38

Úvod

V úvodu své bakalářské práce vysvětlím, co mě vedlo k výběru daného tématu. Měla jsem problémy se školním rozvrhem, protože počet přihlášených studentů převyšoval kapacitu daného předmětu a hrozilo, že bude nutné si studium o rok prodloužit. Se studijním oddělením se nakonec podařilo tuto situaci vyřešit, ale pocit beznaděje, který mě v té době naplnil, mě přiměl se nad studiem hlouběji zamyslet. Studovat je vlastně docela těžké. Uvědomila jsem si také, že obsah učiva představuje pouze zlomek toho, co se nás v edukační realitě týká. Ovlivňuje nás množství okolních faktorů. Některé nás i od studia odrazují. Jako třeba tenkrát mě. Docela vážně jsem přemýšlela o ukončení studia, a to jen kvůli jakési chybě uvnitř fakulty. A tehdy jsem si uvědomila, že tohle není jediný faktor, který by mohl studenty od studia odradit. Ale mluvíme a píšeme vůbec o tom, co nás odvádí od práce, studia, toho či onoho záměru? Na všech úrovních společnosti se zabýváme tím, jak to udělat, aby se žáci rádi a dobře učili, aby studenti lépe studovali, aby dospělí s chutí a dobře pracovali a dosahovali co nejvyššího výkonu, aby Jak je MOTIVOVAT, aby ... Ano, všechny zajímá MOTIVACE, ale nikdo se už nezmiňuje o tom, že podobně důležitá je i její „zlá sestra“ DEMOTIVACE. Proto jsem se rozhodla, že budu psát právě o ní – o té „zlé“ demotivaci. Vztáhla jsem toto své téma na studenty pomáhajících profesí, konkrétně přímo na studenty mého oboru, jímž je pedagogika volného času. Chtěla jsem, aby mi téma bylo co nejbližší, abych do něj měla dostatečný vhled. Zaměřit se chci zejména na dopad oněch demotivačních faktorů na psychiku studentů.

Jako druhou část mého úvodu připojuji svůj text, který jsem v nedávné době napsala do předmětu osobnostně-sociální výchova.

„Nevím, o čem psát. Nevím, co dělat. Cítím se ztracená. Pořád přemýšlím nad tím, jak musím konečně pohnout s bakalářkou, abych ji stihla včas dopsat. Nedokážu se do toho dokopat. Vlastně do ničeho. Úkol na aplikovanou pedagogiku visí rozdělaný jako nějaký zlověstný bouřkový mrak. Tenhle text píšu v pondělí večer poté, co jsem celé odpoledne nic nedělala. Tedy vlastně jsem si pustila film, který mě nakonec nebavil. Vnímala jsem ho jen tak napůl. Ostatně jako vše teď. Nic mě nebaví, nenaplňuje, do ničeho se mi nechce. Chci už jen mít tohle období za sebou a posunout se do další životní etapy. Jenže pro to nic nedělám, tak jak by to asi mohlo dopadnout? Prodlužovat si studium nechci. Ale dělat věci do školy, abych mohla v červnu skončit, také nechci. Říkám si, jestli nejsem živým obrazem tématu mé bakalářské práce... Jsem demotivovaná? Ale čím? Je to tím, že se v poslední době nejvíce bavím s lidmi, kteří už pracují a řeší bydlení a jiné věci „samostatných dospěláků“? Nebo jsem jen líná a pořád na mě doléhají prázdniny? Co když si procházím nějakou životní krizí? Co s tím? Nedokážu se soustředit ani na to, co se mnou je, natož abych se soustředila na své povinnosti. Mám pocit, jako kdyby mi hořela koudel za zády a já se dusila tím kouřem, ale ne a ne ji uhasit. Je mi z mého vlastního přístupu zle. Není to poprvé, ale je to zatím nejdelší a nejhorší. Zrovna teď, když jde do tuhého. No, musím se dát do kupy. Jsem sama na sebe naštvaná“

Možná si říkáte, že tu tenhle text nemá co dělat, ale pro mě je velmi důležitý. Při jeho psaní a následném čtení jsem si uvědomila, že já sama si nyní procházím jistým „demotivačním obdobím“ a že vlastně žiji téma své práce. Proto jsem i sama hodně zvědavá, co se při psaní dozvím a jak moje práce i život nakonec dopadnou.

I. Teoretická část

1 Motivace a její klíčové pojmy

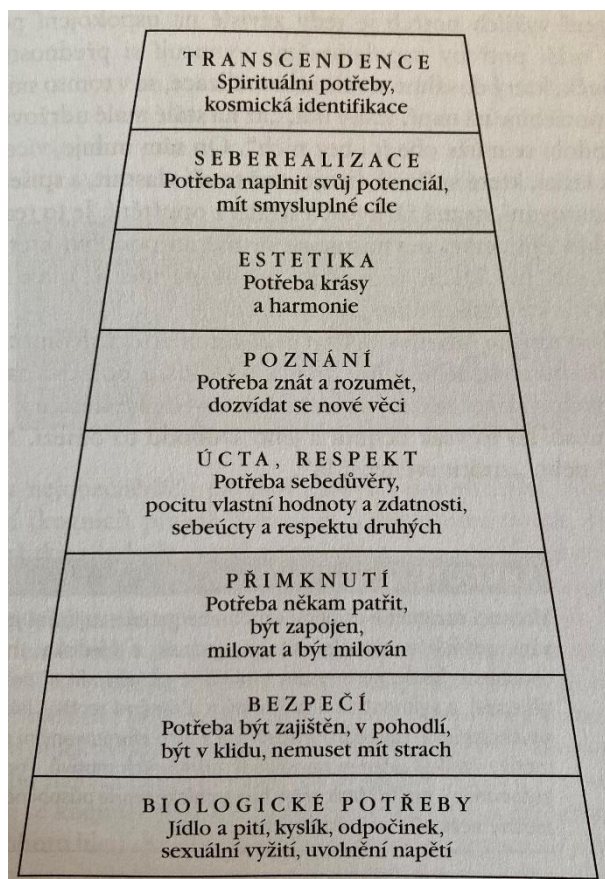
Pro pochopení podstaty (de)motivace ve studiu je důležité si na začátku vymezit klíčové pojmy a uvést jejich definice. Přestože se ve své práci budu zabývat problematikou demotivace v prostředí pomáhajících profesí, zaměřím se nejdříve na klíčový pojem celé této problematiky: na pojem „motivace“.

Pojem **motivace** je odvozen z latinského slova *movere*, tj. hýbat, pohybovat. Motivace představuje vnitřní proces člověka, jež ovlivňuje zaměření chování, k činnosti vynakládané za účelem dosažení určitého cíle. Příbuzným pojmem je **motiv** neboli pohnutka. Motivem se myslí důvod naší činnosti, příčina našeho chování a způsob nebo obsah dovršující reakce (NAKONEČNÝ, 2015).

Motiv definoval P. Říčan následovně: „*Motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě.*“ (2009: 177).

Motivaci definujeme jako proces, který ovlivňuje naše chování (vědomě i nevědomě) zaměřené na dosažení cíle. Motivace má své trvání a intenzitu. Tyto dva aspekty jsou pro mé šetření velmi podstatné, jelikož právě ono trvání a intenzita motivace představují zejména ve studiu problém, kterým se budu v práci zabývat. S dlouhým trváním motivace nebo s poklesem její intenzity začne upadat zájem a soustředěnost (NAKONEČNÝ, 2015). Tuto myšlenku vysvětlím na následujícím příkladu: Dlouhodobě nás motivuje k výkonu nějaký motiv/pohnutka – v návaznosti na téma mé práce např. vidina získání příslušného titulu (tzn. více možností uplatnění). Postupem studia se může stát, že tento motiv již není tolik silný/intenzivní, nebo na nás již nepůsobí takovou silou jako dříve. Začnou se objevovat myšlenky jako – zda neskončit se studiem, zda nebude lepší nalézt si solidně placené zaměstnání nyní než až za rok, či dva po skončení studia.

V návaznosti na pojem „motivace“ je třeba uvést i další klíčový pojem, jímž je „**potřeba**“. Nakonečný (2015) popisuje potřebu jako stav nedostatku (potřeba potravy), který o sobě dává vědět různými pocity (hlad).



Obr. 1: Maslowova hierarchie motivů (ŘÍČAN 2009: 189)

A. H. Maslow lidské motivy (nazýval je potřebami) uspořádal do tzv. *pyramidy (hierarchie) potřeb*. Potřeby v této pyramidě jsou seřazeny do skupin na základě toho, s jakou naléhavostí působí na život jednotlivce. Ústřední myšlenkou A. H. Maslowa při vytvoření této teorie bylo, že pro uspokojení vyšších potřeb je nutné nejdříve uspokojit potřeby nižší (ŘÍČAN, 2009).

Například, když žák nemá naplněné fyziologické potřeby, dochází u něj k poklesu soustředěnosti na učivo. V situaci, kdy je žák v nepříjemném konfliktu s učitelem nebo spolužáky, je ohrožena jeho potřeba bezpečí, sebeúcty či jistoty. Pokud žák není dostatečně přijatý třídním kolektivem, není uspokojena jeho potřeba sounáležitosti. To zvyšuje pravděpodobnost jeho absence ve škole a zhoršení výsledků, protože u něj klesá snaha se začlenit a věnovat se studiu (MAREŠ, 2013).

Tuto teorii ale částečně revidují autoři knihy *Psychologie pro učitele* (ČÁP, MAREŠ, 2001), kde uvádějí případy, kdy uspokojení vyšších potřeb pomohlo k vyrovnání se s frustrací z neuspokojení nižších potřeb.

1.1 Druhy motivace:

1.1.1 Intrinsická motivace

Tento název převzatý z anglického jazyka označuje motivaci známou i pod pojmem vnitřní motivace neboli endogenní motivace. Jedná se o nevědomou motivaci, jež je tvořena oblíbenými činnostmi. Může se jednat například o spontánní činnost, která vychází z člověka samého a není vynucována zvenčí. Tuto motivaci lze spojit s okamžitým uspokojením (NAKONEČNÝ, 2015).

D. Fontana uvádí (2003: 153):

V úzkém vztahu s dětskou zvědavostí jako motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou. Pokud bychom měli říct, proč některé věci člověka zaujmou, a jiné nikoliv, asi bychom tvrdili, že ty první jsou nějak přímo důležité pro jeho život. Buď ho baví, nebo odvádějí jeho mysl od nepříjemných myšlenek, nebo mu umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkává...

V této citaci je kvalitně popsána důležitost zájmu v procesu výuky, a i přestože se orientuje na děti školou povinné, si myslím, že se dá vztáhnout i na studenty vysokých škol. Tohoto faktu jsem si povšimla při tvorbě praktické části této práce, kdy respondent Michal zmiňoval onu podstatu zájmu o studovaný obor.

1.1.2 Extrinsická motivace

Tato motivace je jinak nazývaná také exogenní neboli vnější. Označuje vědomé jednání, jež je většinou podmíněno vidinou vnější odměny či trestu. Samotná činnost nemusí přinášet bezprostřední uspokojení. To se objeví později (NAKONEČNÝ, 2015).

D. Fontana uvádí (2003: 153):

Tato motivace obvykle zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a samozřejmě pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace (Lynn, 1991). Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji...

Zde se opět hovoří o dětech, ale v případě mých zkoumaných subjektů, tedy mladých dospělých, se tato teorie nebude nijak zvlášť lišit. Rozdíl bude spočívat v tom, že studenti vysokých škol již vědí, že za úspěchem následuje odměna. Platnost Fontanových slov mi potvrdila opět jedna z respondentek. Studentka Jarka přímo popisuje potřebu motivace ze strany rodičů ve formě pochvaly, které se snaží dosáhnout lepšími akademickými výsledky.

Podstatné je si ale uvědomit, že hranice mezi intrinsickou a extrinsickou motivací je velmi tenká a některé činnosti mohou mít obě povahy motivace (NAKONEČNÝ, 2015).

1.2 Demotivace

Slovo demotivace znamená úpadek motivace, ztrátu zájmu či snížení motivu. „Lack of interest in and enthusiasm about your work“ (2023). Tato definice v překladu označuje demotivaci jako „nedostatek zájmu a nadšení pro vaši práci“ (vlastní doslovný překlad). Stručně jde o úpadek motivace při plnění nějaké činnosti.

1.3 Motivace u studentů

Teorii o lidské motivaci je celá řada. Vyberu pro ilustraci ty, které se nejvíce vztahují k tématu této práce.

Tyto teorie se od sebe navzájem liší mírou obecnosti, důrazem na různé faktory a jejich použití se liší podle žáků, metod výuky a také dle pedagogických situací (MAREŠ, 2013).

J. Mareš (2013) píše, že řada žáků není rodinou vhodně vedena k uvědomění si hodnoty vzdělání. Tito žáci potom orientují svůj zájem mimo školní prostředí, jelikož jim chybí potřeba získávat akademické znalosti a porozumět učivu. U těchto žáků je proto důležité tyto rozvojové potřeby probouzet.

Perspektivní motivace hovoří o vztahu motivace a času. Čas je v tomto případě pojímán subjektivně. Podstatou této motivace je schopnost realistického pojímání času a uvědomění si potřebného úsilí pro dosažení cíle (MAREŠ, 2013). V praktické části se opět můžeme přesvědčit, že se respondenti mnohdy potýkali s vlastním mylným hodnocením potřebného času. Proto si někdy stanovili příliš vysoké a náročné cíle, a tím se dostali do stresových situací, protože nedokázali následně tyto cíle plnit.

Při rozhovorech respondenti zmiňovali také pocit beznaděje. Podle J. Mareše se o naději dá hovořit i jako o stavu pozitivní motivace. Pocit naděje dodává jedinci energii k jednání, velmi významně tak ovlivňuje studentovo motivaci a úsilí. Z toho plyne, že opačný vliv má beznaděj, jež vede k negativnímu vyhodnocení aktuální situace a ústí v závěr, že nemá smysl v činnosti pokračovat a nadále se snažit. Upadá tím tedy studentova motivace k řešení školních povinností. (MAREŠ, 2013)

2 Vůle a pozornost

2.1 Vůle

„Vůle je psychická funkce usnadňující dosažení cíle v obtížné situaci“ (ŘÍČAN, 2009).
M. Vacínová a M. LANGOVÁ další uvádí (2011: 60):

Každá úmyslná činnost má svoji **motivaci**, tj. pohnutku, popud, který vyvolává volní úsilí nezbytné k tomu, aby byl výkon uskutečněn. Tomuto úsilí se však staví do cesty překážky a teprve intenzivní vůle je schopná překonat překážky, ať jsou vnitřního, nebo vnějšího rázu...

V této citaci je výstižně vyjádřený vztah mezi motivací a vůlí. Proto je pro studenty tato psychická funkce jednou z nejdůležitějších k dosažení dobrých studijních výsledků a k překonání demotivujících situací, do nichž se mnohdy dostávají.

Termín *vůle* souvisí i s pojmem *volba*, jelikož k dosažení cíle se rozhodujeme – tedy volíme mezi různými možnostmi (ať už se jedná o cíle, nebo o možnosti jejich dosažení). Příklad: Žákovi se nedaří ve škole, ale touží po obdivu a úspěchu. Rozhodne se proto ke zvýšení svého úsilí v mimoškolních aktivitách (např. ve sportovním oddíle) (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Podle P. Říčana (2009) je jednou z úloh vůle přeměrovat své schopnosti a úsilí k cíli, který je vzdálenější, tedy méně atraktivní než jiné cíle, které jsou okamžitě dosažitelné. Kdyby nebylo vůle (byla by oslabená nebo nevyvinutá), ovlivňovaly by nás pouze bezprostřední motivy a nátlaky. P. Říčan zde vlastně vysvětluje, proč studenti mnohdy raději volí atraktivnější možnosti, například jít ven s přáteli než se učit na zkoušku, jež v tomto okamžiku představuje vzdálený, tudíž neatraktivní cíl. Příčinou takového rozhodnutí bývá výše zmíněná oslabená či málo vyvinutá vůle.

Nesmíme opomenout fakt, že míra vůle je velmi individuální a při činnostech se projevuje různými způsoby. Naše odlišnosti se projevují právě při našem rozhodování ohledně činností, v tom, jak nezávisle, činorodě, pečlivě a s jakou rozvahou tato rozhodování činíme. Tato fakta se projeví nejen při výkonu, ale také při výsledcích našich činností (VACÍNOVÁ, LANGOVÁ, 2011).

2.2 Pozornost a soustředění

„Pozornost je psychická funkce, která je úzce spojena s vůlí. Zajišťuje **zaměření a soustředění** na určité předměty nebo cíle...“ (ŘÍČAN, 2009: 121).

V učivu, které si má žák/student osvojit, se vyskytuje spousta jednotlivých složek, mezi nimiž mohou být i velmi složité vazby. Proto je podstatné se na dané učivo soustředit a zaměřit svou pozornost pouze na jeho potřebnou část. Je ale přirozené, že učení může unavit. A právě kvůli únavě klesá schopnost se soustředit a orientovat pozornost na to podstatné, přičemž svou roli zde sehrávají okolní podněty (zvuky, světlo, holub na římse apod.), jimiž se student/žák nechá snadno rozptýlit. Z tohoto důvodu jsou velmi podstatné pauzy mezi vyučováním, kdy lze pozornost přeměrovat právě na tyto nepodstatné, avšak zajímavější podněty, než je učivo. Žáci, kteří dokáží soustředit svou pozornost pouze na učivo, dosahují samozřejmě lepších výsledků než žáci, kteří nejsou schopni dlouhodobě udržet pozornost na jednom podnětu – učivu (MAREŠ, 2013).

Ve schopnosti soustředit se na cílový objekt se setkáváme s individuálními rozdíly. Ty spočívají například v tom, jak odolní jsme vůči rušivým vlivům, a také jak dlouho jsme schopni pozornost udržet, či zdali jsme schopni se soustředit na dvě činnosti současně. Nejen u dětí, ale i u dospělých se setkáváme s roztržitostí, která je důsledkem neschopnosti soustředění se na něco konkrétního, aktuálního (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Na jednoduchý podnět jsme schopni se soustředit nanejvýš patnáct vteřin. Na komplikovanější skutečnosti se naše pozornost upírá o něco déle. Opakem je nevýrazná a jednoduchá situace, v níž pozornost klesá. To je důvod, proč je při výuce podstatné používání různých kreativních a aktivizujících vyučovacích metod a pomůcek, jako jsou obrázky, modely, činnostní aktivity, soutěže, hry, debaty atd. (VACÍNOVÁ, LANGOVÁ, 2011). V závěru této kapitoly bych chtěla zmínit aktuální příklad málo podnětného vyučování, jímž může být online forma výuky, k níž se vyjadřují respondenti v praktické části (s. 27–28), a to právě zejména v souvislosti s pojmem pozornost.

3 Edukační realita a studenti

Druhou polovinu názvu mé bakalářské práce tvoří pojem edukační realita, skutečnost, která nás studenty provází při studiu. Naše studium je součástí edukační reality a vzhledem k tomu, že se zabývám demotivačními faktory u studentů, je právě edukační realita podstatným činitelem v této situaci, a to **edukačního procesu**. Pro vysvětlení tohoto poměrně novodobého pojmu použiji citaci z knihy J. Průchy: „*Edukační realita je každá taková skutečnost (prostředí, situace, proces aj.), objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny, resp. fungují nějaké edukační konstrukty*“ (PRŮCHA, 2017: 64).

Jinými slovy je edukační realita veličinou, jež zahrnuje jakékoliv činitele, prostředí a subjekty týkající se edukačního procesu, tedy výchovy a vzdělávání.

Základní termín týkající se edukační reality (edukačního procesu) je **edukant**. Označujeme jím subjekt tohoto procesu bez ohledu na prostředí a věk: žák předškolního a školního věku, **student vysoké školy**, dítě poučované rodičem... (PRŮCHA, 2017).

Subjekty mého šetření v praktické části této práce jsou studenti třetího ročníku bakalářského studia ve věku 21–24 let, patří tedy do skupiny adolescentů, jak je popsáno v knize Cesta životem (ŘÍČAN, 2004). Zde jsou adolescenti popisováni jako vývojová skupina ve věku 15–22 let. Období adolescence může být u studentů vysokých škol prodlouženo do vyššího věku (přibližně přičítáme tři roky) vzhledem k jejich „studentské roli“ a ekonomické (i jiné) závislosti na rodičích. Období dospívání je složité, plné důležitých rozhodnutí a z nich vyplývajících případných chyb a neúspěchů. Adolescent má najít sám sebe a svou představu o životě a světě. Mezníkem pro dospívajícího je obvykle odchod ze střední školy a výběr následného zaměstnání, či vysokoškolského studia. Tyto kroky sebou přinášejí nutnost zásadních, pro mladého člověka mnohdy obtížných rozhodnutí. V tomto období někdy prožívají osobní krizi a dopouštějí se chyb, které jsou mnohdy vnějšími pozorovateli vnímány jako nepochopitelné a těžko omluvitelné. Tato osobnostní rozkolísanost se obvykle vytrácí až ke konci období, kdy se z adolescenta pomalu stává mladý dospělý s ekonomickou nezávislostí; ta je považována za podstatný faktor pro následující život v další životní etapě. (ŘÍČAN, 2004)

4 Mezilidské vztahy

Jednou ze sociálních potřeb je potřeba mezilidských vztahů, a to zejména těch pozitivních (MAREŠ 2013).

Pro definici mezilidských vztahů použijí citaci R. Honzáka (2006: 106):

Z odborného hlediska považujeme za mezilidské vztahy (také se používá termínu interpersonální vztahy) takové, na nichž nám alespoň v daném okamžiku životně záleží, do nichž citově investujeme a v nichž očekáváme bezpečí, jistotu, ocenění, dostatek podnětů a určitou strukturu. Do sítě našich mezilidských vztahů tedy nepatří náhodná spolucestující, s níž jsme hovořili ve vlaku. Na druhé straně sem patří i nepřátelé, se kterými se celoživotně utkáváme.

Z výše uvedené citace vyplývá, že vztahy jsou důležitou součástí celého našeho života. Kladné vztahy si lidé spojují s pocity štěstí a radosti. Naopak negativní a neúspěšné vztahy v nich probouzejí pocit frustrace, obav, zármutku, ale i zlosti. Velké množství odborných studií poukázalo na fakt, že kontakt s lidmi dokáže v náročných životních etapách snížit úzkost. Jinými slovy: kontakt s osobou, která prožila shodnou či podobnou situaci, má velký vliv na kvalitnější a rychlejší vyrovnání se s vlastními obtížemi a problémy (WILLERTON, 2012).

Základní sociální interakcí, zároveň i prvním vztahem je vztah mezi novorozeným dítětem a jeho matkou. Dítě má potřeby lásky a přijetí a při procesu kojení dochází k jejich uspokojování. Již tady se začíná formovat budoucí sebepojetí jedince. (HONZÁK, 2006)

D. Fontana (2003) zmiňuje fakt, že rodič není pro dítě důležitý pouze v období, kdy je na něm dítě nejvíce závislé (v kojeneckém věku), ale také ve věku školním a studentském. Rodič svým zájmem o jeho vzdělání poskytuje svému potomkovi nejenom důležité životní vzorce, ale je také jeho oporou v situacích neznámých a rizikových. Na toto tvrzení bych navázala míněním P. Říčana (2009), jenž považuje v životě jedince za důležité nejen primárně pečující osoby, ale i další subjekty v jeho vztahových sítích (přátelé, partnery). V tíživých situacích jsou to právě oni, kdo naslouchají, pomohou. Mnozí z nich mají i podobné zkušenosti a prožitky a tím je jejich chápání problému blízké osoby hlubší.

Lidé jsou sociálními bytostmi (*animal sociale*), neboli tvory společenskými. Lze tedy říct, že člověk se bez společnosti neobejde. Potřebu společnosti vysvětluje J. Čáp a J. Mareš (2001) konkrétně tak, že každý člověk má vlastní potřebu interakce s lidmi. Dochází tak k uspokojení jeho sociálních potřeb, říkáme tomu **sociální opora**. Mezi tyto potřeby náleží potřeba lásky, uznání, sounáležitosti, bezpečí atd. Tyto potřeby se naplňují právě pomocí vztahů, ač už se jedná o vztahy ve škole (se spolužáky, učiteli), tak i v rodině a v kruhu přátel. V knize J. Mareše (2013) nalezneme vysvětlení podstaty vztahů ve školním prostředí. Škola je totiž jedním z nejdůležitějších prostředí, v němž dochází k socializaci. Kromě vývoje dítěte se zde navazují důležité vztahy se spolužáky a pedagogy. Počátek a následující průběh studia tedy ovlivňuje vztah rodiče a dítěte. Dosavadní rodičovskou výchovu dítěte náhle ovlivní (posílí, nebo oslabí) i jiná osoba – pedagog. Na žáka či studenta mají tedy vliv jednotlivá sociální prostředí (rodina, přátelé, spolužáci, vrstevnické skupiny), kde vznikají vztahy (pozitivní i negativní), mající vliv na jeho pojmání edukační reality.

5 Sebepojetí

Podstatou této kapitoly je upřesnění důležitosti tohoto pojmu v edukačním procesu. V praktické části této práce se setkáváme s výpověďmi respondentů, které poukazují na dopad negativního sebepojetí na průběh studia.

Pojem sebepojetí označuje M. Nakonečný jako soud o sobě samém spojený se sebecitem, tzn. připisování si vlastností a jejich pocitová sebereflexe. U většiny lidí se setkáme s přisuzováním pozitivní hodnoty. Pokládají se za inteligentní, schopné aj. (NAKONEČNÝ, 2015). Opačné (negativní) pojetí sebe sama, nebo dokonce neschopnost lidí si vážit svých hodnot, je někdy označováno, jako nejzávažnější činitel způsobující vznik duševních onemocnění. (FONTANA, 2003)

D. Fontana píše o kladném sebepojetí, které někteří nazývají **sebevědomím**. Jedná se o jednu z nejdůležitějších oblastí sebepojetí, zároveň je to i podstatný činitel v edukační realitě. Ve své knize popisuje výzkum prováděný na desetiletých žácích. Bylo zjištěno, že míru jejich sebepojetí velmi ovlivňují rodiče, tedy jejich chování k žákovi. Chlapci, kteří přebírali od svých rodičů kladné sebepojetí (tzn. sebevědomí), si kladli vyšší, avšak realistické cíle. Díky vysokému sebevědomí nepocíťovali strach z neúspěchu. Když se příležitostně setkali s neúspěchem, neodradilo je to, jelikož si byli jisti sami sebou. Naproti tomu se chlapci s negativním sebepojetím vyhýbali rizikům a kladli si až zbytečně nízké cíle. Velmi jim záleželo na názoru okolí a přehnaně se snažili vyhnout negativní kritice okolí. I přestože výzkum, který zmiňuje D. Fontana, byl prováděn u malých chlapců, dá se jeho výsledek vztáhnout i k dalším věkovým skupinám, například i studentům vysokých škol. Kladné sebepojetí (sebevědomí) působí velmi silně na naše studijní snažení a výsledky. Tento fakt můžeme vidět i v některých výpovědích v praktické části této práce. Dalším velmi důležitým vlivem (zmíněným D. Fontanou), který působí na sebepojetí, je socioekonomické postavení a pohlaví jedinců. Děti z chudších poměrů mají tendenci se podceňovat, na rozdíl od dětí z vyšších společenských vrstev. Také je dokázáno, že dívky mají větší sklon o sobě pochybovat a mít nižší sebevědomí, než chlapci. (FONTANA, 2003)

Při studentově negativním sebepojetí u něj pozorujeme nedůvěru ve vlastní kvalitu dovedností a schopností překonávat překážky (viz respondentka Jarka). Takový student si klade zbytečně nízké cíle. U mnoha mladistvých se vyskytuje až komplex méněcennosti. Zdrojem mohou být biologické odlišnosti od ostatních, které jsou často příčinou posměchu ze strany vrstevníků, ale i učitelů a rodičů (ČÁP, MAREŠ, 2001).

J. Mareš píše o sebepojetí jako o důležité proměnné ve výuce a nazývá ho **školním sebepojetím**. Podle něj je pro nadané žáky lepší, aby byli ve třídě s výkonnostně různorodými spolužáky, jelikož díky tomu lépe vyniknou a tím se zvýší jejich školní sebepojetí. Pokud tito žáci patří do třídy žáků se stejnými či podobnými výkony, je pro ně složitější vynikat nad ostatní a jejich školní sebepojetí bývá nižší. Opačně tomu je u výkonnostně slabších žáků. Těm více vyhovuje docházet do třídy s homogenní mírou výkonnosti, jelikož se zde neseťkají se spolužáky s lepšími výkony. Pokud se ocitnou ve výkonnostně heterogenní třídě, je jejich školní sebepojetí snižováno. (MAREŠ, 2013)

6 Náročné životní situace

Náročné životní situace, které pokládáme za zátěžové působí na náš organismus a jeho psychickou složku. Pokud jde o situaci dlouhodobější, může dojít až k poruchám chování, nebo například k neurotickým, či psychosomatickým symptomům (NAKONEČNÝ, 2015).

Mezi zdroje zátěžových situací (u žáků a studentů) patří: samotní pedagogové, jejich spolužáci, rodina, ale i vyžadované činnosti a lpění na jejich kvalitě. Zátěží mohou být i další situace ze školního procesu (např. neporozumění danému tématu). Zátěží mohou být i specifické situace spojené se sociálními interakcemi: začleňování se do kolektivu, navazování a udržování kladných vztahů se spolužáky a pedagogy (přičemž u pedagogů jde navíc o plnění jejich požadavků a „naladění se“ na konkrétní osobnostní svéráz pedagoga (ČÁP, MAREŠ, 2001). Kromě zdrojů zátěže vycházejících z edukační reality se u studentů mohou vyskytnout i další zdroje stresorů (životní události jako stěhování, nemoc, partnerský rozchod, či stále se opakující každodenní starosti) a dokonce traumata (např.: náhlé úmrtí rodinného příslušníka).

J. Čáp a J. Mareš píší o tom, že školní zátěžové situace mohou u žáků/studentů způsobit psychosociální stres. Mezi stresory, se kterými se žáci mohou potýkat, můžeme zařadit náročné požadavky kladené na studenty ze strany pedagogů a omezení, která brání žákovi/studentovi naplnit své základní potřeby. (Zákaz odchodu na toaletu při vyučovacích hodinách apod.) (ČÁP, MAREŠ, 2001) To je však zásadní problém, jelikož nižší potřeby si vynucují přednost před potřebami vyššími (ŘÍČAN, 2009). (viz str. 8)

Při zátěžových situacích se lze dostat i do stavu naučené bezmocnosti. Tento stav se projevuje pocitem, že např. student nemůže ovlivnit svůj výsledek, a že je zbytečné vynakládat jakékoliv úsilí. V tomto stavu je pro jedince složité se s zátěžovou situací vypořádat. (ČÁP, MAREŠ, 2001).

6.1 Reakce na náročné situace

6.1.1 Stres

M. Vacínová a M. Langová (2011) označují anglickým termínem stress = tíha, tlak negativní prožívání psychické zátěže, jež v člověku vyvolává psychické indispozice.

Člověk, který je stresovaný, vynakládá všechnu svou sílu do zvládnutí tíživé situace. Nemusí se jednat jenom o jednu, ale i o více stresujících činitelů „... například časová tíseň spojená s nevhodnými vnějšími okolnostmi (student má napsat do blížícího se termínu diplomovou práci, ale současně se má vystěhovat z bytu) ...“ (NAKONEČNÝ, 2015: 534).

Zvířata při stresu utíkají, či bojují. Lidé nahrazují útěk sportem, který má na uvolnění stresu stejný vliv jako pro zvířata útěk (ČÁP, MAREŠ, 2001). Tento fakt lze potvrdit i výpověďmi v praktické části, kde respondenti zmiňují, že jedním z nejlepších způsobů, jak se od starostí odreagovat, byla fyzická aktivita.

6.1.2 Frustrace

Tímto pojmem označujeme situaci, ale i psychický stav, který je důsledkem oné situace. Frustrovaný jedinec zažívá situaci bránící mu v naplnění jeho potřeby. Tím se dostává do stavu frustrace, který přetrvává, dokud není překážka překonána, či odstraněna. (NAKONEČNÝ 2015)

V knize Vybrané kapitoly z psychologie (VACÍNOVÁ, LANGOVÁ 2011: 90) nalezneme následující popis frustrace:

Frustrací pak rozumíme maření, znemožňování úsilí dospět k cíli, který si člověk určil. Stav frustrace je vždy charakterizován prožíváním skutečných, ale i domnělých křivd, ponižování, nesplněných očekávání. Frustrovaný člověk často odpovídá na vzniklou situaci agresí vůči příčině frustrace.

Častý výskyt frustrace zaznamenáváme při online výuce u studentů potýkajících se s technickými potížemi, které negativně ovlivňují jejich přístup k učení či učivu. Studenti se setkávají také s nevhodně připravenou výukou či materiály. Složitější je rovněž uchopení pokynů od vyučujícího. V případě diskuzí se u studentů snižuje při online výuce snaha argumentace. Všemi zmíněnými faktory vznikají potíže s učením a frustrace žáků. (MAREŠ, 2004 in MAREŠ, 2013)

6.1.3 Syndrom vyhoření

Objevuje se u osob potýkajících se s dlouhodobou zátěží, kdy na ně každý den působí stále se opakující nepříjemnostmi jako např.: osobní problémy; opakující se neúspěch; nehody s blízkými osobami; slabá sebedůvěra... Daný syndrom se projevuje chronickým vyčerpáním, depresemi, podrážděností, snížením snahy a nápaditostí atd. Zmíněné projevy jsou však nejkrajnějším důsledkem zátěže. (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Syndrom vyhoření zmiňuji na základě mého poznatku při zpracování praktické části této práce, kde jsem si všimla jistých znaků tohoto syndromu vyskytujících u respondentů. Mou domněnku potvrzují J. Čáp a J. Mareš (2001). Zmiňují totiž, že se tento syndrom vyskytuje i u studentů. Příčinou způsobující syndrom vyhoření jsou negativní vlivy ve výchově ze strany rodiny či školy, způsobené nevhodnými metodami vzdělávání a dalšími problémy. Se syndromem vyhoření se vedle možnosti výskytu během studia mohou respondenti setkat v budoucím profesním životě. Jako příští pedagogové volného času totiž spadají do skupiny ohrožené tímto syndromem.

6.2 Zvládání zátěžových situací

V tomto případě pojem **zvládání** neznamená výhradně pozitivní vyrovnání se s danou situací, její úspěšné vyřešení. Znamená to i neúspěšné a nevhodné vyrovnání se zátěžovou situací prostřednictvím např. obvinění okolí z vlastního selhání, lhaní sobě samému, odreagování se pomocí návykových látek, nadměrná, či naopak nedostatečná konzumace jídla, pokusy o sebevraždu... (ČÁP, MAREŠ, 2001) M. Nakonečný (2015) by výše vypsané nevhodné prostředky označil jako „ego-obranné mechanismy“, které popisuje jako reakce na frustrující či stresující situace.

Důležité je si uvědomit, že každý svou zátěžovou situaci hodnotí subjektivně, tudíž se jeho hodnocení nemusí shodovat s hodnocením okolí, což je naprosto přirozené.

Dále se při zvládání stresových situací setkáváme s řadou faktorů, které nám napomáhají zátěž překonat. Mezi vnitřní zdroje zvládání zátěže řadíme temperament, pocit psychické a sociální pohody, sebedůvěru, celkovou odolnost studenta a optimismus. Mezi vnější zdroje řadíme sociální oporu. (ČÁP, MAREŠ, 2001) (Viz kapitola mezilidské vztahy.)

II. Praktická část

1 Design a metoda pilotního šetření

Vzhledem k povaze cíle pilotního šetření, jsem se rozhodla, opřít šetření o kvalitativní formu výzkumu, která mi umožní zjistit konkrétní informace, osobní prožitky, zkušenosti a názory respondentů, zatímco kvantitativní výzkum by poskytl pouze tvrdá data.

Kvalitativním výzkumem myslíme proces, kterým hledáme porozumění. Opíráme se při něm o metodologické tradice týkající se daného problému. Výzkumník tvoří souhrnný, holistický obraz, analyzuje získaná data, informuje o individuálních názorech zúčastněných subjektů výzkumu. Typické pro tento typ výzkumu je výzkumníkův prvotní výběr výzkumných otázek týkajících se tématu. Otázky lze modifikovat a doplňovat v průběhu výzkumu, Během sběru dat či jejich analýzy. To je důvod, proč se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní či pružný typ výzkumu. (HENDL, 2005).

Praktická část mé práce je vedena formou pilotního šetření opírajícího se o prvky kvalitativního výzkumu. Šetření bylo provedeno metodou polostrukturovaných rozhovorů, při nichž jsem využila výzkumné otázky, které jsem různými způsoby formulovala v průběhu rozhovorů (viz předchozí citace). Otázky sloužily jako osnova rozhovoru, abychom se neodchylovali od cíle pilotního šetření (viz další kapitola).

2 Cíl pilotního šetření

Primárním cílem šetření je poukázat na problematiku demotivačních faktorů, které se objevují v edukační realitě u vysokoškolských studentů. Sekundárními cíli výzkumu jsou: zjistit, jakým způsobem negativně ovlivnila edukační realita motivaci studentů (konkrétně mých respondentů) ke studiu; následné shrnutí těchto demotivačních faktorů; zjištění, jakým způsobem demotivační faktory ovlivnily studentovu psychiku a průběh jeho studia pedagogiky volného času.

Důležité je také poukázat na propojení studijního a osobního života, jelikož se obě linie v životě jedince přirozeně prolínají.

Důraz byl kladen na porozumění respondentům, jejich autentické zkušenosti a životní rozhodnutí. Toto jsem se snažila zjistit pomocí níže uvedených otázek.

2.1 Otázky pilotního šetření:

- Co si představuješ pod pojmem demotivace?
- Jaké konkrétní faktory považuješ právě ty za demotivační?
- Jak jsi tíhu demotivace prožíval/a a jak se to na tobě projevovalo?
- Jak nebo čím ses s demotivací vyrovnal/a?
- Proč sis vybral/a právě studium pedagogiky volného času?
- Které předměty ti nejvíce utkvěly v paměti a proč?
- Jak jsi vnímal/a distanční výuku v průběhu pandemie?

3 Zdroje dat

Hlavním zdrojem dat pro pilotní šetření jsou především rozhovory s respondenty, kteří mi poskytli během rozhovorů své subjektivní názory a zkušenosti. Tito respondenti jsou studenty pedagogiky volného času, kteří si prošli demotivačním obdobím, přesto ale studium neukončili. Rozhovory probíhaly formou polostrukturovaných rozhovorů. Získané výpovědi jsou poté v jednotlivých kapitolách interpretovány na základě mých zkušeností, jelikož jsem si (stejně jako respondenti) prošla v průběhu studia demotivačním obdobím.

4 Průběh sběru dat

Prvním krokem byl záměrný výběr účastníků, který odpovídal požadavkům pilotního šetření. Výběr značně komplikovala skutečnost, že mnoho vybraných potenciálních respondentů účast na šetření odmítlo. Důvodem bylo, že tázaný byl časově vytížen, nebo o takto citlivém osobním tématu nechťel hovořit, a to i přes mé předchozí upozornění, že odpovědi respondentů budou anonymizovány a v rozhovoru budou uvádět jen informace, které sami uznají za vhodné.

Finální složení respondentů tvořili studenti pedagogiky volného času, se kterými jsme si díky předchozímu kontaktu vybudovali důvěru. Mému šetření velmi napomohl fakt, že jsme otázky ohledně demotivace řešili již v minulosti, tedy jsem věděla, že některé z demotivačních faktorů prožili či prožívají. Taktéž atmosféra během rozhovorů byla díky oboustranné důvěře uvolněná a respondenti tak ve většině případů vypovídali autenticky a otevřeně.

Rozhovory jsem nahrávala jako audio záznam na svůj mobilní telefon. Z nahrávky jsem následně přepsala ty momenty, které byly pro toto šetření podstatné. Nahrávky měly stopáž 20–105 minut. Tyto prepisy jsem následně procházela metodou „tužka-papír.“ Ta spočívá v tom, že jsem si rozhovory vytiskla a barevně si vyznačovala výroky, které jsou nejvíce vypovídající a nejlépe odpovídají na položenou otázku.

Účastníky jsem kontaktovala prostřednictvím elektronických zpráv, ve kterých jsem jim vysvětlila, v čem spočívá mé šetření a jakou roli v něm budou mít oni. Poté jsme se domluvili na místě, kde rozhovor proběhne. Jednalo se především o kavárny a restaurační zařízení, jež byla zárukou nenucené přátelské atmosféry a tím i uvolněnosti mých respondentů. Před začátkem rozhovorů jsem znovu připomněla, že se jedná o anonymní a autentické sdílení jejich problémů. V průběhu jsem si na papír poznamenávala důležité pojmy a otázky, ke kterým jsem se zpětně vracela. Respondentům jsem také nabídla, že pokud by si vzpomněli na něco, co by chtěli dodat, mohou se mi ozvat, abychom doplnili jejich výpověď. Respondenti mi umožnili je kontaktovat, pokud bych měla nejasnosti, popřípadě další otázky nutné pro vhodný závěr do mého šetření.

5 Etika pilotního šetření

Respondenti zůstanou v anonymitě z důvodu ochrany jejich soukromí. Jména zaznívající v šetření jsou vymyšlené pseudonymy pro lepší přehlednost. Rozhovory byly dobrovolné a respondenti byli dopředu seznámeni s informacemi o průběhu rozhovoru a jeho následném zpracování.

6 Analýza dat a výsledky

K analyzování dat získaných z rozhovorů jsem využila tematickou analýzu dat, která spočívá v kategorizování jednotlivých témat získaných pomocí kódování textu. Hendl (2005) popisuje funkci systému kategorií jako třídění dat, při kterém čerpáme z dat získaných. Následně tato roztríděná data přiřazujeme k nadpisům podle tematických kategorií.

Můj postup spočíval v tom, že jsem si přepisy rozhovorů vytiskla a pomocí barevných zvýrazňovačů odlišovala výroky respondentů podle témat. Vybrala jsem deset témat, která se sice vzájemně prolínají, ale dobře se o nich dá hovořit i odděleně, a díky nim jsem se snažila porozumět výpovědím respondentů, jež jsem v jednotlivých kategoriích podrobně analyzovala.

Nyní se zaměřím na konkrétní tematické kategorie.

6.1 „Mě demotivuje...“

V první kategorii se zaměřuji na to, co sami respondenti přímo označili jako demotivující. Tato kategorie obsahuje souhrn demotivačních faktorů, které následně rozebírám podrobněji v následujících kategoriích. Respondenti přímo zmiňovali jen několik skutečností. Z kontextu v dalších kategoriích ale můžeme vyvodit, že se potýkali či potýkají s řadou dalších demotivačních faktorů, aniž by je prvotně uvedli.

Eva: „*Pociťovala jsem velkou demotivaci tím časovým presem a spoustou věcí, co jsem musela řešit.*“

Michal: „*Demotivující pro mě je, když nemám vůbec čas sám na sebe.*“

Petr: „*Mě demotivuje, když čas nemám a demotivuje mě, i když ho mám.*“

Výpovědi Evy, Michala a Petra jsem přiřadila k sobě, jelikož všichni tři zmiňují velmi podstatnou složku studia i života, a to **čas**, který je zároveň důležitou složkou jejich starostí.

Eva ho vysvětluje ve srovnání s povinnostmi. Z rozhovoru s ní jsem její problém pochopila tak, že špatně odhadla své časové možnosti a naplánovala si příliš povinností, tudíž jí nezbyvá čas na odpočinek.

Michal svůj problém s časem vysvětluje přímo na tom, že mu nezbyvá čas pro sebe. Příčinou je opět množství povinností, které má. Pro Michala je velmi důležité si najít každý den určitý čas, který bude věnovat sobě a svým zájmům, kvůli nedostatku času ale nemůže naplnit své potřeby.

Petr zmiňuje takzvaný začarovaný kruh, kdy ho demotivuje nedostatek času. Tím má na mysli období, kdy plní spoustu povinností a nezbyvá mu čas na odpočinek. Ve chvíli, kdy se mu naskytne čas na odpočinek, má naopak výčitky, že není produktivní.

Jarka: „*Můj hlavní demotivační faktor je, že já se hrozně podceňuji a srovnávám se s ostatními. Také mě trochu demotivuje, že mě nikdo neoslavuje.*“

Jarky primární problém je její nízká sebedůvěra. Sama k sobě zaujímá negativní postoj. Málokdy by o sobě řekla, že je na zkoušku připravena, tvrdila by opak, i přestože je u zkoušky neúspěšná pouze výjimečně. Počítá tedy s nejhorší variantou. Má subjektivní teorie pracuje s tím, že se tímto přístupem chrání před zklamáním z možného neúspěchu a tím i zklamáním ze sebe sama. Důvodem může být to, že při úspěchu se jí nedostane pochvaly ze strany rodiny, což negativně ovlivňuje růst a zachování si sebevědomí. Jarka výrazně tíhne k vnější motivaci, kterou se zabývám v následující kapitole.

Denisa: „*Na začátku studia pro mě bylo dost demotivující to, že mě k tomu donutili rodiče. Já jsem vůbec studovat nechtěla. Během zkouškového jsem toho studia trochu litovala, ale největším demotivačním faktorem pro mě bylo úmrtí babičky.*“

Denisa zmiňuje velmi bolestivou ztrátu blízkého člověka. V průběhu celého rozhovoru jsem se od ní dozvěděla, jakým způsobem ztrátu prožívala a jak se s ní vyrovnávala. Sama tuto skutečnost nazvala největším demotivačním faktorem. Dále zmiňuje, že ji demotivovala skutečnost, že byla rodinou do studia donucena, ačkoliv ona sama viděla svou budoucnost jinak.

6.2 Vnější motivace ke studiu

Eva: „*Táta mě pořád nutil se na vysokou vrátit.*“

Denisa: „*Mě k tomu studiu donutili rodiče. Já jsem na vysokou vůbec nechtěla.*“

Jarka: „*Ráda bych se rodičům zavděčila, to je také důvod, proč jsem na vysoké.*“

Často zmiňovaný nátlak ke studiu byl vyvíjen ze strany rodičů. Respondentky byly, nebo stále ještě jsou nuceny do studia svými rodiči. Jelikož chtěly přáním svých rodičů vyhovět, stal se ze zmíněného nátlaku jejich vnější motivační faktor, který by se dal nazvat jako „splnit rodičům přání“ nebo „nezklamat své rodiče“. Jak zmiňuje Jarka, důvod, proč je na vysoké, je, že se chce zavděčit rodičům.

Jarka: „*Já potřebuju, aby mě chválili.*“

Zde Jarka přímo zmiňuje svou potřebu vnější motivace, jak jsem zmiňovala již v předešlé kapitole, kde se zpovídala o tom, jak ji demotivuje, když se jí nedostává uznání od rodičů.

Eva: „*Nechtěla jsem zklamat ty vyučující...*“

Eva zde uvedla, že se chtěla zavděčit nejen otci, kvůli kterému se vrátila ke studiu, ale i vyučujícím. Zřejmě jim chtěla ukázat, že jejich předávání učiva pro ni bylo přínosné. To pak může dokázat úspěchem při odevzdávání seminárních prací nebo při zkouškách.

Michal: „*Partnerka má stejný zájem o pedagogiku volného času jako já, takže to mě motivuje s tím pokračovat.*“

Pro Michala je velkou vnější motivací fakt, že s partnerkou studují stejný obor. Dle mého názoru je tato vnější motivace kladná a může mít dobrý vliv na studijní výsledky obou partnerů i díky vzájemné podpoře při studiu či společné přípravě na zkoušky.

Denisa: „*Se spolužáky jsme dobrá parta a díky tomu mě to tam udrželo.*“

Denisa zmiňuje vnější motivaci ke studiu ze strany spolužáků. V rozhovoru uvádí, že její motivací ke studiu bylo udržení kontaktu s přáteli z univerzity, jelikož ten by se jejím ukončením studia výrazně omezil. Bylo pro mě překvapivé, že i tento důvod byl k pokračování se studiem motivující, jelikož Denisa upřednostnila potřebu sociálního kontaktu nad vlastním komfortem při studiu.

Jarka: „*Práce ve školství je jistota. Je v tom budoucnost.*“

Pomocí Jarčiny výpovědi upozorním na často zamlčovaný motivátor – peníze. Představa, že každý student pedagogiky volného času si svou práci vybírá kvůli vnitřnímu přesvědčení, se mi jeví jako značně naivní. V dnešní době jsou totiž peníze podstatnou hybnou silou světa. Jarka si při výběru oboru pedagogika volného času uvědomila, že v pedagogice celkově, jak říká, je jistá budoucnost. Dále se o tom rozmluvila tak, že školy jsou z valné většiny řízené státem, tudíž se zaměstnanec nemusí bát náhlého „krachu firmy“. Další výhodou, kterou zmiňovala, je skutečnost, že se pedagogům neustále zvyšují mzdy. Poté se rozmluvila o výhodě stálé práce například v průběhu pandemie a také o tom, že pedagog je stroji nenahraditelný.

6.3 Vnitřní motivace ke studiu

Eva: „*Když něco začnu, tak to chci dokončit.*“

Jarka: „*Já to mám dané, že věci se mají dodělat. A asi mě motivuje mé svědomí. Nemám ráda, když neuspěji.*“

Zde Eva s Jarkou jednoznačně popisují silnou vnitřní motivaci zakořeněnou v jejich charakteru. Z mého pozorování usuzuji, že obě jsou pečlivé, důsledné a vytrvalé. Přestože mnohdy pomýšlely na ukončení studia, nakonec vytrvaly a nevzdaly se. Dle mého názoru je vytrvalost důležitá vlastnost, která nejen těmto respondentkám, pomáhá v životě dosáhnout cílů.

Eva: „*Nejdřív jsem přemýšlela nad kombinovanou formou studia, ale uvědomila jsem si, že by mi chybělo to docházení do školy, které mě baví.*“

Michal: „*Baví mě prezenční studium. Baví mě být studentem.*“

Denisa: „*Postupem času jsem začala zjišťovat, že mě tenhle obor baví a že ráda pracuji s dětmi. Ve škole jsem si zvykla a skamarádila jsem se se spolužáky, takže se mi už nechtělo odcházet.*“

Tito tři respondenti zmiňují motiv ke studiu společensky vnímaný jako nejpodstatnější – musí vás to bavit. Evu bavilo docházení do školy na hodiny. Michala nejenom to, že je studentem, ale i samotná podstata studia daného oboru. A Denisu studium bavilo, jelikož našla nový směr, kterým by se chtěla vydat, a také při něm potkala nové přátele. Podstatou těchto sdělení je fakt, že to, že člověka studium baví, je důležitým faktorem pro jeho vytrvání a představuje silnou vnitřní motivaci.

Michal: „*Když jsem slyšel pedagogika volného času, tak jsem se chtěl dozvědět, co to vlastně je a že zjistím v průběhu studia, jestli mě to bude bavit, nebo ne.*“

Zde Michal mluví o tom, že jeho primárním motivem ke studiu byla zvědavost. Pro mě osobně byl tento motiv velmi překvapující. Přiměl mě uvažovat nad tím, že i při takto důležitém rozhodování, jako je přihláška na vysokou školu, může hrát roli název a stručný popis oboru, který v člověku probudí zvědavost v takové míře, až se stane jeho hlavní motivací se na obor přihlásit a následně ho studovat. Při mém vlastním přemítání jsem dospěla k názoru, že bez určité zvědavosti bychom se zřejmě nemohli efektivně posouvat.

6.4 Neúspěch

Eva: „*Psala jsem spoustu esejů a seminárních prací a pořád mi je někdo vracel na opravení. Pořád jsem měla něco špatně a já už nevěděla, co mám udělat jinak. A jeden předmět jsem musela opakovat, protože mi to uteklo vždy o pár bodů. Přišlo mi to jako blbost.*“

Jarka: „*Pak přijde výsledek a já se zhrouťm do pocitu méněcennosti. Nemám ráda, když neuspěji.*“

Denisa: „*Jeden předmět jsem udělala až na třetí pokus, kvůli špatné formulaci slov.*“

Michal: „*Vyučující měl u zkoušky takové nároky, že jsem to musel opakovat víckrát. A to mě docela odrazovalo, jak jsem měl pořád jen neúspěch. To jsem byl hodně demotivovaný, protože jsem se učil, a i přesto jsem musel ten předmět opakovat další rok znovu.*“

Respondenti zmiňovali jako jeden z demotivačních faktorů potýkání se s opakovaným neúspěchem. Z mého pozorování jsem usoudila, že vnímání a zpracování neúspěchu je u každého respondenta jiné. Například Jarka neúspěch přijímá velmi těžko a vyvolává v ní negativní emoce do takové míry, že přechází až do pocitu méněcennosti.

Ostatní respondenti mi na konkrétních situacích ukazovali své neúspěchy. Eva zmiňuje, že nedostala dostatečnou zpětnou vazbu. Nevěděla, jak pokračovat dál a co změnit. Následně musela opakovat celý předmět, což považuje za nespravedlivé, jelikož vyvinula velkou, ale marnou snahu k jeho úspěšnému zakončení. A právě pocit nespravedlnosti je u výše uvedených respondentů demotivačním faktorem. Když i přes veškerou vynaloženou snahu a investovaný čas jim zápočet či zkouška nebyly uznané, cítili intenzivní pocit bezmoci. Někteří respondenti v rozhovoru uvedli, že museli opakovat předmět například kvůli formulaci slov. Dle mého názoru si vyučující mnohdy ani neuvědomují, jakým způsobem studenty jejich nároky a přístup k hodnocení prací demotivují.

6.5 Předměty jako demotivační faktory

Eva: „*Předmět byl sám o sobě asi zajímavý, ale tam nebyl moc vyhovující přístup vyučujícího.*“

Michal: „*Zábavný může být každý předmět, ale záleží, jak to vyučující pojme. Vyučující dokáže fakt namotivovat, ale stejně tak i demotivovat.*“

Zde respondenti zmiňují velmi podstatný demotivační faktor, a to přístup vyučujícího. Eva s Michalem hovoří o průběhu výuky, který je podle jejich slov nezaujal. Michal vysvětluje důležitost přístupu pedagoga. Jako příklad uvádí, že přednášky, při kterých vyučující čte látku, pro něj nejsou zajímavé a necítí tak dostatečnou motivaci ke studiu. Myslím, že Eva měla stejnou myšlenku, jenom ji dále nerozvedla. Sama za sebe mohu říct, že i sebesložitější a sebevíc nezajímavý předmět může být zábavný a poutavý, když ho vyučující dobře prezentuje svým studentům. Je ovšem nutné si uvědomit, že pokud vyučující má v úvazku různé předměty či velký počet hodin, je asi vážně obtížné a časově náročné vymýšlet stále inovativní a zábavné způsoby výuky místo pouhého přednášení.

Eva: „*Třeba mi přišlo, že byly úplně na nic vypsané termíny zkoušek. Jakože jsem měla v průběhu jednoho týdne tři zkoušky z docela náročných předmětů.*“

Jarka: „*Měla jsem mít zkoušku. (Název předmětu cenzurován.) Hrozně jsem se klepala, že to nedám. Hodně lidí to opakovalo a já z toho byla vyděšená. Stávalo se, že vyučující někomu odpověď uznal, a někomu tu stejnou ne. To mi přišlo hodně nespravedlivé.*“

Zde respondentky popisují nespravedlivý přístup vyučujících v období zkoušek. Eva zmiňuje tíživou situaci, kdy nešly termíny na zkoušky zapsat jiným způsobem než kumulací několika obtížných zkoušek v jednom týdnu. Toto je situace, která nastává poměrně často a pro studenty je velmi stresující, jelikož je vyvíjen velký tlak na podávání kvalitních výkonů v jednom jediném týdnu v různých předmětech. Často fakt, že si musí zkoušky zapsat v příliš krátkém, tedy nevyhovujícím termínu, zavíní, že musí ty neúspěšné opakovat v dalším termínu. Jarka zmiňuje nespravedlnost při hodnocení písemných zkoušek, která nejen ji, ale i ostatní studenty velmi demotivovala a odrazovala je od přípravy na další pokus, jelikož měli pocit, že je jejich snaha zbytečná, když posléze výsledek jejich snažení nebyl spravedlivě ohodnocen. Dle mého názoru to muselo být náročné obzvlášť pro Jarku vzhledem k její malé sebedůvěře, která tímhle byla jistě ještě více oslabena.

Michal: „*Celý týden mám hodně nabitý kvůli škole a praxím. Trápí mě ta praxe, která je zaměřená na vzdělávání dětí a mládeže. Je to super praxe a baví mě, ale zabírá hrozně moc času.*“

Petr: „*Je náročné poslouchat pozorně tři hodiny v kuse. A pak když dorazím domů, tak už je hrozně těžké se na tu školu znovu soustředit.*“

Michal zde poukazuje na náročnost praxe, jež mu dle jeho slov zabírá opravdu hodně času. Celkově se rozmluvil o tom, jak konkrétně jsou tyto praxe špatně koncipovány. Zmiňoval zejména problematiku stanoveného počtu hodin, které musí student na praxi absolvovat. V jeho případě se jednalo o 60 hodin přímé práce. Vzhledem k tomu, že tato praxe byla zaměřena na zájmové vzdělávání, jež probíhalo nanejvýš hodinu a půl denně, bylo velmi náročné požadovaný počet hodin splnit za jeden semestr. Sám ale zmiňuje, že ho toto zaměření baví, zároveň ho ale demotivuje skutečnost, kolik hodin vedoucí této praxe vyžaduje. Petr mezitím poukazuje na to, jak je pro něj náročné kromě docházení do školy plnit i domácí úkoly.

Eva: „Spousta těch našich zadání jsou hodně o kreativním myšlení. A právě ten minulý semestr jsem měla spoustu předmětů, které vyžadovaly spoustu nápadů. Mně přišlo, že ty nápady musí přijít samy, že se nedají nějak násilím vydolovat. Já si v tu dobu připadala, jako kdyby mě veškerá kreativita opustila.“

Petr: „Myslím, že je to u nás náročné v tom ohledu kreativity. Pořád musíme něco vymýšlet.“

Jak oba zmiňují, v oboru pedagogika volného času je mnoho předmětů, které vyžadují kreativní myšlení. Jedná se o vymýšlení programů na tábory nebo kompletování souborů her, které by se mohly využít při volnočasových aktivitách s vybranými skupinami atd. Těchto úkolů mají studenti během semestru hned několik a jak říká Eva: „ty nápady musí přijít samy“. Ze zkušenosti mé i mých respondentů mohu potvrdit, že je velmi náročné vymyslet tolik nových nápadů v určitém časovém úseku. Obzvláště stresující pak je, když se následně vyučujícímu studentova práce nelíbí a opakovaně jí vrací na přepracování, jak je zmíněno již v kapitole s názvem „Neúspěch“. Mnohdy i tento aspekt dokáže člověka velmi vysílit a demotivovat.

6.6 Vliv online výuky na motivaci studentů

Přestože je toto téma velmi rozsáhlé, rozhodla jsem se ho ve svém pilotním šetření zmínit, a to z důvodu, že online výuku respondenti uváděli jako častý demotivační faktor zvláště při své vlastní retrospektivě do období pandemie. Respondenti začali o tématu online výuky hovořit sami, nezávisle na mých otázkách, díky čemuž jsem si uvědomila, jak velký vliv toto období na studenty mělo.

Eva: „*Ráda se setkávám s lidmi, a to mi tenkrát dost chybělo. Nedokázala jsem se soustředit a nic jsem z těch hodin neměla. Při přednáškách jsem i několikrát usnula.*“

Jarka: „*Mrzí mě, že některé předměty kvůli tomu nebyly tak zajímavé, jak by mohly být. Doma mě rozptyluje kocour, máma anebo mé podvědomí, co mi říká, ať si jdu třeba zahrát hru. Ty online přednášky se mi tak špatně vnímaly.*“

Denisa: „*Jediné, co mi nevyhovovalo, bylo, že jsem byla odříznutá od spolužáků.*“

Michal: „*Online výuka pro mě byla hrozně demotivující. To mě fakt nebavilo se doma učit. Skoro nic jsem se nenaučil, protože jsem měl doma spoustu rozptýlení.*“

Petr: „*Online výuka mě demotivovala v tom, že jsem nebyl s těmi lidmi. To učivo bylo předáváno zvláště a bylo těžké z toho něco vstřebat.*“

Respondenti zde vyzdvihují hned několik negativních faktorů, které je při online výuce demotivovaly. Eva i Pavel uvádí, že jim chyběl kontakt se spolužáky a vyučujícími. O tom hovoří i Denisa, která absenci kontaktu považuje za jediný negativní aspekt online výuky. Pro respondenty, jejichž hlavní motivací byl kontakt se spolužáky a přáteli, bylo toto období obzvláště náročné, jelikož tento motivační faktor z velké části vymizel a omezil se opět pouze na kontakt online, který pro ně nebyl dostačující.

Dalším zmíněným demotivačním faktorem je skutečnost, že studenti nemohli docházet do školních prostor, tedy prostor, které jsou určeny primárně ke studiu. Na studenty doma působí mnoho vnějších faktorů, které je rozptylují, např. další osoby v domácnosti, počítač, knihy, domácí mazlíčci apod. Kvůli těmto faktorům a skutečnosti, že se nachází v domácím prostředí, tedy v prostředí primárně určeném k odpočinku, sekundárně pak k plnění domácích povinností, bylo pro respondenty velmi obtížné udržet pozornost na stejné úrovni, jako tomu je ve školních prostorách. Dalším demotivačním faktorem je samotný princip online výuky, mnoho respondentů uvedlo, že je pro ně těžší udržet pozornost, pokud vidí vyučujícího pouze na obrazovce a slyší jeho hlas zprostředkovaný skrz mikrofon a reproduktor. Kombinace zmíněných faktorů způsobila u respondentů velký pokles soustředěnosti. Například Michal uvádí, že se skoro nic nenaučil. Eva dokonce přiznala, že při hodinách párkrát usnula.

Eva: „*Hrozně jsem se styděla zapnout mikrofon a něco říct.*“

Michal: „*Všechno jsem si několikrát rozmyslel, než jsem si zapnul mikrofon.*“

Eva s Michalem poukazují na složitost komunikace online formou. Oba zmiňují situaci, kdy měli zapnout mikrofon a něco říct. Bylo to pro ně mnohem více stresující, než kdyby měli odpovědět prezenčně ve škole. Tomuto strachu respondenti přiřadili dva hlavní důvody. Prvním z nich je, že při online komunikaci vzniká pauza mezi otázkou a vyřčenou odpovědí, jež je způsobená nutností zapnout mikrofon či nekvalitním internetovým připojením. Respondenti tedy začali nad tím, co chtěli říct, přehnaně přemýšlet, což vedlo ke strachu. V této pauze je možné, že odpoví jiný ze studentů, případně vyučující pokračuje ve svém výkladu. Druhým důvodem je, že na rozdíl od prezenční výuky, respondenti neviděli reakci vyučujícího a svých spolužáků, to vedlo opět k pocitu strachu a nejistoty. Z těchto důvodů Eva uvádí, že se styděla.

Online výuka nebyla ale pro všechny respondenty nebyla čistě demotivační a negativní zkušeností. V následující stránce jsou uvedeny klady, které respondenti zmiňovali.

Petr: „Ty zkoušky díky tomu byly lehčí, protože se dalo podvádět.“

Eva: „Zkoušky byly přes Moodle a dalo se dobře opisovat.“

Petr a Eva uvádí faktor, který vnímali jako pozitivní. Při zkouškách v době pandemie se podle nich dalo dobře podvádět, což byla pro studenty jistota, že předmět splní i za situace, že nebudou připraveni na zkoušku věnovat tolik času. Tento zbylý čas věnovali respondenti svým vlastním zájmům, což pro ně bylo pozitivní. O kladech tohoto faktoru se však dá polemizovat, jelikož studenti z takto absolvovaných předmětů nenabyli stejné množství informací jako z předmětů probíraných prezenční formou studia. Tyto vědomosti jim mohou chybět v budoucím studiu či zaměstnání.

Jarka: „Jediné, co mi vyhovovalo, bylo, že se přednášky nahrávaly a já si je pak mohla zpětně pustit.“

Denisa: „Ta distanční výuka mně osobně vyhovovala víc. Mohla jsem dělat věci, které mě naplňují, než jenom sedět ve škole. Přišlo mi, že jsem se i lépe soustředila a víc se naučila.“

Jarka zde zmiňuje další z kladů online výuky, a to možnost nahrávání přednášek a jejich zpětné přehrávání. Dle mého názoru a mé zkušenosti student často nestihne z přednášky zaznamenat všechny důležité informace a je pro něj velkou výhodou možnost si přednášku pustit zpětně. Díky tomu si může zaznamenat vše potřebné a zpětně se vracet k výkladu v případě jeho nepochopení. Denise online výuka vyhovovala více jako celek, jelikož dle jejích slov měla možnost nakládat se svým časem dle svého uvážení a zvládla se lépe věnovat studiu i osobnímu životu. Denisina výpověď pro mne byla překvapující, jelikož se velmi lišila od ostatních. Dle mého názoru je její spokojenost s online výukou způsobena vlným prostředím jejího domova a schopností si zorganizovat svůj čas

6.7 Vliv mezilidských vztahů na studium

Naše životy ovlivňují vztahy, které navážeme s lidmi kolem nás, tzv. mezilidské vztahy. Zejména nás nejvíce ovlivňují lidé nejbližší, a to blízká rodina, partner a blízký okruh přátel, toto je ovšem subjektivní. V následující části respondenti popisují, jak velký vliv na jejich studium mezilidské vztahy mají.

Eva: „*Do toho všeho jsem řešila nějaké partnerské problémy. Vadilo mu, že na něho nemám čas.*“

Jarka: „*Hodně mi pomáhá přítel. Když chci, tak si mu vyliju srdce, ale on sám to ze mě zbytečně netahá.*“

Denisa: „*Studium mě v životě trochu brzdí. S partnerem jsme spolu už dlouho a vlastně jen čekáme, až dostuduji, abychom ten náš vztah mohli posunout dál.*“

Michal: „*Líbí se mi, že můžu svoje studium probrat s přítelkyní, s člověkem mně tak blízkým, který tomu rozumí.*“

Velká část respondentů zmiňuje značný vliv partnerských vztahů na studium, ale i opačný jev – vliv studia na partnerské vztahy. Například Michal má dle svého názoru výhodu, že studuje se svojí partnerkou stejný obor, který oba baví a naplňuje. Jarka vidí pozitivum v tom, že partnerovi může sdělit své starosti spojené se studiem. Denisa naopak popisuje negativní vliv studia na její partnerský vztah. Studovaný obor ji sice baví a naplňuje, ale nabyla názoru, že se kvůli povinnostem spojeným se studiem nemůže ve svém partnerském vztahu posunout dál. Eva na rozdíl od ostatních respondentů má se svým partnerem vztahové neshody spojené se studiem a časovou vytížeností. Z tohoto důvodu se snaží svůj čas na studium omezit v zájmu zachování pro ni důležitého mezilidského vztahu.

Jarka: „*Mě to doma už fakt nebaví. Nemám s mámou dobrý vztah, proto tam už nechci bydlet.*“

Denisa: „*Myslím si, že jak se s rodiči vídáme málo, tak si toho vážíme a chováme se k sobě hezky a vždycky si ten společný čas užijeme.*“

V této části respondenti zmiňují vztahy s rodinou a jejich souvislost se studiem. V případě Jarky je tento vztah negativní. To má vliv na její celkový psychický stav a schopnost kvalitně studovat. Jarka vidí jako východisko stěhování, které jí sice uleví od negativního vlivu kontaktu s její matkou, ale zároveň se bude muset potýkat s jinými problémy, které mohou mít negativní vliv na její studium, např. finanční situace, hluční spolubydlíci atd. Denisa zmiňuje skutečnost, že se svojí matkou netráví tolik času, kolik by chtěla. Tento negativní aspekt jejich vztahu ovšem vyvažuje to, že společně chvíli tráví kvalitně a jejich vzájemný vztah tak utužují. To zmírňuje negativní dopady odloučení na jejich vztah i na Denisin psychický stav.

Denisa: „*Když mi umřela babička, tak jsem si vyčítala, že jsem studovala a netrávila s ní tolik času.*“

Denisa zmiňuje negativní dopady svého studia na mezilidské vztahy. Skutečnost, že se velkou část svého času věnovala studiu a netrávila ho s babičkou, která následně zemřela, ji velmi negativně ovlivnila až demotivovala. Vyvolala v ní pocit výčitek a smutku, který přetrvával i v následném období studia.

Eva: „*Mám fajn spolužáky, kteří mě drželi tak nějak nad vodou. Říkala jsem si, že dokud mám kolem sebe fajn lidi, tak nemám důvod být nešťastná.*“

Jarka: „*Díky tomu, že se setkáváme se spolužáky, tak si navzájem postěžujeme na školu a nasdílíme si poznámky a skripta.*“

Denisa: „*Za mě je ta vysoká taková týmová práce.*“

Michal: „*Na přednášky jsem chodil proto, abych byl s kamarády.*“

Respondenti jako velmi důležitou součást mezilidských vztahů zmiňují vztahy se spolužáky a přáteli ze školního prostředí. Poukazují na to, že je pro ně podstatné takový typ vztahů navazovat a udržovat. Jarka zmiňuje výhodu ve sdílení skript, zatímco Denisa dopady těchto vztahů nazvala jako „týmová práce“. Michal zmiňuje, že jedním z důvodů jeho docházení na přednášky byl kontakt s přáteli. Jarka s Evou dále uvádí, že na ně má uklidňující vliv skutečnost, že při sdílení svých starostí se spolužáky se jim dostane pochopení či rad vzhledem k tomu, že jsou ve stejném životním období i prostředí.

Petr: *„Kdybych neznal jednu slečnu, která mi o tomhle oboru řekla, tak bych o něm ani nevěděl.“*

Eva: *„Moje kamarádka chodila na pedagogiku volného času, tak jsem se jí vyptala, jaké to je, a tak jsem tady.“*

U některých respondentů mezilidské vztahy dokonce ovlivnily jejich rozhodování o budoucím studiu a zvoleném oboru.

6.8 Odreagování se a odpočinek

Velmi důležitým aspektem v našem životě je schopnost odreagovat se a odpočívat. Dovoluje nám částečně zmírnit vliv stresu a demotivačních faktorů na náš celkový život i studium.

Jarka: „*Hodně mi pomáhá přítel, když chci, tak si mu vyliju srdce...*“

Denisa: „*Nejvíce mi pomohl partner. Snažil se mě brát na výlety. Vytrval a časem mě to začalo bavit.*“

Petr: „*Pro mě je odpočinek, když přijede partner. Je to jediná chvíle, kdy nemyslím na povinnosti a nevyčítám si v tu chvíli, že je neplním a opravdu odpočívám.*“

Eva: „*Mám kamarády, co měli snahu mi pomoci.*“

Petr: „*Vybrečel jsem se, dal kávu s kamarádkou a bylo mi dobře.*“

Výše respondenti zmiňují, že jim kladné mezilidské vztahy zajišťují odpočinek. Při kontaktu s partnery či přáteli se cítí v bezpečí, dovolí si na určitý čas zapomenout na své starosti, a to vede k jejich odreagování.

Eva: „*Postupně ty povinnosti opadly.*“

Jarka: „*Nějak jsem to přešla. Dala jsem tomu čas.*“

Denisa: „*Skončilo zkouškové období a já si oddychla.*“

Respondenti zde poukazují na skutečnost, že mnoho stresujících faktorů trvá jen konkrétní časové období. Po jeho uplynutí stresové faktory vymizí a studenti si mohou dovolit odpočívat. Taktéž vědomí, že stresové faktory budou trvat jen v určitém časovém úseku, vede ke zmírnění demotivačních faktorů.

Denisa: „*Opravdu mi pomáhalo cvičení. Chodila jsem běhat.*“

Jarka: „*Hodně mi pomáhalo plavání.*“

Michal: „*Svůj čas rád využiju nějakou fyzickou aktivitou, při ní mám prázdnou hlavu.*“

Velká část respondentů zmiňuje fyzickou aktivitu jako způsob odpočinku. Uvádí, že při fyzické námaze soustředili pozornost na pohyby a na chvíli tak nemysleli na stresové faktory studia.

6.9 Finance a brigády

Tuto kategorii jsem sem zařadila na základě jedné z výpovědí od Petra.

Petr: „*Spousta lidí si ani neuvědomuje, že vysokoškoláci už dost často bydlí sami. A spousta z nich si musí minimálně přivydělávat na živobytí. Jsou i tací, kteří se musí živit úplně sami. Je to náročné skloubit školu a brigády.*“

Petr ve své výpovědi zmiňuje, že mnoho studentů vysokých škol je nuceno při studiu zároveň pracovat, což může být demotivačním faktorem, jelikož absence finančních prostředků vede k ohrožení lidských potřeb. Studenti jsou tedy nuceni si kromě času na studium a odpočinek vyčlenit i čas na práci, což může vést k vyčerpání a negativně ovlivnit studium i kvalitu osobního života.

Eva: „*Mám víc brigád najednou. Bydlím sama a nechci obracet každou korunu. Zažila jsem období, kdy jsem neměla ani na jídlo, a to už nechci zažít. Mám potřebu si dělat zásobu peněz.*“

Eva zmiňuje své finanční problémy v minulosti a strach, aby se neopakovaly. Má tedy více brigád a velkou část svého času tráví prací. To jí ubírá čas na studium i odpočinek, a má tedy negativní vliv na její psychický i zdravotní stav a celkovou kvalitu života.

Denisa: „*Myslím si, že bych na studium měla od začátku jiný názor, kdybych byla od rodičů zaopatřená. Rodiče mi sice posílají peníze, ale rozhodně by mi to nevystačilo, tak si musím přivydělávat na brigádách.*“

Denisa popisuje svou finanční situaci a její vliv na studium. Přestože jí rodiče finančně podporují, nestačí to na zaplacení potřebného a uspokojení jejích potřeb. Je tedy nucena přivydělávat si na brigádách. Omezilo to její čas na kontakt s přáteli, ale zároveň získala pocit samostatnosti.

Petr: „*Vlastně je docela paradoxní, že kvůli pracím nestíhám dělat věci do školy, díky které budu moct tyhle práce pak naplno dělat.*“

Petr uvádí, že aktuálně chodí na dvě brigády, přímo související s jeho momentálním studiem. Na studium však nemá dle jeho slov, kvůli brigádám dostatek času. Dostal se tedy do paradoxní situace, kdy ho práce v oboru může připravit o úspěšné absolvování studia, jež by mu umožnilo tuto práci vykonávat.

6.10 Pocity a reakce v tíživé situaci

Poslední kapitola je zaměřena na pocity a reakce respondentů na jejich tíživé situace, kterými si prošli či procházejí a jež na ně mají demotivující vliv.

Eva: „Zjistila jsem, že už z ničeho nemám žádný potěšení. Mně přišlo, jako kdybych byla úplně prázdná. Neměla jsem v podstatě chuť do života. Prostě jsem přežívala. Hodně jsem brečela a přála si, ať už je konec.“

Eva uvádí, že se kvůli své vytíženosti brigádami a školou dostala až do takového psychického rozpoložení, kdy se dle jejích slov cítila úplně prázdná, jako kdyby jen přežívala. Tyto emoce jí zabránily vést kvalitní život a negativně ovlivnily všechny jeho aspekty.

Jarka: „Dost se podceňuji a tím sebe sama dost podkopávám. Většinou se hroutím, když se s mámou hádáme a pak brečím v posteli. Bojím se skončit se studiem i se odstěhovat, protože vím, jak to bude prožívat. Hodně se stresuji. Před zkouškou mi bylo špatně od žaludku a klepala jsem se.“

Jarka zmiňuje, že si uvědomuje, jak sama sebe podceňuje, a že to má negativní vliv na její studium i osobní život. Zároveň je nucena řešit na každodenní bázi velmi nekvalitní vztah s matkou, což je dalším stresujícím faktorem. Kombinace mnoha stresujících faktorů vede u Jarky ke snížené toleranci stresu a zátěže, takže prožívá před zkouškou i fyzickou nevolnost, jak uvádí již výše.

Denisa: „Neměla jsem vůbec chuť chodit do školy. Vůbec jsem neměla chuť se vídat se spolužáky. Nebyla jsem schopná dělat cokoliv. Byla jsem úplně bez energie a bez motivace. Prostě jsem jen existovala, nic víc. Měla jsem všude v bytě zatažené rolety a byla jsem na přítěle dost protivná.“

Denisa popisuje svůj psychický stav při zkouškovém období a po úmrtí její babičky. Na její výpovědi je vidět, že ji nejvíce ovládal smutek po zmíněné ztrátě.

Michal: „Cítil jsem se nanic. Byl jsem ve stresu. Vyčítal jsem si, že jsem neudělal nic do školy.“

Michal mluví o svých pocitech, když po náročném týdnu plného studia a praxí upřednostnil na určitý čas sebe a upozadil bakalářskou práci. To vedlo k výčtkám a časový úsek, který si sám určil k odpočinku, se pro něj stal dalším stresujícím faktorem.

Petr: „Cítím se nanic, takže nic nedělám, ale cítím se nanic, protože nic nedělám. Úterý byl můj volný čas s přáteli, ale pořád mě tlačilo svědomí, abych už šel domů a furt jsem myslel na ty povinnosti. Rozplakal jsem se, protože jsem byl vyřízený. Uvědomuji si, že na lidi občas bývám nepříjemný a protivný. Někdy si prostě vybíjím tu zlost.“

Petr v prvním odstavci popisuje tzv. začarovaný kruh, kdy kvůli svému vyčerpání nebyl schopen nic dělat a následně byl ještě více vyčerpán z výčitek, že nic neudělal. Tento jev je způsoben neschopností kvalitně odpočívat, která vede k velkému vyčerpání a v Petrově případě až k psychickému zhroucení. Dále Petr zmiňuje, že přemíra stresu u něj způsobila změnu chování vůči lidem v jeho okolí a zhoršila tak kvalitu jeho mezilidských vztahů.

Diskuze

První část diskuze je zaměřena na jednotlivé kategorie a zjištění, která z nich vychází.

První kategorie s názvem „mě demotivuje...“ je vytvořena výpověďmi respondentů, které ukazují, že si jsou aktivně vědomi jen určitých demotivačních faktorů. Na přímou otázku – „Co tě demotivuje?“ – odpověděli jen několika skutečnostmi. Z následného rozhovoru ovšem vyplynulo, že těchto demotivačních faktorů prožívají mnohem více. U každého z respondentů se demotivační faktory a jejich intenzita lišily, což je zapříčiněno jejich individualitou, životními a studijními podmínkami apod.

Velmi často byl zmiňovaný nedostatek času v porovnání s množstvím povinností konkrétního respondenta, např. Petr zmínil paradox, že demotivačním faktorem může být dostatek času stejně jako jeho nedostatek. Jako příklad uvedl, že když má dostatek času na své povinnosti, dochází u něj k prokrastinaci. Tuto skutečnost uvádí ve své výpovědi i Michal. Uvedenou problematiku lze vysvětlit na interpretaci kvantitativní práce A. Kaprové, která zmiňuje, že prokrastinaci trpí dokonce až 95 % studentů. Mezi nimi je většina mužů (KAPROVÁ, 2018).

Jarka zmínila velmi podstatnou složku (de)motivace ke studiu, a to pohled na sebe samého. Jarka popisuje, že sama sebe vidí jako podřadnou v porovnání se spolužáky, což je zapříčiněno nízkou sebedůvěrou. Ve své práci zmiňuje D. Bechná, že lidé s nízkým sebevědomím jsou ti, kdo se potýkají s depresemi či jinými tíživými stavy (BECHNÁ, 2022).

V druhé kategorii praktické části s názvem „Vnější motivace ke studiu“ se zaměřuji na vnější vlivy motivace. Z mého šetření vyplývá skutečnost, že značnou roli ve studiu respondentů podílejících se na mém šetření zaujímají názory blízkých osob a vyučujících. Z toho vyvozují, že pokud si student není jistý sám sebou, snaží se získat pozitivní zpětnou vazbu od svého okolí, primárně od autorit, aby na jejím základě mohl změnit uvažování nad sebou samým. Zajímavá je skutečnost, že s tímto faktorem se v šetření setkáváme jen u ženských respondentů.

V kategorii s názvem „Vnitřní motivace ke studiu“ nahlížíme na osobnost respondentů, kteří svou (de)motivaci ke studiu připisují z velké části svým charakterovým rysům. Nejpodstatnějším zjištěním pro mě bylo, že respondenti zmiňovali především zvědavost a atraktivnost studovaného oboru. Toto podmiňuje jejich vytrvalost a zájem o studium, a je tedy jejich vnitřní motivací.

V kategorii s názvem „Neúspěch“ rozebírám faktor neúspěchu, který respondenti hojně zmiňovali a považovali ho za jeden z nejsilnějších demotivačních faktorů při studiu. Na základě výpovědí Jarky můžeme uvažovat o postoji, který by mohl odpovídat stavu tzv. naučené bezmocnosti. V diplomové práci D. Pokorného nalezneme vymezení tohoto pojmu jako pocitu, při němž nemá smysl vyvíjet velké úsilí, jelikož se to na hodnocení nijak neprojeví. Tento pocit vzniká opakujícím se neúspěchem. Avšak závěrem tohoto tématu bych řekla, že všichni mí respondenti si jsou vědomi, že tato situace (neúspěšné období) jednou pomine. Stejně je tomu v práci D. Pokorného, kde zmiňuje, že si jeho respondenti jsou vědomi, že obtíže jsou pouze dočasné, ale že k jejich překonání je také potřeba něco udělat (POKORNÝ, 2022).

V kategorii s názvem „Předměty jako demotivační faktory“ jsem dospěla k závěru, že respondenty více než vyučovaná látka ovlivňuje přístup vyučujícího, a to nejen jeho metody a způsob vyučování, ale i přístup k hodnocení zkoušek a psaných prací nebo také jeho benevolentnost při vypisování termínů na zápočty a zkoušky. Michal a další zmiňují i požadavky vyučujícího pro splnění daného předmětu, které se jim v některých případech zdají příliš vysoké a v návaznosti na to i těžko splnitelné (viz teoretická část). Dále byly jedním z hodně zmiňovaných demotivačních faktorů školní předměty, které respondenti

měli ve studijním plánu. O tom píše ve své práci i L. Vobejdová, která uvádí, že k demotivaci ve studiu vedou většinou předměty, u kterých studenti nechápou smysl jejich výuky, a také příliš velké množství teoretických předmětů (VOBEJDOVÁ, 2018). Přesně o nepochopeném smyslu učení některých předmětů se zmínili respondenti zejména v návaznosti na pandemickou situaci a online výuku, při níž byla podstata předmětu často špatně interpretována a tím i respondenty špatně uchopena.

V kategorii s názvem „Vliv online výuky na motivaci studentů“ bylo pro mne podstatným zjištěním, že některým z respondentů tato výuka vyhovovala. Denisa zmiňuje, že vzhledem k jejímu životnímu stylu jí tento způsob vyhovoval více než prezenční výuka. Můj závěr je však takový, že většina respondentů je spokojenější s prezenční výukou, avšak v obou případech nacházejí pozitiva a negativa. V kvantitativní práci M. Kantové nalezneme procentuální výsledky jejího výzkumu týkajícího se online výuky v pandemické situaci. Výsledky bych interpretovala tak, že více než polovina dotazovaných byla s online výukou spokojenější než s klasickou a také tuto formu hodnotí jako jednodušší. Avšak většina respondentů se shodla na faktu, že se naučili méně než při prezenční výuce (KANTOVÁ, 2022). Tato práce se rozchází s mými výsledky, kdy moji respondenti spíše upřednostňují prezenční výuku. Shodu však nalezneme v tvrzení, že se dotazovaným studentům zdála online forma výuky jednodušší a že probrali méně vyučované látky. Vzhledem k tomu, že jsem se nezabývala kvantitativním výzkumem, nejsou moje výsledky zobecnitelné, ale týkají se pouze pěti vybraných respondentů. Dále by se z mých výsledků dalo vyvodit, že online výuka spíše snižovala míru motivace ke studiu. Avšak toto mé tvrzení vyvrací N. Hadámková ve své diplomové práci, kde se opírá o výsledek svého výzkumu, podle něhož se u subjektů jejího výzkumu neobjevila nižší míra motivace zapříčiněná omezením pohybu a sociálního odloučení v době pandemie (HADÁMKOVÁ, 2021). Ta na základě svých výsledků nemůže vyvodit stejný závěr jako já. Rozpor mezi našimi výsledky vychází z podstatného a jednoduchého faktu, jímž je odlišná cílová skupina. Zatímco já se zaměřila pouze na studenty jednoho oboru a na jednu konkrétní skupinu, N. Hadámková hovořila se studenty z více vysokých škol a univerzit. Rozdíl byl také v počtu respondentů a v celkovém přístupu k praktické části našich prací.

V kategorii s názvem „Vliv mezilidských vztahů na studium“ jsem dospěla k závěru, že vztahy (nejen pozitivní, ale i negativní) značně ovlivnily soustředění a motivaci ke studiu oslovených respondentů. Z jejich výpovědí je zřejmé, že nejen rodiče a partneři, ale také spolužáci a přátelé mohou ovlivnit přístup ke studiu a jeho výsledky, a to pozitivně i negativně. V této kategorii respondenti nejvíce zmiňují své partnery, díky nimž jsou motivováni k učení a zároveň si v jejich společnosti dokáží odpočinout, jak zmiňují v následující kategorii. Respondenti uvedli, že dobré mezilidské vztahy a bezpečné prostředí jim zajišťují psychickou pohodu. To je základ, se kterým je posléze snazší studovat, dokud se nesetkají s demotivačními faktory, které se vyskytnou přímo ve škole v průběhu edukace. Jsou to například jednotlivé vyučovací předměty, vyučující a také neúspěch ve škole. Jak si ale můžeme všimnout z výpovědí respondentů, větší vliv na jejich motivaci a demotivaci ke studiu a k plnění studijních povinností mají právě situace a vlivy z jejich osobního života (sociální realita) mimo samotný proces edukace (edukační realita). Proto nelze od sebe tyto dvě reality plně oddělit. Být studentem neznamená pouze chození do školy a plnění úkolů, ale znamená to být determinovaný svým osobním životem (sociálními faktory) a naopak (PRŮCHA, 2009). Na základě mého šetření tedy vyvozují, že edukační realitu nelze oddělit od vztahů mimo edukační prostředí a brigády, jelikož respondenti sami mezi nimi našli spoustu podstatných spojitostí.

V kategorii s názvem „Odreagování se a odpočinek“ jsem chtěla poukázat na způsob, jakým respondenti relaxují a odreagovávají se od povinností a problémů. Zároveň jsem chtěla zdůraznit důležitost těchto pojmů, kterou sami respondenti vysvětlují na svých konkrétních příkladech. Hodně zmiňovanou pomocí při studiu pro ně byli spolužáci a partneři, o jejichž důležitosti píšu již výše. Podstatné bylo zjištění, že si respondenti uvědomují, že problémy nejsou trvalé, jako je tomu u naučené bezmocnosti (s. 17).

V kategorii s názvem „Finance a brigády“ jsem došla k podstatnému zjištění. Z výpovědí respondentů vyplývá, že tři z pěti nejsou finančně závislí pouze na rodičích, ale musí si alespoň část financí obstarávat sami. V tomto ohledu mají značnou nevýhodu oproti spolužákům, kteří jsou finančně plně podporováni rodinou, jelikož jim práce ubírá čas a i energii, kterou by mohli věnovat studiu. Ve své práci hovoří D. Pokorný o rodině jakožto o důležité sociální skupině, která plní řadu funkcí, jako jsou sociální, psychologická, biologická, ale také ekonomická. V případě, že jedna tato funkce selže, má její člen (v našem případě student) ztíženou životní situaci (POKORNÝ, 2022). Jak můžeme zde konkrétně vidět, v případě malé finanční podpory se studentům hůře získává čas a energie na plnění školních povinností.

V poslední kategorii mého pilotního šetření s názvem „Pocity a reakce v tíživé situaci“ jsem vyzorovala jisté prvky syndromu vyhoření. L. Krumpochová ve své práci popisuje syndrom vyhoření jako důsledek stresu, kdy se jedinec mění v demotivovaného a (emočně) vyčerpaného. Tento syndrom se projevuje např. únavou, ztrátou zájmu o profesi, snížením motivace, pocitem bezmocnosti atd. (KRUMPOCHOVÁ, 2022). Jak jsem již zmínila výše, ve výpovědích respondentů lze nalézt pouze prvky tohoto syndromu, ale nemusí se nutně jednat o syndrom jako takový. Těchto prvků si můžeme povšimnout například u respondentky Denisy, která popisuje na sobě vyzorovaný výrazný pokles motivace ke studiu.

Výsledky jsou velmi rozmanité a individuální. Demotivačních faktorů je celá řada a jejich působení se u každého respondenta liší v závislosti na jejich individualitě. Má interpretace výpovědí respondentů je určitě jen částečným náhledem na zkoumanou problematiku, na to, co respondenty v jejich studijním životě tíží. Musím však zmínit, že i navzdory snaze o získání autentických výpovědí si nejsem zcela jista tím, že všechny byly zcela upřímné a pravdivé. Měla jsem pocit, jako by nechtěli rozmlouvat o daném tématu příliš konkrétně. Pro moje šetření to bylo sice omezující, ale naprosto respektuji jejich rozhodnutí zachovat si své soukromí. S jistotou ale z mého šetření vyplývá, že na vybrané studenty pedagogiky volného času působí vždy více než jeden demotivační faktor, přitom nejde o faktory objevující se pouze v edukační realitě, ale i mimo ni – vztahy s partnery či rodiči anebo finanční zabezpečení atd.

Při ohlédnutí se na mé pilotní šetření si uvědomuji, že by bylo potřeba mu věnovat více času. Dle mého názoru by si uvedené téma zasloužilo více pozornosti. Svou práci jsem se alespoň pokusila na neoblíbenou „demotivaci“ upozornit a motivovat mé následovníky k jejímu hlubšímu prozkoumání.

Kdybych se sama sebe zeptala, jakých chyb jsem se ve své práci dopustila, rozhodně bych označila způsob zpracování praktické části. Pilotní šetření opírající se o kvalitativní výzkumnou metodu zřejmě nebylo vhodnou volbou vzhledem k mým charakterovým vlastnostem, které s ní příliš nekomunikují. Tíhnu ke zobecňování a ke statistice, což jsem při kvalitativní práci nemohla uplatnit. To se mohlo negativně odrazit na celkové kvalitě mého šetření, i přestože jsem se snažila o maximální zodpovědnost. Nebylo však pro mě snadné udržet úvodní nasazení, jelikož si procházím demotivačním obdobím a nejsem schopna se čímkoliv zabývat v delším časovém horizontu a se zvýšenou pozorností. Dle mého názoru je žití téma své práce pozitivem. V mnoha případech jsem se s respondenty ztotožňovala, měla jsem pochopení pro jejich starosti a emoce, jež jsem

s nimi také mnohdy sdílela. Při psaní této práce jsem si uvědomila, že je někdy nutné se na své starosti, potíže a někdy malicherné problémy podívat s nadhledem. Současně se mi podařilo získat nový přístup ke studiu, díky němuž se nyní cítím lépe a ke svým studijním povinnostem přistupuji mnohem pozitivněji. Zjistila jsem, že to, co mě – nás dnes demotivuje, se časem změní, zmizí. Zbývá věřit, že v tom budoucím životě budou naše činnosti výsledkem pouze pozitivní motivace.

Seznam literatury

BECHNÁ, Dominika. 2022. Přehnaná sebedůvěra a výsledky zkoušek. *Theses.cz*. [Online] 2022. <https://theses.cz/id/3zsi3m/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsebed%C5%AFv%C4%9Bra%26start%3D1;isslret=sebed%C5%AFv%C4%9Bra%3B>.

2023. Cambridge Business English Dictionary. *Cambridge Dictionary*. [Online] 2023. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/demotivation>.

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

FONTANA, David. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. [překl.] Karel Balcar. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HADÁMKOVÁ, Nikol. 2021. Stres a motivace v různých životních oblastech vysokoškolských studentů v kontextu pandemie COVID-19 [online]. *Theses.cz*. [Online] 2021. <https://theses.cz/id/9fejyp/>.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HONZÁK, Radkin. 2006. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1138-4.

KANTOVÁ, Michaela. 2022. Vyhodnocení aspektů online výuky v období pandemie Covid 19. *Informační systém MU*. [Online] 2022. https://is.muni.cz/th/f8en1/DP_-_Kantova.pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Donline%20v%C3%BDuka%26start%3D1.

KAPROVÁ, Aneta. 2018. Prokrastinace vysokoškolských studentů ve vztahu k Big Five modelu osobnosti. *Theses.cz*. [Online] 2018. <https://theses.cz/id/g7rrf6/?isslret=KAPROV%C3%81%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dkaprov%C3%A1%26start%3D1>.

KRUMPOCHOVÁ, Lenka. 2022. Syndrom vyhoření u učitelů 1. stupně základní školy. *Theses.cz*. [Online] 2022. <https://theses.cz/id/3h2le3/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsyndrom%20vyho%C5%99en%C3%AD%26start%3D1;isslret=syndromu%3B>.

MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 987-80-262-0174-8.

NAKONEČNÝ, Milan. 2015. *Obecná psychologie*. Praha : Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

—. **2009.** *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

POKORNÝ, Daniel. 2022. Znaky naučené bezmocnosti a syndromu neúspěšné osobnosti v biografii mladého dospělého. *Informační systém MU*. [Online] 2022.

https://is.muni.cz/th/eotu4/DP_ANDRAGOGIKA_Pokorny.pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dnau%C4%8Den%C3%A1%20bezmocnost%26start%3D1.

PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

—. **2009.** *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

—. **2009.** *Psychologie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

VACÍNOVÁ, Marie a LANGOVÁ, Marta. 2011. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha : Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.

VAŠÍČEK, Tomáš. 2015. Motivace ke studiu a výkonová motivace jako předpoklady úspěšnosti ve studiu [online]. *Informační systém MU*. [Online] 2015. <https://is.muni.cz/th/cp22i/>..

VOBEJDOVÁ, Lucie. 2018. Pedagogická příprava očima jejich absolventů} [online]. *Theses.cz*. [Online] 2018. <https://theses.cz/id/2wgb3d/>..

WILLERTON, Julia. 2012. *Psychologie mezilidských vztahů*. [překl.] Dagmar Brejlová. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3924-3.

Abstrakt

ZINKOVÁ, M. *Demotivating Factors in Educational Reality and Their Impact on Students*. České Budějovice 2023. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce J. Nota.

Klíčová slova: motivace, studenti, edukační realita, demotivační faktory

V bakalářské práci na téma *Demotivační faktory v edukační realitě a jejich dopad na studenty* se zabývám faktory, které respondenty při jejich studiu demotivovaly. Jedná se o faktory vycházející z edukační reality, ale i z reality mimo ni. Respondenti byli vybráni z řad studentů oboru pedagogika volného času.

Cílem práce je poukázání na problematiku demotivačních faktorů u vysokoškolských studentů a zjistit, jakým způsobem negativně ovlivnila edukační realita motivaci studentů (konkrétně mých respondentů) ke studiu; následné shrnutí těchto demotivačních faktorů; zjištění, jakým způsobem demotivační faktory ovlivnily studentovu psychiku a průběh jeho studia pedagogiky volného času.

Teoretická část práce vychází z odborných zdrojů a zaměřuje se na definování klíčových pojmů, jejichž vysvětlení je základem pro zpracování daného tématu a o jejichž znalost se opírá praktická část.

Praktická část je založena na konkrétních výpovědích pěti respondentů, jimiž jsou studenti oboru pedagogika volného času. Získané promluvy jsou následně komentovány a diskutovány v závěrečné části práce.

Abstract

Demotivating Factors in Educational Reality and Their Impact on Students

Keywords: Motivation, students, educational reality, demotivation factors,

In bachelor thesis on *Demotivating Factors in Educational Reality and Their Impact on Students*, I am dealing with factors which subjectively demotivated students during their studies. These are factors based on educational reality but also from reality apart from it. Respondents are selected from among students of the field pedagogy of leisure time.

The aim of the bachelor work is to point out the problematics of demotivation factors within university students and get to know how educational reality impacted the motivation of the students (particularly my respondents) within studying. Subsequent summary of demotivation factors, aknowledge of how the demotivational factors impacted students psyché and process of their studies of pedagogy of the leisure time.

The main outcome of this bachelor thesis are the problems of five particular respondents – students. In practical part of work I focus on their statements from our interviews. Theoretical part of work is for better understanding of the statements of the respondents with help of particular elemental terms.