

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

Katedra psychologie

**MOTIVACE ŽÁKŮ SŠ**  
**KE STUDIU NA VŠ**

*Diplomová práce*

Jiří Pruner

Učitelství pro SŠ: psychologie – český jazyk (2013 – 2015)

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 15. dubna 2015

.....  
*vlastnoruční podpis*

## **Poděkování**

Na tomto místě bych velmi rád poděkoval paní doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc. za cenné rady, připomínky a ochotu během našich společných konzultací, které pro mě vždy byly velkým přínosem a inspirací do další práce.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Základní vymezení pojmu „motivace“ a „motiv“ .....	10
1.1 Motivace jako proces a dispozice .....	11
2 Charakteristika lidských motivů .....	14
2.1 Sebezáchovné motivy .....	14
2.2 Stimulační motivy .....	15
3 Přístupy k pojetí motivace .....	18
3.1 Motivace a chování .....	18
3.2 Motivace a kognitivní procesy .....	19
3.3 Motivace a emoce .....	19
3.4 Motivace a učení .....	20
3.5 Motivace a osobnost .....	20
4 Vývoj lidské psychiky .....	21
4.1 Zrání a učení .....	22
4.2 Zákonitosti psychického vývoje .....	23
5 Komplexní teorie motivace .....	25
5.1 Psychoanalytická teorie motivace .....	25
5.2 Murrayho teorie potřeb .....	26
5.3 Maslowova teorie potřeb .....	28
5.4 Heckhausenova teorie .....	30
6 Fenomenologie lidského chování .....	31
6.1 Výkon .....	32
6.2 Sociálně motivované druhy chování .....	34
7 Motivace k učení a její formování .....	36
8 Poruchy motivačních a konativních procesů .....	40
9 Charakteristika vybraných vývojových period .....	43
9.1 Periodizační schéma .....	43
9.2 Charakteristika pubescence .....	44
9.3 Charakteristika adolescence .....	45
9.4 Shrnutí .....	46
1 ÚVOD DO VÝZKUMU .....	48
2 PŘEHLEDOVÁ STUDIE .....	48

3	CÍLE VÝZKUMU .....	54
4	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....	56
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	56
6	STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	57
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	58
8	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	78
	Závěr.....	86
	Resumé .....	88
	Abstract.....	89
	Literatura .....	90
	Elektronické informační zdroje: .....	92
	Přílohy .....	94

## Úvod

Od roku 1989 prošlo české vysoké školství zásadní proměnou a rozvojem, což se zcela logicky odráží i ve zvýšeném zájmu o studium na českých univerzitách i prestiži jednotlivých fakult a univerzit. S narůstajícím zájmem o studium vysoké školy, kdy není výjimkou, že se na univerzity hlásí už i žáci středních odborných škol a učilišť, vyvstává řada otázek, které naše společnost bude muset dříve nebo později řešit. Bude univerzitní titul v budoucnu stále prestižní záležitostí? Nesníží se s narůstajícím počtem studentů kvalita vzdělávání? Je pracovní trh připraven na velkém množství absolventů vysokých škol? A co je vlastně skutečnou motivací žáků středních škol studovat vysokou školu? Především na poslední otázku se pokusí odpovědět tato diplomová práce.

Je opravdu hlavní motivací žáků a absolventů středních škol při rozhodnutí studovat vysokou školu vlastní rozvoj, seberealizace, touha po poznání a „hlad“ po nejnovějších informacích? Nebo je primárním důvodem prestiž akademického titulu a lepší společenské postavení ve společnosti a na trhu práce? Nebo je důvod prostší a většině studentů jde hlavně o prodloužení si bezstarostného mládí a oddálení vstupu do pracovního procesu, který je mnohdy spojen s mnoha starostmi, problémy a zodpovědností? Tyto jednotlivé aspekty postupně rozebereme, zanalyzujeme a pokusíme se na jednotlivé teze odpovědět na základě psychologických teorií a východisek. Budeme se zabývat teorií motivace, osobnostními předpoklady žáků, motivací jako funkcí kognitivního systému, vývojovými periodami, které naši motivaci zcela nepochybně ovlivňují a směřují, ale i psychopatologickými odchylkami od normy v české populaci. Ty pochopitelně nemusí mít na studenta jen negativní důsledek.

Pro seriózní analýzu tohoto tématu bude využita nejen odborná literatura v českém jazyce, ale i rozbor vybraných cizojazyčných přehledových studií, které by mohly nabídnout širší pohled na tuto problematiku a poskytnout informace, které mohou být přínosné pro porovnání se specifiky českého prostředí.

Ve druhé části se tato práce bude věnovat výzkumu, který proběhl na přelomu roku 2014 a 2015 na vybraných středních školách v Plzni. Výsledky tohoto výzkumu by měly potvrdit nebo naopak vyvrátit teze a předpoklady, které jsou uvedeny v první,

teoretické části této práce. Výzkum je podložen grafickým znázorněním a statistickým rozbohem zjištěných informací.

V závěru práce by autor rád odpověděl na otázku, jaké hlavní osobnostní předpoklady bezprostředně ovlivňují naši motivaci, naše rozhodování a uvažování a souvisejí s rozhodnutím studovat některý z oborů na vysoké škole. Autor by si rovněž přál, aby práce byla přínosem nejen pro studenty samotné, kterým by měla nabídnout inspiraci a zdroj informací k zamyšlení o dalším vlastním směřování, ale i učitelům, pro které by mohla být snad dobrou zpětnou vazbou a jednou z možností, jak se dozvědět o skutečných motivech a úvahách vlastních studentů. Pokud se to alespoň z části podaří, bude mít tato práce smysl a pro autora to bude ta největší odměna.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 Základní vymezení pojmu „motivace“ a „motiv“

Často okolo sebe slyšíme: „Nechal jsem toho, ztratil jsem motivaci...“, nebo „Neumím v sobě najít tu správnou motivaci...“, ale také „Jaký mohl mít k takovému jednání motiv?“ Položme si tedy na úvod otázku, co to vlastně motivace je, k čemu slouží? A můžeme ji vnímat pouze v pozitivním kontextu? Pod pojmem „motivace“ si každý z nás umí něco představit a nějakým způsobem jej chápat. Jak ale tento pojem co nejpřesněji, nejefektivněji a nejsrozumitelněji definovat? Pohledů na tento termín máme mnoho. Snad v každé odborné psychologické publikaci nalezneme odlišné definice, které však mají podstatu společnou. Hartl a Hartlová (2000) definují motivaci jako „proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vycházejí z biologických zdrojů“ (s. 328). Ve výhradně psychologickém kontextu, který je pro nás zcela jistě podstatnější, motivaci titíž autoři charakterizují jako „intrapysichický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil a energizace organismu“ (s. 328). Jiný pohled na motivaci nabízí ve své publikaci Cakirpaloglu (2012), který říká, že „motivace se zpravidla označuje jako proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle“ (s. 180). Zajímavé srovnání můžeme učinit, srovnáme-li výše uvedené definice například s Madsenem, který popisuje motivaci jako souhrn vědomých i nevědomých faktorů, které jsou základem chování a jednání (1972). Autor práce je přesvědčen, že pro kontext této práce je asi nejvýstižnější a nejpřesnější definice, která sice nabízí na motivaci poměrně široký pohled, avšak ji definuje zcela jednoznačně a srozumitelně. Autoři Holeček, Miňhová, Prunner (2007, s. 122) uvádějí, že „motivaci lze chápat jako souhrn faktorů, které podněcují, zaměřují a regulují chování člověka“. V samotném úvodu ale také pátráme po původu termínu „motivace“. Tento pojem má svůj původ v latinském slově „movere“, které překládáme jako „hýbat“. Můžeme si tedy dovolit určitou interpretaci vzhledem k výše uvedeným definicím odborníků: jedná se tedy o určitou hybnou sílu, která je příčinou chování daného jedince. Jak však poznamenává Plháková (2003, s. 319), „určité motivy se nemusejí projevovat jen v podobě zvýšené aktivity“. Velmi dobrým příkladem je spánek. Pokud je člověk unavený, lehne si a vyspí se. Výsledkem působení této pohnutky je tedy převážně chování pasivní. (Plháková 2003). Zároveň motivaci nelze chápat jen v pozitivní konotaci – tedy že výsledkem motivace je dosažení něčeho pozitivního – nějakého zisku. Některé motivy se projevují tím, že se pokoušíme něčemu vyhnout (Plháková, 2003). Při zkoumání motivace je tedy velmi důležitým prvkem, možná tím

nejpodstatnějším, že pátráme po příčinách motivů (pohnutek) našeho chování a prožívání.

Chování jedince je vždy směřováno k nějakému cíli. Jak konstatuje Nakonečný (1999, s. 98) „Lidské chování jako takové se vyznačuje určitou intenzitou a trváním v čase“. Lze však podotknout, že jen v případě, pokud není dosaženo původního nebo náhradního cíle.

Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv, čili pohnutka. Naléhavost nebo síla mnoha našich motivů roste, pokud nejsou delší dobu uspokojovány. Plháková (2003, s. 319) upozorňuje, že „síla motivu přímo ovlivňuje intenzitu a kvalitu našeho chování“. Projevuje se například v podobě ráznosti, důkladnosti či vytrvalosti. Intenzivní pohnutky také podle Plhákové (2003) někdy zcela ovládnou lidské prožívání. Vhodným příkladem může být například bolest. Pokud člověka něco velmi bolí (a nemusí to být jen bolest fyzická, mnohdy je mnohem horší bolest psychická), pak není schopen myslet a soustředit se na cokoli jiného Plháková (2003, s. 319) dodává, že „síla motivů určuje, kterou činnost provedeme jako první a kterou odložíme na později“. To můžeme také dobře ilustrovat rovněž na známé Maslowově pyramidě potřeb, z které vychází základní teze, že nejprve člověk musí uspokojit potřeby nižší a teprve poté může uspokojit potřeby vyšší.

## **1.1 Motivace jako proces a dispozice**

Ke studiu motivace lze pohlížet ze dvou různých hledisek. Tato hlediska zohledňuje ve svých publikacích většina autorů odborné literatury. První hledisko chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky. Druhý přístup si lze vyložit jako vnější pohnutky, které bývají označovány jako incentive či pobídky. Druhé hledisko se snaží zjistit, jak ovlivňují lidské chování vnější podněty. Jak uvádí Výrost a Slaměník (1999, s. 147), a tím je také shrnuta předcházející teze, „motivační dispozice se stává aktualizovaným motivem buď jako důsledek změn vnitřního prostředí, podmíněný především fyziologickými procesy ale i psychickými stavy, nebo působením podnětů z vnějšího prostředí“. Položme si nyní otázku, které ze dvou hledisek je tím důležitějším? Odpověď není zcela jednoznačná a ani autoři v ní nejsou za jedno. Například Plháková (2003) se domnívá, že při studiu motivace je důležitější první ze dvou zmiňovaných hledisek, protože incentive ovlivňují chování člověka jen díky

kladným či záporným vnitřním zkušenostem, které člověk učinil původně s neutrálními podněty. Proti takovému tvrzení jen těžko nalezneme silný protiargument. Publikace Výrosta a Slaměníka (1999) sice nepřináší protipól, ale další z mnoha zajímavých tezí vycházející ze studia motivace: „Každé chování je motivované, i když samotným člověkem nemusí být motivy zcela nebo vůbec uvědomovány. Někdy si člověk uvědomuje vnější cíl, ne však samotné motivy, které ho k němu podněcují nebo ho od něj odrazují“ (s. 148). Zde je na místě podotknout, že se může stát, že člověk si není schopen či ochoten připustit některé motivy před druhými lidmi (často i sám před sebou), protože jsou například v rozporu s jeho jinými motivy či s požadavky celé společnosti. Společnost je různorodá a projevy motivů se liší v různých kulturách. Výše uvedení autoři ale poznamenávají, že projevy motivů se mohou lišit i v rámci jedné kultury, zejména vlivem regionálních obyčejů, tradic či náboženských zvyklostí (Výrost, Slaměník, 1999).

Doposud jsme výše uvedená hlediska motivace jaksi oddělovali, pro jejich jasnější pochopení. Je ale třeba zdůraznit, že obě hlediska jsou často propojená a člověka vede k určitému jednání více motivů. Příkladem může být pocit uspokojení z dobře odvedené práce na straně jedné, na straně druhé potom například snaha o uznání, ocenění či finanční zisk. Autoři se rovněž shodují v tom, že v průběhu života se motivace člověka mění, například podle hodnotového žebříčku či v důsledku životních zkušeností.

Motivace člověka vždy směřuje k nějakému cíli. Cílem rozumějme „obraz budoucího stavu, kterého se snaží člověk dosáhnout nebo kterému se snaží vyhnout“ (Výrost, Slaměník, 1999, s. 148). Činnost ovlivněná motivací vzniká za určitých okolností a směřuje k jinému stavu, který lze označit jako stav cílový. Je logické, že snaha bude tím silnější, čím větší bude motivace daného jedince. Uvedení autoři došli k závěru, že cíl je na rozdíl od motivu vždy vědomý a má kromě motivační charakteristiky také poznávací a emocionální aspekt. Poznávací aspekt lze chápat jako představu toho, čeho chceme dosáhnout. Emocionální aspekt je úzce spjat s předpokládaným uspokojením, kterého lze dosáhnout v případě dosažení cíle (Výrost, Slaměník, 1999).

Pojmy „motiv“ a „motivace“ spolu vytváří určitou symbiózu. Jak uvádí publikace Holečka, Miňhové a Prunnera (2007, s. 123) oba pojmy „tvoří funkční

jednotu, přičemž motiv lze chápat jako vnitřní dispozice a motivaci jako proces realizovaný vztahem mezi motivem a podnětovou situací“. Jak zmínění autoři dále uvádějí „motivy jsou podle některých autorů pouze hybnými silami, jiní v nich vidí síly hybné a emotivní, dávající činnosti jedince směr a cíl, eventuálně prožívání pozitivních emocí“. Zajímavý pohled na motivaci nabízí psychoanalytická škola, jejímž hlavním představitelem byl S. Freud. Preferovala jako nejdůležitější motivy lidského chování pudy, především pak pud sexuální (Holeček, Miňhová, Prunner, s. 123).

Závěrem této kapitoly vyvstává ještě jedna otázka. Často hovoříme například u abstinentů či bývalých kuřáků o tom, že mají pevnou vůli. Jaký je tedy rozdíl mezi motivací a vůlí? S. L. Rubinštejn charakterizuje volní jednání jako cílevědomé jednání, při kterém si člověk uvědomuje následky, které z dosaženého cíle vyplynou a také motivy, které jej k tomuto jednání nutí (Rubinštejn, 1964, s. 537). V této souvislosti rozlišuje Břichcín (1999, s. 98) „cílesměrné a cílevědomé chování“. Cílesměrné chování je podle autora regulováno podle předem určeného programu. U cílevědomého chování není program předem jasně určen, ale je utvořen s ohledem na sestavení žádoucího cíle. Jak dodává Výrost a Slaměník (1999), „při cílevědomém chování člověka je záměrně řízen nejen „směr“ budoucí tělesné činnosti, ale je „programována“ z části také aktivita vnitřních orgánů, zajišťující „energetickou“ stránku chování“ (s. 149). Tato aktivační část cílevědomé regulace činnosti člověka vstupuje podle autorů jako volní úsilí či síla vůle.

## 2 Charakteristika lidských motivů

Lidské motivy lze podle Plhákové (2007) rozdělit do čtyř velkých okruhů. První z nich tvoří sebezáchovné motivy. Ty vycházejí z biologického základu. Druhou oblast představují tzv. motivy stimulační. Ke stimulačním motivům patří podle autorky potřeba optimální úrovně aktivity a variabilních vnějších podnětů. Plháková se domnívá, že i tyto pohnutky jsou s největší pravděpodobností vrozené. Tuto myšlenku zdůvodňuje tím, že „jejich uspokojování je podmínkou optimálního „neporuchového“ psychického fungování“ (s. 320). Do třetího okruhu lidských motivů spadají podle zmíněného členění takzvané sociální motivy. Ty jsou specifické tím, že přímo regulují a ovlivňují mezilidské vztahy. A konečně čtvrtou oblastí jsou motivy individuální. Do této kategorie můžeme zařadit např. hledání životního smyslu, obrana sebepojetí, potřeba svobodně se rozhodovat a jednat. Plháková (2007) zmiňuje rovněž problematiku motivace agresivního chování. Uvádí, že sociální a individuální psychické pohnutky se formují v rámci celkového mentálního vývoje pod vlivem společenských tlaků. Plháková (2007) zdůrazňuje, že důležitou roli při tom hrají „internalizační procesy“ (s. 320).

Jednotlivé skupiny, nebo spíše kategorie motivů, si nyní důkladněji představíme. U každé skupiny motivů se seznámíme s teoriemi, které se pokoušejí objasnit jejich podstatu. Každá z teorií nabízí odlišný způsob, jak pohlížet na příčiny lidského chování a prožívání. Pokusíme se rovněž do těchto teorií vsadit kontext, který se týká právě motivace ke studiu, což je hlavním předmětem našeho zkoumání.

### 2.1 Sebezáchovné motivy

Sebezáchovné motivy souvisí se snahou živých bytostí udržet se při životě. Sebezáchovný motiv můžeme také podle některé literatury označit jako pud sebezáchovy. Plháková (2007) shrnuje, že většina současných autorů, kteří zkoumají sebezáchovné motivy, chápe úsilí o zachování života „spíše jako rozsáhlou motivační oblast, která zahrnuje řadu dílčích pohnutek“ (s. 320). Sebezáchovné motivy jsou podle citované autorky „mentálními reprezentacemi organických deficitů a fyziologických pochodů“ (s. 321). Jedná se o biologické pohnutky, často též označované jako primární.

V kontextu naší práce nemusíme hovořit jen o pudu sebezáchovy ve smyslu vyhnutí se bezprostřednímu ohrožení života, jak bývá tento motiv často interpretován. Sebezáchovné motivy lze chápat jako „péči individuální přežití“ (Plháková, 2007,

s. 321), což lze interpretovat jako úsilí člověka o zdravý životní styl, který může zahrnovat pravidelný pohyb, zdravou a vyváženou stravu, vyhýbání se škodlivým látkám, dostatek spánku a relaxace. V dnešní době se neustále hledají cesty, jak najít co „nejlepší“ způsob života tak, aby se neustále prodlužovala průměrná délka života člověka. Mezi další sebezáchovné motivy patří především motivy sexuální a rodičovské. Sebezáchovné motivy jsou sice vrozené, ale jak správně zmiňuje Plháková (2007), způsobům jejich uspokojování se lidé učí v průběhu života, například v rodině či v kultuře, ve které žijí.

## **2.2 Stimulační motivy**

Člověk ke svému životu potřebuje nejen uspokojení základních lidských potřeb ve smyslu všeho potřebného k přežití, ale také proměnlivou vnější stimulaci a kombinaci různých duševních i tělesných aktivit. Plháková (2007, s. 357) uvádí, že je potřeba „dosažení optimální úrovně aktivace a potřeba proměnlivých sensorických podnětů“. Stimulační motivy mají jistý nervový základ, ale jejich uspokojování není nezbytnou podmínkou pro přežití. Lze tedy říci, že k přežití stimulační motivy nepotřebujeme, avšak výraznou měrou ovlivňují kvalitu života a uspokojení člověka. Stimulační motivy se podle Plhákové (2007) projevují především hravostí, zvědavostí a vyhledáváním neobvyklých zážitků. Se stimulačními motivy souvisí několik teorií, které se pokouší objasnit jejich podstatu. V krátkosti si je nyní představíme.

### **Teorie optimální úrovně aktivace**

S teorií optimální úrovně aktivace přišel kanadský psycholog Daniel Berline (1924 – 1976). Hlavní myšlenkou a podstatou teorie je předpoklad, že příliš vysoká nebo příliš nízká úroveň aktivace není jedinci subjektivně příjemná. Lidé se cítí lépe při střední úrovni aktivace, v jakémsi optimálním pásmu. Při nízké hladině „nabuzení“ cítí jedinec nudu a naopak při vysoké jistou napjatost či úzkost. (Plháková, 2007). Pokud je jedinec příliš znuděný nebo příliš nabuzený, je motivován k tomu, aby hledal subjektivně příjemnější stav. „Jestliže klesne míra nabuzení pod optimální hladinu, začne organismus vyhledávat stimulaci, např. prostřednictvím exploračního chování“ (Plháková, 2007, s. 358).

Aktivační úroveň rovněž souvisí s kvalitou výkonu. Jedná se o tzv. Yerkes-Dodsonův zákon. Ten říká, že s rostoucím nabuzením roste i kvalita výkonu. Ovšem jen do určitého bodu. Příliš vysoká aktivační úroveň naopak působí kontraproduktivně a má

rušivý vliv. Neoptimálnější je úroveň průměrná. Můžeme si uvést příklady ze sportu. Vrcholový sportovec podává nejlepší výkony, ovšem je-li psychicky i fyzicky správně „nažhaven“. Svou roli ovšem může sehrát tréma, což je viditelné při sportech individuálních. Například krasobruslař na tréninku skok bez problémů zvládne a při ostrém závodě daný prvek pokazí. Úroveň výkonu může silně ovlivnit i pozice favorita a s tím vyvíjený tlak. Proto mnohdy překvapí outsider na úkor velkého favorita a sportovní senzace je na světě.

### **Potřeba proměnlivých sensorických podnětů**

Pravidelný přísun různorodých podnětů je základní podmínkou normálního a intelektuálního fungování. Většina lidí se začne v jednotvárném a stereotypním prostředí brzy nudit. Příkladem mohou být vězni odpykávající si svůj trest. Věznice jsou typickým příkladem jednotvárnosti, což může u vězňů v krajním případě vést ke zhoršení mentálního stavu. Většina z vězňů proto uvítá jakoukoliv činnost, kterou obmění své vnější podněty. Dalšími rizikovými skupinami jsou senioři, lidé postižení nevléčitelnou chorobou či dlouhodobě hospitalizovaní pacienti. Nepříjemnou skutečností nemusí být pouze nedostatek podnětů, ale také jejich nadměrné působení. To může v člověku evokovat třeba podrážděnost, neklid či znepokojení a může vést k přesnému opaku než v případě předcházejícím, tedy k hledání jednotvárných podmínek (Plháková, 2007, s. 359).

### **Teorie protikladných procesů**

Teorii protikladných procesů poprvé nastínil americký psycholog Richard Solomon (1919 – 1995). Objasňuje příčiny trvání závislosti na psychoaktivních látkách a vzrušujících činnostech. Do této teorie spadají dnes tolik oblíbené adrenalinové sporty či zážitky – např. horolezecké výstupy, seskoky padákem apod. K této teorii však můžeme přiřadit i užívání drog (Plháková, 2007).

„Solomon založil svou teorii na předpokladu, že ke každé emoci existuje i její protiklad, jehož spontánní vznik zajišťuje udržování citové rovnováhy“ (Plháková, 2007, s. 360). Podle této teorie se tedy při vzniku citového prožitku v lidské mysli začíná současně vyvíjet protikladná emoce, která přetrvává relativně dlouhou dobu, což vede k redukci intenzity výchozího citového prožitku (Plháková, 2007). Příkladem může být emoční výkyv po euforii navozené drogovou intoxikací (např. alkoholem). Tento stav se nazývá abstinenční nebo také odvykací syndrom (tento stav se lidově

nazývá kocovina). Provázejí ho nepříjemné psychické i tělesné prožitky, které se projevují podrážděností, smutkem, úzkostí, únavou, nevolností nebo bolestí hlavy. Intenzita počáteční euforie se při opakovaném užívání drogy postupně snižuje, z čehož vyplývá, že jsou důležité vyšší dávky k jejímu navození. Ale intenzita abstinčních příznaků zůstává ve stejné a mnohdy i větší síle. U lidí závislých na některé z návykových látek se pak dostavuje stav, kdy drogu berou především proto, aby se zbavili nepříjemných abstinčních příznaků. Dychtění po získání drogy jedince v pozdějším stádiu závislosti motivuje i k různým asociálním a společensky nepřijatelným činům. Jedinec je pak schopen pro získání drogy udělat prakticky cokoli (Plháková, 2007, s. 360).

Teorie protikladných procesů vysvětluje, proč se někteří lidé opakovaně účastní riskantních aktivit nebo berou drogy. Neobjasňuje však pohnutky nebo motivy, které jedince vedly k první zkušenosti s touto aktivitou.



### 3 Přístupy k pojetí motivace

Na motivaci lze pohlížet rozdílnými přístupy. Nakonečný (2003, s. 200) nabízí pohledy dva a interpretuje myšlenky předních psychologických kapacit Murrayho a Lewina. První z nich poukazuje na motivy nevědomé, které vychází z dřívějších zkušeností. Murrayho přístup k pojetí motivace je Nakonečným (2003, s. 200) popsán následovně: „Situace a způsoby chování, které lze spojovat s uspokojením motivů učením, jsou později stále vyhledávány, respektive prováděny. Při hledání příjemných pocitů je člověk takřkajíc postrkován svou minulostí, svými dřívějšími zkušenostmi z učení, pročež se tato forma motivace označuje jako push-motivace.“ Odlišné pojetí motivace formuloval K. Lewin, jež je Nakonečným formulováno jako „jednání, které je určováno cíli, tedy stavy, které spočívají v budoucnosti a ve vnějším prostředí. Člověka vnější objekty a události přitahují nebo odpuzují. V tomto případě se hovoří o tzv. pull - motivaci“ (Nakonečný, 2003, s. 201).

Ve skutečnosti, jak už bylo nastíněno v předcházejících kapitolách, platí obojí. Člověk je motivován jak zevnitř, tak je přitahován z vnějšku. Motivace je však „vnitřní tlak, který je výsledkem souhry vnitřních a vnějších faktorů, motivačního stavu a motivátorů“ (Nakonečný, 2003, s. 201).

Nakonečný (1996, s. 51) konstatuje, že motivace je vpletena do složitých souvislostí „vnitřního světa“ člověka, jímž je psychika, a do vnějších souvislostí jeho životních podmínek, které mají svou psychickou reprezentaci. Autor podotýká, že motivaci utváří vztahy člověka k jeho životnímu prostředí, ale je také jeho vlastnostmi spoluutvářena. Dodává, že „svět, ve kterém člověk bytuje, je především světem určitých významů“ (s. 51).

Pokusme se v následujících podkapitolách pokusit nalézt právě ony souvislosti motivace s životními podmínkami člověka a hledat hlavní mechanismy fungování motivace právě v těchto podmínkách.

#### 3.1 Motivace a chování

Vztah motivace a chování je založen na vzájemném působení. Motivace dává chování smysl, ale jeho způsob, čili instrumentalizace, je ovlivňována také kognitivní analýzou situace, ve které probíhá. Do rámce kognitivního zpracování situace zahrnují někteří psychologové také jeho morální reflexi. Situace nepůsobí jen svou aktualitou,

ale i perspektivami, které jsou v ní obsaženy, a zahrnuje prostředky a cíle (Nakonečný, 1996, s. 51).

Chápeme-li jako konstituujícího činitele motivace potřeby, pak je každé chování motivováno. Některé potřeby však nemají psychickou odezvu, ale i tak mohou chování iniciovat. Příkladem může být deficit určitých látek, který může ovlivňovat preferenci určitých pokrmů nebo chuť na ně. Vývojem dochází k tomu, že vznikají trvalejší zvyky, tudíž vznikají apetity nebo apetence. A pochopitelně i v tomto případě platí, že způsob chování je determinován kulturními zvyklostmi a normami prostředí, v němž se jedinec vyskytuje (Nakonečný, 2006).

### **3.2 Motivace a kognitivní procesy**

U kognitivních hledisek se očekává i existence tzv. kognitivních potřeb, které souvisí s nutností orientace v situaci a s tendencí lidských jedinců objevovat kauzální vztahy. To můžeme vyjádřit slovem „zvědavost“ nebo „pátrání“. Nakonečný (2006 s. 51) uvádí, že „intenzifikace motivace, jak prokázaly pokusy s potravinovou deprivací u lidí, vede k aktivizaci představ, které mají vztah k aktivovanému motivu, v tomto případě k jedení.“ Motivace zosťruje vnímavost vůči určitým objektům, asociovaným s aktivovaným motivem.

### **3.3 Motivace a emoce**

Spojení motivace a emocí je naprosto logické a bylo zdůvodněno již v předcházejících kapitolách. Pokud se nedaří naplnit naše potřeby, zájmy způsobené motivačními prvky, dochází zcela jednoznačně k negativním emočním projevům, v dlouhodobějším hledisku k deprivaci. Motivované chování směřuje k dosahování příjemných emocí a k vyhýbání se emocím nepříjemným. Nakonečný (2006) upozorňuje, že směřování k příjemným emocím, respektive k vyhýbání se emocím nepříjemným, dříve souviselo s biologickou hodnotou podnětu a dnes souvisí se subjektivním významem situací. Je třeba zdůraznit, že motivující není jen dosažení smyslového blaha, ale rovněž dosažení blaha duševního, respektive duchovního. Nakonečný (2006, s. 52) shrnuje, že emoce a motivace jsou v podstatě dvě stránky téhož funkčního komplexu. Lze tedy říci, že emoce a motivace spolu úzce souvisí a nelze od sebe tyto složky při hledání subjektivního smyslu situace a chování oddělovat.

### **3.4 Motivace a učení**

Tuto podkapitulu můžeme považovat vzhledem k hledání motivace ke studiu na VŠ za velmi podstatnou. Jak se shoduje drtivá většina psychologů a autorů moderních psychologických publikací, motivace je zásadní podmínkou učení. Nezastupitelnou podmínkou učení jsou odměny a tresty, tj. emoční aspekty probíhající činnosti, signálů a důsledků chování. Jak upozorňuje Nakonečný (2006, s. 53), „hodnotu odměny či trestu získává podnět svým vztahem k motivaci a chování získává svou instrumentalistu mimo jiné tím, že vede k dosahování odměn a vyhýbání se trestům“. Odměny a tresty můžeme zařadit mezi vnější činitele, tedy incentive. K odměnám za dobrý výkon patří bezesporu pochvala, dobrá slova, peníze, dary apod. Naopak tresty můžeme charakterizovat například přísným pohledem, napomenutím, důtkou, zákazem jisté činnosti nebo v trestněprávním kontextu třeba trestem odnětí svobody (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007).

### **3.5 Motivace a osobnost**

Motivace vždy vychází z osobnosti daného člověka. Proto jsou i tyto dva termíny spolu úzce spjaty a propojeny. Lidé se vždy chovají tak, aby mohli sami sebe hodnotit na nejvyšší možné úrovni. Vztahy mezi jednáním a sebeoceňováním popsal H. Heckhausen, o kterém budeme hovořit ještě v dalších kapitolách. Důležitým prvkem tohoto vztahu je pocit vlastní hodnoty, která vychází z několika zdrojů, které popisuje Nakonečný (2006, s. 57): 1. výsledky vlastní činnosti (lidem záleží na tom, aby to, co učinili, vyvolávalo u ostatních obdiv); 2. mínění druhých lidí (vyslovování souhlasu, obdivu, úcty); 3. pozice ve skupině (pocit vlastní hodnoty narůstá s pocitem vážnosti spojené se společenskou pozicí); 4. materiální stav (zdrojem vysokého sebehodnocení je tak majetnictví, velké finanční možnosti); 5. sebeocenění (člověk se opírá o to, co o něm soudí jiní, ale také o to, co si myslí sám o sobě). Nakonečný (2006, s. 57) shrnuje, že zkušenosti rozhodují o tom, který z výše uvedených činitelů se stane u jedince tím dominantním.

## 4 Vývoj lidské psychiky

V předcházejících kapitolách jsme hovořili o vztahu motivace k určitým životním podmínkám a také k osobnosti člověka. Motivace je ovlivňována lidskou psychikou a naší motivaci ovlivňuje mnoho faktorů. Některé z nich mohou být vrozené, jiné dědičné. V této kapitole se budeme věnovat vývoji lidské psychiky, který budeme vnímat jako vývoj psychofyzický, který je ze své podstaty procesem adaptace na složité podmínky životního prostředí. Podíváme-li se do historie a budeme-li pátrat po odpovědích na vznik lidské psychiky, zejména vědomí, dostaneme se do hypotetické roviny. Historicky je vznik vědomí spojen se stále komplikovanější výměnou informací mezi člověkem a stále složitějšími životními podmínkami, které si sám člověk uvnitř přírody utváří. Mozek současného člověka je výtvorem dlouhého vývoje přírodním výběrem (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Složité psychické regulační procesy u člověka jsou ve své podstatě adaptační procesy. Ty patří k činitelům vývojových změn. Adaptovat se dokáží i velmi jednoduché organismy bez elementární nervové soustavy. Jako nejjednodušší předpoklad regulace je čivost spočívající ve schopnosti reagovat na přímé působení podnětu pohybem (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Vývoj lidské psychiky směřuje dále od elementární čivosti a soustav vrozených reflexů (instinkty) směrem k intelektu, od magického myšlení k myšlení pojmově logickému (Nakonečný, 1998).

Hovoříme-li o vývoji lidské psychiky, je třeba zmínit i vývoj inteligence. S tímto pojmem přišel poprvé filosof H. Spencer. Inteligence, jako schopnost adaptivního chování, se začala zkoumat systematickým způsobem až od počátku dvacátého století. Pokud bychom měli inteligenci definovat, jako nejužitečnější se jeví definice D. Wechslera: „Inteligence je úhrnná nebo globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím“ (Nakonečný, 1995, s. 101). O něco podrobnější je potom definice Hartla a Hartlové (2000), kteří uvádí, že „inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů“. Aby se jedinec choval inteligentně, musí určité situaci dostatečně rozumět, nastínit a vyvinout řešení a dosáhnout uspokojivého výsledku (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

## 4.1 Zrání a učení

Studium vývojových změn vede logicky ke zkoumání procesů, které se na jejich vzniku podílejí. Jde především o dva procesy – proces zrání a učení. Nejsou to však procesy jediné. Můžeme sem zařadit stárnutí, choroby, aktuální psychické stavy, mezi které můžeme zařadit třeba stres, únavu, vyčerpání apod (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Zrání je projevem určitého genotypového nastavení a vztahuje se na funkční způsobilost nervových struktur. Na elementární úrovni je procesem opouzďování nervových vláken. Tento proces se také často nazývá myelinizací, protože myelin funguje jako vyživovací prostředek vláken a izolátor, který je odděluje od sebe. Zároveň podle autorek Novotné, Hříchové a Miňhové (2004) umožňuje nervovým impulsům procházet rychleji než myelinizovaným vláknem.

Učení nastupuje až na určitém stupni zralosti nervové struktury, ale může urychlit její zrání. To vede k rozlišování takzvaných ontogenetických a fylogenetických činností. Učení je produktem psychického vývoje a je zároveň jeho realizátorem (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností (Plháková, 2004, s. 159). Avšak netýká se to všech změn, ke kterým v průběhu života dochází. Mnohé změny chování jsou způsobeny jinými, převážně biologickými příčinami. Jako příklad si můžeme uvést třeba stárnutí, výživa, nemoci, užívání drog či důsledky zranění (Plháková, 2004). Při učení hovoříme o systémovém procesu, jehož výsledkem je nějaká zkušenost. Zkušenost je aktivní činitel, který je velmi specifický.

Učení můžeme rozdělit do dvou skupin, respektive nacházíme dva druhy učení. Tím prvním je učení o tom, jak se události a děje v okolí člověka spojují. Druhé je o tom, jak chování člověka ovlivňuje okolí. Mechanismus průběhu prvního je označován jako klasické podmiňování, mechanismus druhého je takzvané operantní podmiňování. Termín podmiňování Nakonečný (1996, s. 359) definuje jako „podmínky učení, za kterých proces probíhá“. V podmiňování se výrazně uplatňují vztahy mezi učením a motivací, učením a pamětí a v neposlední řadě mezi učením a kognitivními procesy (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Učení můžeme charakterizovat také prostřednictvím jeho různých forem. Mezi základní typy učení patří vtiskování (učení ovlivněné časem a zaměřením, habituace

(přivykání), učení vhladem, asociativní učení, nápodoba, senzibilizace (zcitlivění) a kanalizace, jež je specifická spojením potřeby s mechanismem jejího uspokojování (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Specificky lidské učení lze definovat ve třech formách – a) učení senzomotorické, které můžeme popsat jako učení pohybových návyků; b) učení kognitivní, které se vyznačuje vytvářením a zdokonalováním poznávacích schémat; c) učení sociální, jež si můžeme vymezit jako získávání sociálních dovedností (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

## **4.2 Zákonitosti psychického vývoje**

Napříč odbornými publikacemi, které se věnují problematice zákonitostí lidského vývoje, docházíme k závěru, že neexistuje žádná teorie vývoj psychiky v jeho komplexnosti. Každá z teorií řeší dílčí vývojový problém. Většina z těchto teorií zdůrazňuje, nebo naopak podceňuje některé stránky vývoje psychiky. Formulace obecných zákonitostí vývoje psychiky naráží na výhrady týkající se individuální ontogeneze. Můžeme konstatovat, že formulované ontogenetické zákonitosti jsou zákony vývojových změn. Každý jedinec má svým způsobem jedinečný vývoj. Přesto můžeme některé základní a opakující se pravidelnosti, které jsou charakteristické pro duševní vývoj, formulovat a zobecnit do určitých zákonitostí.

Mezi zákony psychického vývoje patří:

- a) Zákon časové posloupnosti, který vyjadřuje nevratnou shodu posloupnosti vývojových změn. Ty se projevují shodným sledem vývojových fází. Je důležité zmínit, že žádná z těchto vývojových fází nesmí zůstat opomenuta a nemůže být přeskočena žádnou z dalších fází. Předcházející vývojový stupeň vytváří podmínky a předpoklady pro realizaci vývoje stupně následujícího (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).
- b) Zákon kvalitativních změn nám říká, že v psychickém vývoji pozorujeme především nárůst kvantitativní, většinou dílčích složek. Tyto složky bývají systémově propojeny. Kvantitativní růst určité vlastnosti má jistou hranici, za kterou se potom změní v něco nového, v novou kvalitu. Také psychické funkce narůstají ve svém vývoji s jistou pravidelností, až se náhle změní v něco kvalitativně odlišného.

- c) Zákon diferenciacie a integrace nám objasňuje skutečnost, že „každá narůstající změna je typická vyšší mírou diferenciacie. Rostoucí diferencovanost struktury vyžaduje stále větší integrovanou“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 13).
- d) Zákon nerovnoměrného psychického vývoje nám poukazuje na fakt, že jednotlivé psychické složky nezachovávají ve vlastním vývoji jednotné tempo. Rovnoměrněji a dříve se rozvíjejí funkce, které zajišťují přežití, později vyšší regulační funkce. Tento zákon je z hlediska sledování motivace poměrně významným. Může se odrážet v interpersonálních vztazích, především v období puberty.
- e) Zákon vývojového zpomalování vysvětluje postupné zpomalování tempa vývoje organismu. Postupné zpomalování vývoje osobnosti dostupuje v dospělosti k tzv. „vývojovému plató“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 14).
- f) Poslední zákonitostí psychického vývoje, kterou si uvedeme, je zákon individuálního průběhu vývoje. Jedná se o obecně platný vývojový princip, který se týká jedinečnosti a neopakovatelnosti vývojových změn každého jedince. Na každého jedince působí jiné vnější i vnitřní podmínky (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Zákonitosti psychického vývoje uvedené v této kapitole sice bezprostředně nesouvisí s tématem motivace, nicméně autor považoval za důležité, tyto zákonitosti zmínit a v krátkosti se jim věnovat. Vývoj lidské psychiky a zákonitosti s tím spojené jsou v každém případě důležitým prvkem při vytváření sociálních vztahů a rozvoji osobnosti, se kterou právě motivace souvisí. Závěrem můžeme konstatovat, že „vývoj lidské psychiky vede od elementární čivosti přes reflexivní činnosti směrem k intelektu“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 14).

## 5 Komplexní teorie motivace

V následující kapitole se pokusíme zaměřit a zanalyzovat různé přístupy k lidské motivaci. Významní odborníci a myslitelé se pokusili uspořádat motivy a pohnutky lidského chování do nejrůznějších tezí a schémat. Žádné z nich však není všeobecně akceptované a dostačující. Komplexní teorie se od sebe liší počtem základních pohnutek, které podle jejich autorů determinují lidské chování a prožívání. Zatímco teorie a myšlenky jednoho z nejvýznamnějších psychologů v dějinách Sigmunda Freuda jsou založeny na existenci jednoho či dvou základních pudů, Henry Murray popsal několik desítek základních lidských potřeb. Dále se budeme věnovat teoriím motivace amerického psychologa Abrahama Maslowa. Za nejsystematičtější a nejvýznamnější teorii lze podle M. Nakonečného (1996, s. 148) pokládat teorii H. Heckhausena, která, jak autor uvádí, je „vážným pokusem o překonání behavioristických jednostranností“.

Psychologické úvahy o příčinách lidského chování a jednání nacházíme už u starověkých filosofů – Aristotela, Sokrata a Platóna. Například Aristoteles vyjádřil přesvědčení, že nejvyšším cílem lidského života je nalézt štěstí prostřednictvím rozumného jednání. Posuneme-li se do století osmnáctého, vyzdvihněme myšlenku J. J. Rousseaua, který vyslovil myšlenku, že podstatou člověka je citovost. Citovost však byla zkažena kulturou, proto je východiskem z této situace návrat k přírodě. Takových úvah, tezí a myšlenek bylo v rámci filosofie vysloveno mnoho. Poukazují především na velmi odlišná pojetí podstaty lidského jednání (Nakonečný, 1996, s. 150).

Teorie motivace jsou úzce propojeny s teoriemi učení na straně jedné a s teoriemi osobnosti na straně druhé. To se odráží ve dvou základních hlediscích uplatňovaných a aplikovaných v psychologii – procesuální a dispoziční, respektive analytické a syntetické. Typickou teorií motivace splývající s teorií osobnosti je psychoanalýza. Je třeba na tomto místě podotknout, že „splývání s teoriemi učení je přirozené, protože motivace učení podmiňuje“ (Nakonečný, 1996, s. 152).

### 5.1 Psychoanalytická teorie motivace

Základy psychoanalytické teorie, nazývanou též pudová teorie, vytvořil Sigmund Freud, který v raných etapách vyslovil předpoklad, že pudy jsou zdrojem veškeré psychické energie (Plháková, 2004). Podstata člověka je pudová. V jeho duševním životě se prosazují nevědomé tendence a touha po slasti. Kromě pudů sebezáchovy, které jsou rovněž někdy označovány jako „pudy já“, je hlavní



dynamickou silou pud sexuální. Energetické složce tohoto pudu dal Freud název „libido“. Tento termín pochází z latiny a v překladu znamená „chtíč“. Plháková (2004) uvádí, že Freud v roce 1905 svou pudovou teorii ještě více rozpracoval a zpřesnil. V jeho práci „Tři pojednání k teorii sexuality“ se dočteme, že pud definuje jako „psychické zastoupení onoho podráždění, které trvale tryská z vnitřního somatického pramene“ (Freud, 1993, s. 235). Libido prochází složitým vývojem, na kterém se podílí zrání a učení. Dynamika vnitřního života člověka je pak dána interakcí tří složek, nebo aparátů, které označil jako id (ono, reprezentující pudy), ego (já, reprezentující zkušeností vytvořený komplex funkcí), superego (nadjá, osobní morálka). Nakonečný (1996) uvádí, že důležitou roli hraje u Freuda energetický princip – každý člověk má konstantní množství energie, kterou pudy zaměřují na určité objekty (s. 153).

Plháková (2004) přináší základní etapy psychosexuálního vývoje podle Freuda a jejich stručnou charakteristiku. Objasněme si tedy fáze, které se označují jako orální, anální a falická, jež korespondují s hlavními erotogenními zónami, jejichž podrážděním snadno vzniká sexuální vzrušení (s. 362). Dosažení libosti u dítěte se může podle Plhákové (2004) stát „více či méně vědomým cílem dětského sexuálního chování a objekty, které uvolnění pudového napětí zprostředkovávají, mohou být „obsazený“ libidem“. Během falické fáze prožívají dívky i chlapci tzv. oidipovský komplex. Ten spočívá v eroticky zaměřené náklonnosti k rodiči opačného pohlaví. Oidipovský komplex je podle Freuda vytěsněn do nevědomí okolo pátého až šestého roku života. Poté již následuje období latence, které trvá až do puberty, v níž začíná tzv. období dospělé genitální sexuality (Freud, 1993, s. 223 – 226).

Počátkem 20. let se Sigmund Freud pokusil svojí pudovou teorii rozšířit o dvě složky – složku agresivní a destruktivní. Na základě svých klinických zkušeností dospěl k názoru, že hněv a nepřátelství vyvolávají vnitřní konflikt a pocit viny a že jedinec proti nim používá stejné obranné mechanismy podobně jako při sexuálních přáních (Plháková, 2004).

## **5.2 Murrayho teorie potřeb**

Jak už název kapitoly napovídá, na následujících řádcích se budeme věnovat teorii motivace, kterou uvedl v život slavný americký psycholog Henry Murray (1883 – 1988). V průběhu své vědecké a medicínské praxe se seznámil s mnoha psychology,

mimo jiné také s C. G. Jungem, který v něm vzbudil velký zájem o psychologii a zejména o psychoanalýzu. Murray se stal ve Spojených státech ředitelem Harvardské psychologické kliniky a obklopil se týmem nadaných a uznávaných psychologů. Jedním z nich byl také Erik Erikson, s nímž jsme se seznámili už v předcházejících kapitolách, jež se týkaly vývojových stádií. Murray zastával názor, že mají-li psychologové pochopit smysl jakéhokoliv psychického procesu, musí vycházet z dlouhodobého sledování jednotlivců. Stal se jedním z významných průkopníků kvalitativních metod užívaných v psychologii (Plháková, 2004).

Plháková (2004) uvádí, že úsilí Murrayho týmu „vyústilo v roce 1938 ve vydání rozsáhlého díla „Výzkumy osobnosti“ (Explorations in personality), na kterém se podílelo dvacet osm psychologů a psychiatrů. Největší ohlas vzbudila komplexní teorie motivace, jejímž autorem byl sám Henry Murray“ (s. 366). Pojem potřeba používal H. Murray jako synonymní pro termín pud. Ten však, jak podotýká Plháková (2004), uváděl pouze ojediněle a navíc v závorce za slovem potřeba, aby synonymní označení bylo více než zřejmé. Z uvedeného vyplývá, že právě pojem potřeba získal v psychologii důležité místo právě díky Murraymu. Potřebu Murray definuje jako „konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit neexistující uspokojivou situaci“ (Plháková, 2004, s. 366). Touto myšlenkou se zabírá ve své publikaci také Madsen (1972, s. 157), který Murrayho teorii rozšiřuje a uvádí, že existuje určitý rozdíl mezi „mozkovými potřebami“ a chtěním, které je převážně mentální povahy. Podotýká, že „každá potřeba má svůj typický vzorec vyjádření a uspokojování a obvykle jí provází určitý afekt“.

Murray potřeby dělí do dvou základních skupin. První skupinu označuje jako viscerogenní, neboli primární; druhou pojmenovává jako psychogenní, rovněž také sekundární. Viscerogenní potřeby jsou podle autora vytvářeny a uspokojovány periodickými fyziologickými procesy, mezi které můžeme zařadit například potřebu kyslíku, potravy, vody, vyhýbání se horku nebo chladu (Plháková, 2004). Velký ohlas v tehdejší době vzbudilo definování a seznam psychogenních potřeb. Tyto potřeby jsou hypotetickým projevem mozkové aktivity, ale nejsou bezprostředně spojeny s fyziologickými procesy. Sekundární projevy jsou na základě fungování mozku zakotveny v psychickém uzpůsobení (Plháková, 2004, s. 366). Můžeme tedy konstatovat, že tvoří podstatu lidské osobnosti. Madsen (1972, s. 166) vykládá Murrayho teorii tak, že „každý člověk má všechny potřeby, ale existují individuální

rozdíly v jejich úrovni a intenzitě“. Z uvedených myšlenek tedy vyplývá, že právě rozdíl v intenzitě a úrovni našich potřeb způsobuje rozdíly v chování lidí a v jejich postojích a hodnotovém žebříčku, alespoň tedy podle Murrayho teorie. Jak se ale přesvědčíme v dalších kapitolách, hodnoty a postoje lze rovněž vykládat jiným, neméně zajímavým způsobem.

Hovoříme-li o Murrayho teorii, nelze opomenout ještě dva důležité pojmy, pod kterými je tento slavný americký psycholog rovněž podepsán. Jedná se o termíny „tlak“ a „téma“. Potřeby – jež budeme vnímat jako vnitřní síly - se podle Murrayho buď prosazují spontánně, nebo jsou aktivovány na základě tlaků, což jsou vnější podmínky, které vyvolávají touhu něco získat (tzv. pozitivní tlaky) nebo se něčemu vyhnout (tzv. tlaky negativní). Téma lze chápat jako „výsledek interakce mezi dvěma určitými potřebami“ (Plháková, 2004, s. 366). Jak si lze z teorie Henryho Murrayho vyvodit, v životě každého člověka se setkáváme s opakujícími se tématy, jež nás neustále ovlivňují.

Závěrem představení Murrayho teorie potřeb můžeme shrnout, že v průběhu let řada psychologů přestala diferencovat jemné významové rozdíly mezi vědomými a nevědomými aspekty potřeb a motivů. Začalo se naopak uvažovat o potřebách jako fenoménech mentální povahy. S termínem potřeba se tak setkáme v koncepcích jako se synonymem k termínu „motiv“. Plháková (2004, s. 368) definuje potřeby jako „více či méně vědomé mentální pohnutky, z nichž některé mají fyziologický základ. Na jejich uspokojování závisí nejen tělesná a duševní rovnováha, ale také psychická pohoda, spokojenost a štěstí“. K těmto atributům připojme ještě dva další – prožitek naplněnosti a pocit smysluplnosti života.

### **5.3 Maslowova teorie potřeb**

Zmíníme-li pojem motivace, často mnoha odborníkům i laikům okamžitě jako první asociace naskočí jméno amerického psychologa a významného vědce Abrahama Maslowa (1908 – 1970). V roce 1954 vychází Maslowovi odborná publikace známá mezinárodně pod názvem „Motivation and personality“ (v České republice pod názvem „Motivace a osobnost“), v níž poprvé uvedl svou slavnou hierarchii potřeb, která jej proslavila po celém světě. Klíčovými pojmy této teorie jsou seberealizace a sebeaktualizace. Navzdory své humanistické orientaci Maslow předpokládá, že „jádro

lidských potřeb je biologicky determinované, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy“ (Plháková, 2004, s. 369).

V již zmíněné knize *Motivace a osobnost* (1954) Maslow rozdělil potřeby do pěti úrovní a to od potřeb nejnižších po nejvyšší. V krátkosti si tyto potřeby představme:

1) Fyziologické potřeby

Mnohé z těchto potřeb jsou homeostatické; můžeme sem zařadit žízeň, hlad, spánek, sex apod.

2) Potřeby bezpečí

Do této skupiny bychom mohli zařadit například jistotu, stabilitu, spolehlivost, osvobození od strachu, potřebu pořádku, zákona, struktury aj.

3) Potřeba lásky a náklonnosti

K této skupině potřeb se někdy také přidává potřeba sounáležitosti.

4) Potřeba uznání

Potřebu uznání můžeme chápat jako potřebu dosažení úspěchu, dobrého výkonu a potřebu prestiže a ocenění naší práce.

5) Potřeba seberealizace

Jedná se o třídu potřeb, která se týká touhy člověka po sebenaplnění a jeho tendence uskutečnit své možnosti.

Madsen (1979, s. 297) do poslední skupiny potřeb také přidává potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby.

Plháková (2004, s. 369) tuto hierarchii potřeb analyzuje následujícím způsobem: Potřeby, které spadají do prvních čtyř úrovní hierarchie, označujeme jako nedostatkové neboli deficitní (někdy také jako D – potřeby). Tyto pohnutky fungují na principu udržování vnitřní tělesné nebo psychické rovnováhy. A Maslow je dělí na nižší a vyšší. Potřeby seberealizace se od deficitních významně liší. Jedná se o takzvané růstové potřeby, s jejichž se intenzita nesnižuje, ale naopak spíše roste. Maslowem bývají označovány jako metamotivace či potřeby bytí (někdy také jako B – potřeby). Podle Maslowa neuspokojené potřeby nižší úrovně vždy zvítězí v konfliktu nad neuspokojenými potřebami vyššími. Jinými slovy, aby mohla být realizována a uspokojována potřeba vyššího řádu, je nutné nejprve uspokojit potřebu hierarchicky nižší.

Madsen (1979, s. 295) analyzovanou teorii potřeb rozpracovává do dalších detailů, které nám přináší zajímavé informace. Uvádí, že „ podle Maslowa se vyšší potřeby objevují později, a to jak ve fylogenetickém, tak v ontogenetickém vývoji. Motivační život jedince tak může být popsán jako vzestup různými vrstvami pyramidy potřeb“. Madsen (1979) se dále zabývá vývojnými stádii člověka vzhledem k této teorii motivace. Zmiňme se o těch nejzajímavějších částech. „Mladší děti jsou ovládány potřebami bezpečí a lásky, zatímco starší potřebami lásky a uznání. Na začátku adolescence se poprvé setkáváme s potřebami seberealizace, avšak lidé jsou jimi ovládáni až v dospělém věku“.

Závěrem můžeme říci, že Maslowova teorie potřeb nám přináší odpověď na otázku, proč se hladový a žiznivý člověk nestará o společenské či filosofické problémy. A tuto myšlenku můžeme vztáhnout na celou společnost. V dějinách lidstva docházelo k rozkvětu vědy, umění, kultury a filosofie v době, kdy se společnost dokázala uživit a mohla se tedy zabývat těmito otázkami. Ovšem je nutné zdůraznit jednu tezi, jež nám bude v přímém rozporu s výše uvedeným. Plháková (2004) přináší zajímavou myšlenku, kterou zakončíme představení hierarchie potřeb A. Maslowa. „Nejspornější je Maslowův předpoklad, že úsilí o seberealizaci vzniká teprve tehdy, má-li jedinec uspokojeny nedostatkové potřeby. Mnoho vynikajících umělců a vědců se věnovalo tvůrčí práci, ačkoliv neměli zajištěny základní lidské existenční podmínky, nemluvě o uspokojování potřeb lásky, sounáležitosti a uznání. Lze k nim přiřadit Michelangela, Dostojevského, van Gogha a Beethovena, jehož „Óda na radost“ patří mezi díla mimořádně cenná možná právě proto, že ho vytvořil člověk veskrze zoufalý...“ (Plháková, 2004, s. 371).

## **5.4 Heckhausenova teorie**

Významný německý psycholog H. Heckhausen přispěl do dějin psychologie systematickým zkoumáním výkonové motivace. Podrobněji se budeme Heckhausenově výkonové motivaci věnovat v následující kapitole, která je právě věnována tomuto tématu. Nyní si ale v krátkosti představme fenomenologická kritéria motivace zmíněného autora, jak je uvádí Nakonečný (1996, s. 15). Kritéria tvoří: 1. Interindividuální rozdílnost a relativní situační nezávislost chování; 2. Silné a dlouhotrvající úsilí, obzvlášť v případě, že se mu do cesty staví určité překážky; 3. Zaměřený a fázově uspořádaný průběh psychické činnosti; 4. Nápadná odchylka

ps. činností od předem daného, obvyklého a účelného; 5. vnitřní emocionální prožívání zvláštní pudivé povahy (snaha, chtění, naléhavost realizace určitého záměru apod.).

H. Heckhausen se mimo jiné zaměřuje také na volní akt. Ten je založen na rozhodnutí, jemuž předchází proces rozhodování - to znamená volby cílů a prostředků a jejich alternativ. Jde o složitý komplex kognitivních, emočních, motivačních a motorických komponent (Nakonečný, 1996, s. 84). Heckhausen uvádí následující prostředkující procesy chování: 1. selektivní pozornost; 2. kontrola kódování; 3. motivační kontrola; 4. kontrola prostředí; 5. úsporné zpracování informace; 6. zvládnutí neúspěchu. Všechny tyto „zprostředkující kontrolní strategie“ podrobně popisuje Nakonečný (1996). Tyto strategie mohou vstoupit do akce, „když hrozí zánik jednání realizujícího intenci, protože tendence k jednání je příliš slabá nebo se jí do cesty staví vnější překážky či vnitřní zábrany. Jde tedy o dynamiku silových vztahů uvnitř intence“ (Nakonečný, 1996, s. 87).

## **6 Fenomenologie lidského chování**

Téma, jemuž se bude věnovat tato kapitola, se týká fenomenologie lidského chování. Bude pojednávat o různých druzích lidského chování, respektive o potřebách, které tyto druhy chování vyvolávají. Fenomenologie se obvykle zaměřuje jen na popis jevu, někteří autoři se zaměřují dokonce jen na introspektivně pojatý popis. Pokusíme se pojmut termín fenomenologie v jeho současném širším významu, který zahrnuje jak popis intrapsychických stavů, tak na popis navenek pozorovatelných aktivit. Zároveň se pomocí odborné literatury pokusíme vysvětlit daný druh lidského chování. Druhů chování je pochopitelně mnoho. V průběhu let bylo analyzováno mnoho druhů lidského chování, mnoho z nich bylo předmětem systematického zkoumání metodami empirické psychologie a zjištění byla interpretována v reprezentativních monografiích, vědeckých pracích či psychologických učebnicích.

Mezi nejčastěji zkoumané druhy chování patří hlad, žízeň, dýchání, odpočinek a spánek, bolest, sex, agrese, úzkost, zvědavost, výkon, moc či sociálně motivované druhy chování. Z uvedeného spektra se zaměříme jen na vybrané druhy chování, které se bezprostředně týkají našeho předmětu zkoumání.

## 6.1 Výkon

Takzvaná výkonová motivace je téma, jemuž byla v minulosti věnována významná pozornost, protože v moderní společnosti patří výkon k základním a žádoucím charakteristikám každého člověka. Systematický výzkum tohoto druhu chování započal D. C. McClelland. Jedním z předních představitelů teorie výkonové motivace je nám již známý H. Heckhausen. Klasický McClellandův výzkum vycházel z jeho pojetí motivu „jako na zkušenosti závislém spojení očekávání afektivní změny s určitými podmínkami této změny. Výkonová motivace je pak chápána jako očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle...“ (Nakonečný, 1996, s. 225). Heckhausen poukázal na aspekt motivu výkonu, který chápe jako „sebezpečňující se systém“, jinými slovy na vývojové aspekty. Podle něj asi od 2 – 3 let děti vykazují sebehodnotící výrazové reakce na zdařilé, nebo nezdařilé činnosti.

Ve výkonové motivaci se podle Heckhausena uplatňují tři proměnné:

- 1) Pohnutí k určitému specifickému úspěchu (např. pracovnímu nebo sportovnímu apod.)
- 2) Očekávání úspěchu
- 3) Zážitek úspěchu

Současně se však uplatňuje strach z neúspěchu, čili potřeba vyhnout se neúspěchu. Slabý motiv výkonu je tedy v podstatě dezaktivující a je spojen s nízkou úrovní aspirace. Je třeba však zdůraznit, že se ale nevylučuje s fantazijním prožíváním úspěchu a touhou po něm. Slabý motiv bývá obvykle důsledkem opakujících se neúspěchů. Strach z neúspěchu je silnou bariérou činnosti, protože je spojován s dalším případným neúspěchem, čili další devalvací ega (Nakonečný, 1966).

Zde se přímo nabízí srovnání se školním prostředím. Děti, které ve škole opakovaně zažívají neúspěch, mají sklon nebýt ve výuce ctižádostivé, jsou spíše neaktivní, nehlásí se, jsou demotivované a vyhýbají se novému pocitu neúspěchu. Zde je proto velmi důležitá role učitele, který by měl žáka správně motivovat či stimulovat tak, aby jeho cíle byly adekvátní jeho schopnostem, dovednostem a intelektu. Každý žák potřebuje někdy zažít zážitek z úspěchu, který jej přirozeně motivuje do další práce. Čím vyšší je úroveň výkonové motivace, tím větší je i úsilí o dosažení cíle, tedy i výkon. Je však třeba klást důraz na náročnost úkolů. Příliš těžké úkoly jsou z principu

odmítány (strach z neúspěchu) a odmítány jsou i úkoly příliš jednoduché, zde z důvodu jen velmi slabého pocitu úspěchu.

Podstata motivu výkonu je podle Nakonečného (1996) emocionální zážitek, ale jeho síla je zeslabována jinou emocí – strachem z neúspěchu, která tím, že zeslabuje motiv výkonu, v podstatě dezaktivuje, ale odpovídá i za nižší výkon. Nakonečný (1996) uvádí výsledky empirického výzkumu, ze kterých je patrné, že žáci se silným motivem výkonu mají lepší prospěch než žáci stejně inteligentní a schopní, ale se slabým motivem výkonu. Totéž platí i pro jiné kategorie a činnosti.

Důležitým aspektem motivu výkonu je zkušenost z minulosti, zejména je silným determinantem výchova v rodině. Jiné empirické výzkumy uváděné Nakonečným (1996) prozrazují, že osoby s vysokou hodnotou motivu výkonu jsou lidé, kteří byli v dětství velmi brzy vedeni k samostatnosti. Silný motiv výkonu tedy souvisí s časným vedením dítěte k samostatnosti a s velmi působivým odměňováním za jeho úspěšnost. To podle H. Heckhausena vede k tomu, že pro tyto osoby situace orientovaná na výkon (a nemusí to být nutně jen škola, ale například i pozdější zaměstnání či jiná činnost) získává charakter výzvy. Osoby se silným motivem výkonu vykazují „pohotovost k převzetí úkolů“, které v takových situacích vystupují (Nakonečný, 1996, s. 230).

Se zajímavým zjištěním přišel Nakonečný (1996), který porovnal přístupy k motivaci u Atkinsona a Heckhausena. Atkinson soudí, že „ve výkonové situaci jsou vyvolávány vždy dva motivy: motiv úspěchu a motiv vyhnutí se neúspěchu“. Podle Heckhausena jsou to dvě emoce: naděje na úspěch a strach z neúspěchu (s. 234). Nakonečný (1996) dochází k závěru, že o tom, zda se jedinec pustí do úkolu, rozhoduje hned několik činitelů. Za nejdůležitější považuje sílu motivu výkonu, která je dána poměrem obou emocí, a obtížnost úkolu, tedy pravděpodobnost dosažení cíle, jinými slovy splnění úkolu.

S motivem výkonu rovněž úzce souvisí téma úrovně aspirace. Touto problematikou se zabýval již F. Hoppe, K. Lewin či J. Nuttin. Nakonečný (1996) definuje úroveň aspirace jako „proměnlivou veličinu, jež variuje v souvislosti s jinými činiteli, kteří ji ovlivňují a z nichž nejvýznamnější je úspěch“. Představa úspěchu je determinována skutečnou úspěšností a jistě také posouzením reálných podmínek úspěchu. Nakonečný (1996, s. 235) dodává, že „v úrovni aspirace se tedy projevuje očekávání úspěchu nebo neúspěchu a v jejich změnách zpětná vazba ze skutečně



dosažených úspěchů či neúspěchů“. Vraťme se však v tomto bodu zpět k H. Heckhausenovi, který shrnul základní principy proměn úrovně aspirace do následujících bodů (Nakonečný, 1996, s. 235):

- 1) „Prožívání úspěchu a neúspěchu není vázáno na objektivní znaky úlohy, nýbrž na to, jak se obtížnost úlohy jeví v rámci jeho zkušeností.
- 2) Úspěchy a neúspěchy jsou prožívány na střední úrovni subjektivní představy obtížnosti, tedy když subjekt očekává úspěch, ale i neúspěch: čím se úloha jeví těžší, tím více je prožíván dosažený úspěch a naopak, čím se mu zdá lehčí, tím více je prožíván následující neúspěch.
- 3) V subjektivním hodnocení obtížnosti úlohy existují přesuny, takže to, co se zdálo být těžké, se nyní jeví jako lehké a naopak. Tyto přesuny jsou způsobovány konkrétní úspěšností či neúspěšností jedince.
- 4) S úrovní aspirace je spojen určitý postoj k riziku. Osoby s nižší úrovní aspirace si obvykle počínají riskantněji.
- 5) Konkrétní úroveň aspirace je určována také situačními faktory, jako je důležitost úkolu, jeho reálnost, časová distance možného dosažení cíle a další.“

Závěrem můžeme konstatovat, že koncepty úrovně aspirace a síly motivu výkonu mají mnoho společného. Aspirace vyjadřuje míru úspěšnosti či neúspěšnosti, které však mohou být výběrové (např. úspěch v zaměstnání vs. neúspěch v partnerských vztazích) nebo velmi generalizované. Aspirace rovněž souvisí s mírou sebevědomí a ctižádostivosti.

## **6.2 Sociálně motivované druhy chování**

V každém způsobu lidského chování se uplatňuje sociální determinace. Za sociálně motivované chování lze považovat druhy chování, které mají jasný sociální cíl, například sdružování a komunikace. Nakonečný (1996) podotýká, že obecně se jedná o „sociálně vztažné motivy či motivace“ (s. 243). Sociálně motivovanými druhy chování se zabýval i Heckhausen (1989), který se omezuje jen na několik málo konceptů sociální motivace. Uvádí tyto: pohotovost k pomoci, sociální vazby a motivace k moci. Dále se zabývá motivy, které mají sociální aspekty, například úzkost, motivace výkonu a agrese.

Jedním z významných sociálně motivovaných druhů chování je sociální kontakt. Ten hraje důležitou roli v životě jedinců i celých skupin. Nakonečný (1996) zdůrazňuje,

že pomineme-li speciální formy sociálního kontaktu, kterými myslí např. sexuální interakci, je sociální kontakt, či dokonce přítomnost jiné osoby zdrojem uspokojení. Jak dále uvádí, „sociální izolace je pro člověka nepříjemná a nesnáší ji dlouho stejně jako naopak těsnou blízkost a vzájemné sdílení omezeného prostoru“.

Nakonečný (1996, s. 245) hovoří také o prosociálním chování. Uvádí, že „významným znakem dětské mentality je egocentrismus, jehož přirozenou složkou je egoismus. Teprve mezi 4. a 5. rokem věku je dítě ochotno vzdát se něčeho příjemného ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, nebo kterou lituje“. Láska a lítost tak umožňují dítěti přechod od egoismu k altruismu. H. Heckhausen (1989, s. 279) definuje altruismus jako: „chování uskutečňované k prospěchu druhého bez emancipace odměn z externích zdrojů“. Jeho definici si lze interpretovat tak, že tu existují a fungují vnitřní odměny, které, jak je známo, mají povahu tzv. vyšších citů. Nakonečný (1996, s. 246) tyto vyšší city pojmenovává jako „emociogenní normy“. Otázkou však zůstává, jak se tyto normy, mezi něž můžeme zařadit normy etické, sociální, estetické apod., stávají emociogenními motivy činnosti. Co nutí člověka k tomu, aby dával peníze na dobročinné účely, pomáhal druhým lidem, nebo aby třeba se ztrátou osobního pohodlí bojoval za prosazení náboženských nebo politických ideí? Nakonečný (1996, s. 246) hovoří o „boji za nadosobní dobro“.

## 7 Motivace k učení a její formování

Přáním každého učitele je, aby žáci projevovali zájem, aktivitu a měli chuť se dozvědět něco nového a zajímavého. Zjednodušeně řečeno, aby měli zájem o učení. J. Čáp (1993) takovýto zájem definuje jako „souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení“ a podotýká, že „je to motivace velmi složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně a také intraindividuálně“. Interindividuální hledisko chápeme jako srovnávání různých jednotlivců, naopak intraindividuální hledisko značí srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce. Na základě těchto dvou hledisek můžeme lépe provést rozbor toho, jak se formuje motivace jedince k učení a jak jí můžeme ovlivňovat. Čáp (1993) uvádí, že motivaci k učení lze zesílit kompenzací. To v praxi znamená, že usilovné studium se může stát vnitřním východiskem z nezdaru a obtížné životní situace.

Jak známo, motivaci můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřní motivaci k učení si můžeme definovat jako „dílní motivy spjaté přímo s příslušným předmětem nebo činností, které se žák učí“ (Čáp, 1993, s. 187). Jednotlivé dílní motivy si můžeme podle Čápa (1993) charakterizovat následovně:

- 1) poznávací potřeba a zvědavost
- 2) potřeba činnosti a funkční libost (radost ze samotného vykonávání činnosti)

Někteří autoři zahrnují do vnitřní motivace ještě další dvě hlediska, která přidejme k těm předcházejícím, tedy:

- 3) uspokojení z toho, že jsem se něčemu naučil, že jsem si osvojil dovednost a že jsem zvýšil svojí kompetenci.
- 4) Uspokojení ze společné činnosti, ze sociální komunikace a interakce při učení.

(Čáp, 1993, s. 187)

Naproti tomu motivace vnější zahrnuje takové momenty, které jsou spjaté s určitou učební činností a jejím předmětem jen zprostředkovaně. Jedná se především o odměny, tresty, pochvaly, donucení nebo prestiž. Je tedy velmi důležité motivovat žáka

souvislostí učiva s budoucím povoláním nebo nějakým životním cílem. Tato motivace může mít charakter vnější i vnitřní.

Čáp (1993) upozorňuje, že využití vnější motivace ve výchovné praxi je zcela běžné, ale pokud se stává hlavním, vede k nežádoucím výsledkům (s. 187). Z čehož vyplývá, že sama vnější motivace nestačí k dosažení dlouhodobých výsledků v procesu učení, tudíž ani k formování zralé osobnosti daného jedince. Měl by být kladen důraz také na radost z činnosti, radost z poznání, z osvojení si něčeho nového. Zkrátka bez radosti ze společné činnosti v příznivém klimatu a bez uspokojení z realizace hodnotného cíle je motivace i celá osobnost ochuzená. To se pak nutně odráží i v osobních vztazích, emoční labilitě, celkové nespokojenosti jak v pracovním, tak osobním životě.

Je zajímavé, že různí žáci odlišně reagují na různé formy ovlivňování motivace k učení. K tomuto závěru dospěl J. Čáp (1993) po výzkumu na druhém stupni základní školy, ve kterém bylo zjištěno, že žáci sociálně neúspěšní (rozumějme žáci s nízkým hodnocením v sociometrickém testu) zvyšují výkon hlavně po pochvale, kdežto žáci sociálně úspěšní nereagují na pochvalu zvýšením výkonu. Tito žáci naopak potřebují spíše upozornění na chyby v činnosti. Můžeme tedy konstatovat, že u těchto žáků, kteří jsou sociálně úspěšní, se více projevuje uspokojení a radost ze samotné činnosti, než určitá závislost na případné pochvale. Z této studie jasně vyplývá, jak je nesmírně důležitý individuální přístup k žákům v působení na jejich motivaci a je nutné toto hledisko zohlednit při výuce.

Výše uvedená zjištění podporuje V. Hrabal a kolektiv (1989), kteří vyzdvihují různé složky výkonové motivace v motivační struktuře. Jedná se o nám již známou „naději na úspěch“ a „strach z neúspěchu“. Kolegium autorů konstatuje, že v různých výzkumech bylo zjištěno, že mezi špatně prospívajícími žáky převažují ti, jejichž činnost je dezorganizována strachem z neúspěchu, kdežto mezi žáky s dobrým prospěchem naopak převažuje naděje na úspěch. Musíme však vzít v potaz stáří tohoto výzkumu a položit si otázku, zda bychom se podobných výsledků dočkali i v současnosti. Vzhledem k tomu, že se o podobném modelu hovoří i v nejnovějších publikacích, (zmínit můžeme například nejnovější publikaci V. Holečka Psychologie ve školní praxi (2014), kde je problematika motivace žáků také rozebírána a autor klade důraz aspekty chování z hlediska individuální psychologie a zabývá se otázkou příčin

nevhodného chování žáků, které mohou pramenit z nesprávného přístupu učitele k žákům), můžeme souhrnně říci, že ačkoliv se školství neustále vyvíjí a modernizuje, charakter výkonové motivace zůstává zachován.

J. Čáp (1993) při zkoumání motivace k učení poukázal na důležitou skutečnost. Negativní složky motivace s velkou pravděpodobností sílí hlavně u dětí dlouhodobě citově deprivovaných či vyrůstajících pod vlivem výchovy s množstvím přísných trestů. V takových podmínkách má dítě zcela logicky chronicky nepříznivou náladu, rovněž nízké sebevědomí, sebehodnocení, objevuje se u něj úzkost, neklid a to vše ztěžuje jeho činnost a vede k opakovaným neúspěchům. Naopak při příznivém emočním klimatu se podstatně snadněji rozvíjí kladné složky motivace, ať už sociální či výkonové.

Existuje velký počet rozmanitých vnějších pobídek ovlivňujících motivaci k učení a tedy i různé možnosti, jak záměrně ovlivňovat, formovat a působit na motivaci k učení. Uveďme si ty nejdůležitější:

- 1) Novost situace, předmětu nebo činnosti – Žáka kteréhokoliv věku upoutá vše, co je nové. Probudí se v něm zvědavost, tedy poznávací potřeba. Velmi příznivý účinek má, když žák v novém předmětu nebo činnosti nalézá něco známého a pochopitelného. Přílišná složitost problému a nepřehlednost může v žákovi vzbuzovat obavu a strach z neúspěchu.
- 2) Činnost žáka a uspokojení z ní – Na motivaci k učení působí příznivě, když žák není nucen být pouze v pasivní roli diváka nebo posluchače, ale má možnost projevit nějakou výraznější aktivitu.
- 3) Úspěch v činnosti – Dobrý výsledek, úspěch nebo ocenění je pro žáka dokladem toho, že překonal překážky a obtíže, že prokázal své schopnosti a dovednosti, vůli, charakter a někdy i fyzické vlastnosti. Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu. Úspěch zvyšuje jedincovo sebehodnocení, sebevědomí a jistotu.
- 4) Sociální aspekty – Motivace k určitému oboru se snáze formuje, když má mladý člověk před očima nějaký vzor, živý model, příklad člověka, který je osobností v oboru, uznávanou persónou, vzorem pro ostatní. Je tedy možné se s takovýmto člověkem identifikovat. Motivační působení úspěchu v činnostech a učení závisí do určité míry právě na sociálním aspektu, na zhodnocení úspěchu osobou nebo skupinou, na které jedincovi záleží.
- 5) Souvislost předmětu s životními perspektivami – Motivace k učení vzniká a

prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucí žakovou činností. Důležitá je žakova zkušenost a zážitek s nějakým emočním zabarvením. Čáp (1993) nabízí příklad žáka, který je při rozhovoru se zaměstnanci závodu při exkurzi překvapen tím, co mohou pro praxi znamenat teoretické vědomosti z matematiky a fyziky, které mu do té doby připadaly zbytečné.

(Čáp, 1993)

Na první pohled se může zdát, že jsou tito činitelé různorodí. Můžeme se ale pokusit najít v nich něco společného. Všichni uvedení činitelé „umožňují člověku prožít zkušenost, která ukazuje možnost uspokojení důležitých potřeb a přiblížení k cílům v určité oblasti a činnosti“ (Čáp, 1993, s. 190)

Přeměna krátkodobého zájmu v zájem trvalý má význam nejen pro vzdělání, ale i pracovní rozvoj každého jedince. Zakotvený a trvalý zájem je nedílně spojen se základními životními cíli jedince, s jeho životní náplní, smyslem a uspokojením. Je důležitý pro zformování zralé osobnosti, pro překonání pocitů prázdnoty, vyhoření a nespokojenosti.

## 8 Poruchy motivačních a konativních procesů

V dosavadním přehledu jsme se zabývali motivací z hlediska její funkčnosti, procesu a představili si různé teorie a přístupy k tomuto tématu. Abychom si motivaci a procesy s ní související představili v celé šíři, neměli bychom opomenout ani jevy psychopatologické. Zaměříme se proto v této kapitole na nejčastější poruchy motivačních a konativních procesů, se kterými se ve větší či menší míře můžeme setkat a to nejen ve školním prostředí, ale v pracovním procesu či společenské komunikaci.

Mezi nejčastější poruchy motivačních a konativních procesů patří poruchy emotivity, kam můžeme zařadit globální poruchy emotivity, poruchy afektů a poruchy nálad a poruchy vyšších citů. Tyto poruchy mají větší či menší vliv na naši motivaci. Jak například uvádí Zvolský (1994, s. 89) „nálada je déletrvající funkční nastavení emočního systému, déletrvající pohotovost k emočním reakcím určitého druhu“. A právě nálady, jak zmiňuje Kondáš (1977) ovlivňují prožívání a chování člověka. Podrobněji si však poruchy emotivity rozebírat nebudeme a zaměříme se přímo na konkrétní poruchy motivace a jednání. Pro naše potřeby naší analýzy a předmět zkoumání jsou totiž nejdůležitější.

Na úvod je třeba zdůraznit a připomenout, že „motiv“ je začátkem každého volního procesu, který může, ale také nemusí vyústit v jednání (Miňhová, 2006). Autoři, kteří se zabývají psychopatiologií, obvykle vymezují tři základní poruchy vůle. Mezi tyto poruchy patří abulie, hypobulie a hyperbulie.

Abulii a hypobulii můžeme popsat jako chorobnou nerozhodnost, respektive sníženou nerozhodnost. Příčinou je nedostatek volných tendencí nebo pramení z nemožnosti se rozhodnout mezi dvěma motivy. Tyto jevy jsou často doprovázeny depresivními náladami, nemocemi nebo vyčerpáním. Pacient trpící abulií nebo hypobulií ve většině případů neprojevuje buď žádnou aktivitu, nebo je jeho aktivita výrazně snížena (Miňhová, 2006).

Hyperbulie je v podstatě pravým opakem projevů, o kterých jsme teď hovořili. Hyperbulie se vyznačuje nadměrnou rozhodností, překotností a zvýšenou energičností. Jak uvádí Miňhová (2006, s. 46), „hyperbulie bývá příznakem manické nálady nebo reakcí na příjemnou zprávu, popř. radostnou situaci“.

Podíváme-li se na psychopatologické jevy související s motivací z forenzního hlediska, pak je motivace delikventního chování důležitým faktorem rozhodovacího procesu v soudním řízení. Jak uvádí Miňhová (2006), motivační analýza je nedílnou součástí při vyšetřování trestných činů. Autorka konstatuje, že „z hlediska ochoty člověka sdělit motivaci svého chování mohou nastat tři případy:

- 1) Člověk si je vědom motivace svého chování a je ochoten ji sdělit.
- 2) Člověk si je vědom motivace a není ochoten ji sdělit.
- 3) Člověk si není vědom motivace svého chování, tudíž je motivace podvědomá.

(Miňhová, 2006, s. 46)

Dále si představme a zanalyzujeme nejčastější poruchy jednání. Miňhová (2006, s. 47) představuje jednání jako „jakoukoliv aktivitu zaměřenou na dosažení určitého cíle“. Můžeme tedy říci, že na cestě za dosažením určitého cíle hraje nemalou roli rovněž motivace k určitému jednání. Za poruchy jednání považujeme obvykle všechny formy reakcí, které jsou způsobeny psychickými příčinami. Nejčastější jsou následující poruchy chování:

- a) Hypoagilnost – Jedná se o poruchu spojenou se snížením pohybových a psychických projevů. Tyto poruchy se obvykle vyskytují při únavě nebo jsou doprovodným projevem depresivních nálad.
- b) Hyperagilnost – Tato porucha se projevuje při manické náladě, při radostném zážitku nebo v úzkostném stavu. Je charakteristická zvýšenou tělesnou i psychickou čílostí, zvýšenou výkonností, která může být planá, ale také vysoce účelná a produktivní.
- c) Agitovanost – Projevuje se v podobě křečovitých a neustálých pohybů. Svědčí o psychomotorickém neklidu, podráždění nebo úzkosti. Ze zkušeností lékařů vyplývá, že tato porucha je zpravidla příznakem vážné duševní poruchy.
- d) Negativismus – Negativistické chování je obvyklé a normální mezi druhým a třetím rokem života, později už jej můžeme označit za poruchu chování. Projevuje se tím, že člověk odmítá udělat to, o čem ho okolí žádá nebo produkuje chování opačné. Může se jednat o organickou poruchu mozku nebo nevhodný výchovný přístup.



- e) Impulsivní jednání - Toto chování je specifické tím, že nemá svůj cíl. Člověk jedná na základě okamžitého impulsu a bez jakéhokoliv rozvažování. Jedná se o příznak psychopatické osobnosti. Mezi nejčastější formy impulsivního chování patří kleptomanie, poriomanie, erotomanie, pyromanie, kvartální pijáctví (dipsomanie) a podle MKN 10 také patologické hráčství, tzv. gamblerství.
- f) Zkratkovité jednání – jedná se o sice cílené, ale zároveň neuvážené chování, bez ohledu na následky. Jak upozorňuje J. Miňhová (2006), toto chování „bývá často vyprovokováno snahou vymanit se z neřešitelné situace“. Příkladem zkratkovitého jednání může být např. útěk od dopravní nehody a neposkytnutí zdravotní pomoci účastníkům nehody.
- g) Raptus – Toto chování se vyznačuje náhlým agresivním chováním. Jeho příčinou obvykle bývá úzkostná nálada.
- h) Abúzus – Jedná se o chorobný návyk, vyznačující se nepřiměřeností. Příkladem může být alkoholismus.
- i) Nutkavé chování – Tento jev je také často označován jako obsedantní porucha. Často se objevuje u pověřivých lidí a charakterizuje neodbytné aktivity, které se projevují proti vůli člověka.

(Miňhová, 2006)

Poruch jednání známe mnohem více a jedná se o závažnější poruchy, jež mohou souviset s organickým poškozením mozku, případně jsou způsobeny těžkým životním zážitkem.

## 9 Charakteristika vybraných vývojových period

Výzkum motivace ke studiu na VŠ u žáků SŠ vyžaduje také poznání jistých vývojových období. Tedy především těch, které se bezprostředně týkají právě uvažování a rozhodování se, zda si podat či nepodat přihlášku na vysokou školu. Jedná se také o období, ve kterých se středoškolské studenti zamýšlejí sami nad sebou, uvažují o své budoucnosti a nacházejí nějaké uspokojivé řešení, kterým může být právě přihlášení se na vysokou školu. Můžeme říci, že tedy naleznou nějakou vnitřní motivaci a chuť dále pokračovat v dalším studiu a vlastním seberozvoji. Abychom mohli hledat příčiny nejrůznějších rozhodnutí středoškolských studentů, představme si vývojová období, která je nejpřesněji charakterizují.

### 9.1 Periodizační schéma

Abychom jednotlivé periody nevytrhly z kontextu celého periodizačního schématu, v krátkosti si celé periodizační schéma představme. Je třeba říci, že při studiu vývojové psychologie nenalezneme jednotné periodizační schéma. Počátky sledování vývoje člověka sledujeme už ve starém Řecku, kde se jím zabývali např. Platón či Aristoteles. Mezi nejznámější vývojové teorie patří Freudova psychoanalytická periodizace, Eriksonova vývojová periodizace, ke komplexním systémům periodizace řadíme také koncepci H. Wallona. Z českých autorů zmiňme periodizace V. Příhody, který dělí schéma do osmi etap (Příhoda, 1967) a konečně J. Švancarů (1981, s. 187), z jehož teorií a vývojových schémat budeme v naší práci vycházet. Švancarův model vychází ze zavedených schémat a rozděluje vývoj do třinácti období:

1. Prenatální období (od početí k narození)
2. Novorozenecké období (do šesti týdnů)
3. Období kojenecké (do jednoho roku)
4. Batolivý věk (1 – 3 roky)
5. Předškolní věk (3 – 6 let)
6. Školní věk (6 – 15)
7. Pubescence, dospívání (11 – 15 let)
8. Adolescence, mládí (15 – 20 let)
9. Mladá dospělost (20 – 30 let)
10. Střední dospělost (30 – 46 let)
11. Zralá dospělost (46 – 65 let)

12. Stáří (65 -)

13. Vysoký věk (75 let)

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že citujeme autorovu publikaci z roku 1981. Proto jsme zachovali uvedená věková kritéria. Je důležité si uvědomit, že po více než třiceti letech se proměnila doba, životní úroveň, podmínky pro život i sociokulturní prostředí a některé vývojové etapy se z hlediska věkového intervalu lehce proměnily. Nejde o změnu dramatickou, spíše kosmetickou a týká se jen určitých period. Jako příklad uveďme věk 65 let, který rozhodně u většiny populace není považován za stáří a mnoho lidí tohoto věku je velmi aktivních.

Pro naše bádání jsou nejdůležitější především tři vývojová období, která si postupně budeme charakterizovat. Jedná se o období pubescence, ve kterém se jedinec už osobnostně profiluje a začíná uvažovat o svém dalším uplatnění a směřování, dále adolescence, která je pro rozhodnutí a motivaci ke studiu na vysoké škole zásadní a v neposlední řadě mladá dospělost, kdy mladí lidé buď nastupují po absolvování střední školy do zaměstnání, nebo právě studují vysokou školu.

Závěrem této kapitoly je třeba si uvědomit, že dělení ontogeneze na poměrně jasně vymezené etapy, pomáhá chápat podmínky psychického vývoje při řízení psychického procesu. „Vědomí, že kvantitativní změny se relativně rychle mění v kvalitativně odlišnou psychiku s pozměněnou strukturou psychických funkcí, je mimořádně důležité zejména pro učitele.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 29).

## **9.2 Charakteristika pubescence**

Období pubescence můžeme prohlásit za nejkritičtější a nejdynamičtější období v lidském životě. Jedná se o období nápadných změn jak v oblasti biologické, tak v oblasti psychické. Vývojové změny jsou variabilní a probíhají ve velmi krátkých časových úsecích. Vynechejme nyní oblast biologickou, která pro studium motivace není tou nejpodstatnější, a zaměřme se především na stránku psychickou. Erikson charakterizuje pubescenci jako hledání vlastní identity. V. Příhoda toto období charakterizuje jako období vulkanismu, G. S. Hall přichází s neméně zajímavou interpretací – pubescenci označuje za období hněvu a bouří. P. Říčan (1990) konstatuje, že i při nápadné citové labilitě se zlepšuje proti předcházející vývojové periodě sebekontrola. Období je také charakteristické rozvojem poznávacích procesů, zdokonaluje se zrakové vnímání, představy jsou obecnější a postupně se ztrácí

eidetismus. Zvyšuje se efektivita učebních procesů, činnosti se opírají o logické vztahy a pochopení struktury (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 54). J. Piaget úroveň myšlení nazývá formálně logickým. U pubescenta nacházíme egocentričnost, hyperkritičnost a tzv. pubertální radikalismus. Subjektivní zjednodušování problémů je způsobeno nezralostí osobnosti a především nedostatkem zkušeností (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

Období je také charakteristické jistou úrovní emancipace od rodiny. Tuto skutečnost rovněž můžeme pojmenovat tzv. krizí rodičovské autority, kdy mladý člověk odmítá závislost na rodině a hledá oporu u vrstevníků. „Vrstevníci usnadňují nezbytnou citovou emancipaci od rodiny a získání nezávislosti...“ (Říčan, 1989, s. 197). V období pubescence se také mohou objevovat neurózy či stavy deprese. Ty jsou specifické u dětí se sklonem k perfekcionismu (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

### **9.3 Charakteristika adolescence**

Pojem adolescence je v mnoha publikacích také synonymním výrazem „mládí“. Termín adolescence pochází z latinského slova *adolescere*, jenž v překladu znamená vyrůstat nebo zmohutnět. Tuto periodu můžeme označit za vrchol integračního období. Jedná se o období, které zahrnuje životní úsek mezi dětstvím a dospělostí. Někteří autoři (např. americká psycholožka Hurlocková) rozlišují fáze adolescence na preadolescenci, ranou adolescenci a pozdní adolescenci. V. Příhoda (1967) pro změnu používá termín postpubescence, který je ohraničen věkem 15 – 20 let.

Období je charakteristické stabilizací fyzického a psychického vývoje a lze hovořit o procesu adaptace v oblasti sociální, ideové, profesionální i sexuální (Švancara, 1973). Zde je potřeba také zmínit jméno G. S. Halla, který je podle mnoha odborníků považován za zakladatele psychologie adolescence. Hall definuje toto období jako „období bouří a konfliktů“.

Ponechejme opět stranou charakteristiku období z hlediska tělesných změn jedince a zaměřme se znovu především na proměnu psychiky jedince. Pokračuje opět proces individualizace a tím pádem i budování vlastní identity. Erikson se domnívá, že vytvořením identity „já“ znamená dosažení dospělosti (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 56). Adolescence je charakteristická vlastní introspekci, jedinec sám sebe poznává, hodnotí své vlastnosti, schopnosti a hledá svou identitu. Můžeme tedy konstatovat, že je zaměřen spíše introvertně. Zároveň je sebepoznání důležitým

předpokladem pro sebeformování a autoregulaci, ke které také v tomto období dochází. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Autorky rovněž konstatují, že nadměrný zájem o sebe sama, což je v adolescenci poměrně častý jev, souvisí s adolescentním egocentrismem (s. 56).

V období postubescence, použijeme-li termín V. Příhody, působí ideály a modely, s nimiž se adolescenti identifikují. Dochází ke stabilizaci charakteru, stejně tak i osobnostních vlastností jedince. Může se také uplatňovat tzv. „mravní perfekcionismus“. Ten si můžeme vyložit jako „kritické hodnocení chování dospělých pod úhlem mravních norem společnosti“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 56).

Závěrem stručné charakteristiky této periody můžeme říci, že toto vývojové období je poměrně klidné a nevyskytují se v něm obvykle velké problémy (z hlediska vývoje osobnosti). I přesto, že se jedná o relativně klidné vývojové období, mohou se objevovat různé psychopatologické problémy. U adolescentů se nejčastěji setkáváme s neurotickými projevy, obsedantně-kompulsivní poruchou a poruchou histrionskou, známou také jako hysterie. Adolescenti jsou také velmi ohroženou skupinou z hlediska problémů s toxikománií a požíváním návykových látek. U dívek se setkáváme s anorexií či bulimií. A v neposlední řadě se u adolescentů mohou objevit deprese či depresivní reakce (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 57).

## **9.4 Shrnutí**

Uvedená vývojová období jsou klíčová pro utváření vlastní identity, postojů, hodnot, vlastních názorů i motivace jedince. Před každým adolescentem (v kontextu naší práce můžeme říci středoškolákem) stojí nelehký úkol. Přemýšlet o své budoucnosti a správně se rozhodnout. Rozhodnutí v této době mohou ovlivnit celý další život jedince. Ať už se jedná o studium či pracovní povinnosti. Jaké jsou tedy hlavní vývojové úkoly jedince? Zcela určitě se jedná o vytváření nových vztahů s vrstevníky obou pohlaví, emocionální nezávislost na rodičích, získání jistoty, výběr povolání a příprava na něj (např. studium vysoké školy) a v neposlední řadě příprava na manželství a rodinný život (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). K poslednímu bodu je třeba podotknout, že manželství a rodinný život je podle statistik v dnešní době realizován až později, například po skončení studií obou partnerů či po určitém ekonomickém zajištění.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 ÚVOD DO VÝZKUMU

Výzkumná (nebo také praktická část) diplomové práce přímo navazuje na zjištěná fakta a teze z první části této práce. V rámci výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření, které se zaměřilo na faktory ovlivňující motivaci žáků středních škol ke studiu na vysoké škole. Metodika výzkumu, jeho charakteristika, cíle a záměry, se kterými byl průzkum připravován a proveden, jsou podrobně rozpracovány a popsány v dalších kapitolách diplomové práce.

# 2 PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Při formulaci základního cíle výzkumu a dílčích úkolů z něho vyplývajících jsme provedli přehledovou studii zrealizovaných výzkumů v zahraničí.

V předcházejících kapitolách jsme se poměrně detailně zabývali teorií motivace, vymezením jednotlivých pojmů, poznali jsme vývoj lidské psychiky, klíčové vývojové periody i psychopatologické jevy související s motivací. V těchto tezích jsme čerpali především z odborné literatury a kapitoly jsme postavili výhradně teoreticky. Na závěr tohoto velkého teoretického bloku bychom rádi představili vybrané poznatky odborníků a akademických pracovníků, které byly prezentovány na nejrůznějších konferencích či seminářích, nebo byly publikovány jako články či studie v odborné literatuře či významných odborných periodikách. Při seznamování se s těmito přehledovými studii jsme došli k závěru, že je nutné vzhledem k neustálému vývoji a obsáhlosti problematiky nastavit jistá kritéria našeho zkoumání. Zaměříme se proto pouze na přehledové studie publikované v horizontu posledních deseti let, tedy od roku 2005. Výzkumných studií nalezneme celou řadu z nejrůznějších částí světa. Naši pozornost proto směřujeme pouze ke studiím, jež se týkají výhradně motivace středoškolských nebo čerstvých vysokoškolských studentů a motivačních faktorů, které mohou ovlivnit rozhodování, zda studovat či nestudovat vysokou školu.

Jednou z významných studií, která nám zajímavě doplňuje naše poznávání motivace je studie publikovaná v periodiku Revista Lasallista de Investigación. 2013, Vol. 10 Issue 2, p451-465.15p pod názvem „Prosociální chování a akademická motivace španělských středoškolských studentů“ (v originále Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria).

Tato studie analyzovala vztah mezi prosociálním chováním a akademickými cíli ve vzorku 2022 španělských studentů středních škol. Prosociální chování bylo měřeno dotazníkem „Teenage Inventory Social Sciences“ (TISS) a akademické cíle byly měřeny pomocí dotazníku „Achievement Goal Tendency (AGT)“. Výsledky ukázaly, že studenti s vysokou mírou prosociálního chování vykazují významně vyšší skóre v učení a ve výkonnostních cílech. Prosociální chování bylo pozitivní a bylo statisticky významným predátorem mezi učením a výkonnostním cílem.

Zdroj: INGLÉS, C. J., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. E., VALLE, A., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., & RUIZ-ESTEBAN, C. (2013). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. (Spanish). *Revista Lasallista De Investigación*, 10(2), 451-465.

Velmi zajímavou studii, jež se zabývá výzkumem akademické motivace u studentů ve vztahu k akademickému výkonu, přináší odborný článek: WONG, M., & THOMSON, M. M. (2014). THE EFFECT OF REWARDS ON STUDENT MOTIVATION. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 59(2), 105-114.

Tato studie se zaměřuje na zkoumání studentů a jejich akademické motivace ve vztahu k akademickému výkonu. Především se výzkum věnuje zkoumání motivace studentů, druhy motivace a vlivu motivace na chování studentů a výkonu ve třídě. Výzkum byl specificky směřován. Konkrétně se zabýval tím, jak učitelé chápou používání odměn ve třídě, jaký je výsledek studenta v důsledku použití různých motivačních strategií, a které jsou nejúčinnější způsoby, jak motivovat studenty. Podle autorů výzkumu praxe ukazuje, že převážná většina učitelů používá převážně odměny za účelem zvýšení motivace u studentů, ale výzkum ukázal, že rozsáhlé využívání odměn ve třídě může mít negativní dopad na vnitřní motivace studentů. V dlouhodobém horizontu může mít rovněž negativní dopad na úspěšné zvládnutí studia vysoké školy.

Zdroj: [WONG, MARIA a MARGARETA MARIA THOMSON. THE EFFECT OF REWARDS ON STUDENT MOTIVATION. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia* [online]. 2014, roč. 59, č. 2, s. 105-114 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=e7452f86-b58f->



43ea-956c-

57a2863a5fa2%40sessionmgr113&hid=109&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=e5h&AN=100408271].

Velmi podnětným příspěvkem do naší „motivační mozaiky“ může být studie: MIH, V. (2013). ROLE OF PARENTAL SUPPORT FOR LEARNING, AUTONOMOUS / CONTROL MOTIVATION, AND FORMS OF SELF-REGULATION ON ACADEMIC ATTAINMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS: A PATH ANALYSIS. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(1), 35-59.

Tato studie zkoumala účinky jednotlivých rozdílů pro autonomii podporou rodičů ve srovnání s kontrolou na studijní výsledky. Výsledky ukázaly, že vnímání rodičovské podpory vzdělávání podílejí dvě cesty: samostatnost při učení a řízené motivační cestu. První cesta zahrnovala pozitivní vztah rodičovské podpory samostatnosti a autonomní motivace a ukázala na význam úsilí a vytrvalosti. Úsilí a vytrvalost se chovaly jako prostředník mezi autonomní motivací a hlubokým zpracováním. Druhá cesta ukázala, že řízená motivace měla pozitivní vliv na otálení a oddalování studentů a vedla k dezorganizaci a implicitně k nízkým studijním výsledkům. Konceptní obrázky a následné nálezy prezentované v této studii poskytly vodítka pro další vývoj teoretických a praktických aplikací týkajících se zprostředkujícího mechanismu mezi rodičovskou podporou při učení a studijními výsledky.

Zdroj: [MIH, Viorel. ROLE OF PARENTAL SUPPORT FOR LEARNING, AUTONOMOUS / CONTROL MOTIVATION, AND FORMS OF SELF-REGULATION ON ACADEMIC ATTAINMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS: A PATH ANALYSIS. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior* [online]. 2013, roč. 17, č. 1, s. 35-59 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=16&sid=dd6a7883-be0a-4d9b-b206-6dfcf7e25fc8%40sessionmgr114&hid=124&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=e5h&AN=86414516>]

V mezinárodně citovaném periodiku *British Journal of Educational Psychology* byl v březnu 2014 publikován článek s názvem „School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation.“ V abstraktu článku se dočteme, že dosavadní zjištění naznačují, že motivační přesvědčení a postoje žáků hrají klíčovou roli v jejich akademickém úspěchu. Výzkumné studie o tom, jak motivační faktory mohou pomoci určit, zda studenti i nadále vydrží na vysoké škole, nebo ze školy odejdou, jsou v poměrně malém měřítku. Přesněji řečeno, je zde nedostatek výzkumů, které by zkoumaly, zda by motivační přesvědčení studentů z dřívějšího studia na střední škole mohly být použity k předpovědi jejich postavení v posledním roce studia. Cílem této studie bylo prozkoumat vztahy mezi motivací studentů a jejich případným opuštěním studia za použití vzorku náhodně vybraných dat. Tato studie použila údaje z Vzdělávací longitudinální studie z roku 2002 (ELS: 2002). Konečný vzorek obsahoval 16.194 studentů, z nichž přibližně 54% bílé barvy, 13% černé, 16% hispánských a 10% asijských studentů. Zbytek tvořili příslušníci ostatních národností. Metoda strukturální rovnice modelování byla použita k provedení analýzy. Studie rozšiřuje dosavadní výzkumy a ukazuje možné cesty, které motivují studenty, aby setrvali ve studiu na střední škole. Tyto výsledky mají specifické kořeny v přístupu, schopnostech přesvědčení a vnitřním zájmu učit se prostřednictvím svých vztahů s ostatními žáky.

[FAN, Weihua a Christopher A. WOLTERS. School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2014, roč. 84, č. 1, s. 22-39 [cit. 2015-03-17]. DOI: 10.1111/bjep.12002. Dostupné na: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=21&sid=dd6a7883-be0a-4d9b-b2066dfcf7e25fc8%40sessionmgr114&hid=124&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=94503329>]

Další z vybraných přehledových studií si klade otázku, proč výrazně klesá motivace studentů během prvního ročníku studia na vysoké škole. Studie vyšla v roce 2013 ve sborníku *Studies in Higher Education* (*Studies in Higher Education*, Sep2013, Vol. 38 Issue 7, p951-971. 21p. 2 Charts, 1 Graph). Autorka Vera Busse se ve svém článku zabývá motivačními změnami studentů prvního ročníku přijímaných na německé studijní programy dvou významných britských univerzit. Podává zprávu o kvalitativních datech a zaměřuje se na souvztažnost mezi motivací studentů a vzdělávacím prostředím. Článek si klade za cíl zejména osvětlit významný pokles

vnitřní motivace u studentů prvního ročníku. Předpokládá se, že existují tři oblasti, ve kterých úroveň náročnosti příslušných studijních oborů nesmí být zaměřená na potřeby studentů: čtení německé literatury, psaní esejí v němčině a gramatika ve výuce. Tento článek zkoumá důvody, proč studenti se potýkají s nespokojeností právě v těchto oblastech. Autorka dochází k závěru, že je potřeba nastínit pedagogické návrhy na to, jak se proti klesající motivaci v průběhu prvního roku na vysoké škole bránit a naopak najít cesty k tomu, jak žáky oslovit a zaujmout.

[BUSSE, Vera. Why do first-year students of German lose motivation during their first year at university?. *Studies in Higher Education* [online]. 2013, roč. 38, č. 7, s. 951-971 [cit. 2015-03-13]. DOI: 10.1080/03075079.2011.602667. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/>

V periodiku *Quality in Higher Education*. Nov2014, Vol. 20 Issue 3, p309-329. 21p. byl publikován článek, který analyzuje faktory, které se týkají syndromu vyhoření a ztráty motivace u studentů vysokých škol ve Finsku. Článek vyšel pod názvem „Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life.“ Studie je charakteristická poměrně vysokým počtem respondentů, který dosáhl počtu 3 035. Tato studie zkoumala vztah mezi syndromem vyhoření, ztrátou studijní motivace a komponenty ve výukovém prostředí a výukovou motivací. Testováním bylo zjištěno, že faktor výukového prostředí koreluje s pracovním vytížením a studentskou zátěží. Dosažení motivace podle výzkumů zprostředkovává studentské vnímání výukového prostředí. Toto zjištění zdůrazňuje význam denních pedagogických rozhodnutí učitelů. Ti mají přímý vliv na účinnost výuky, motivaci žáků a ovlivňují i pohodu a atmosféru ve výuce. To je nezbytné pro pozitivní vnímání studentů. Podle autora výzkumu je třeba vzít v úvahu další výzkumy týkající se motivace studentů a případného syndromu vyhoření. Závěrem autor podotýká, že výsledky výzkumu by se měly odrazit v pedagogické přípravě vysokoškolských pedagogů.

[MERILÄINEN, Matti. Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. *Quality in Higher Education* [online]. 2014, roč. 20, č. 3, s. 309-329

[cit. 2015-03-17]. DOI: 10.1080/13538322.2014.978136. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/>]

Níže uvedené výzkumné šetření z Taibah University v Saudské Arábii svými výsledky zaujalo naši pozornost a vztahuje se rovněž k předmětu našeho zkoumání. Jedná se o případovou studii zveřejněnou v akademickém periodiku „Education“ v zimním vydání roku 2011 (Education. Winter2011, Vol. 132 Issue 2, p379-390. 12p. 3 Charts). Studie s názvem „FACTORS INFLUENCING COLLEGE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FROM STUDENTS' PERSPECTIVE“ přináší další zajímavé výsledky v oblasti zkoumání lidské motivace se zaměřením na studenty a jejich učitele. Autor studie poukazuje na důležitost motivace studentů vysokých škol, což by mělo být významným cílem v práci jejich učitelů. Jak zdůrazňuje, motivace je důležitým klíčem pro efektivní a úspěšné učení. Tento úkol však není jednoduchý, protože existuje mnoho faktorů, které ovlivňují studenty v učení a které jsou součástí jejich společenského i akademického života. Tato studie byla navržena tak, aby se pokusila určit hlavní faktory, které motivují vysokoškoláky ke studiu. Výzkumu se zúčastnilo 232 respondentů (162 žen a 70 mužů), šetření probíhalo na půdě Al-Ain univerzity, soukromé vysoké škole v Spojených arabských emirátech (SAE). Studenti odpovídali na konkrétní otázky, které se týkají motivace k učení. Výsledky ukázaly, že existují tři hlavní faktory jasně získané z dat. První a nejdůležitější faktor se skládal z 12 položek vztahujících se k osobnosti učitele. Druhým faktorem bylo také 12 položek o vyučovacích metodách. Třetí faktor se týkal řízení třídy. Výsledky studie byly diskutovány a porovnány s nálezy ze související literatury. V závěru studie autor nabízí možná řešení a doporučení pro učitele i žáky s cílem zvýšit jejich motivaci a studijní úsilí.

[HALAWAH, Ibtesam. FACTORS INFLUENCING COLLEGE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FROM STUDENTS' PERSPECTIVE. Education [online]. 2011, roč. 132, č. 2, s. 379-390 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/>]

Poslední studií, která bude představena je článek publikovaný v ruském vzdělávacím periodiku „Russian Education and Society“ (Russian Education & Society. Nov2007, Vol. 49 Issue 11, p39-57. 19p. 4 Charts, 5 Graphs). Text pojednává o studii, která zkoumá postoje studentů v Moskvě směrem ke vztahu k učební činnosti. Vědci realizovali průzkum s celkem 2983 studenty, na sedmém, devátém a jedenáctém stupni všeobecně vzdělávacích škol ve městě. Výzkum rovněž sleduje některé faktory, které by mohly mít vliv na změny v cílech studentů a motivaci k učení. Studií bylo zjištěno, že mladí lidé v zemi očekávají vzdělávání jako přípravu na uplatnění na trhu práce. Studium tedy nevnímají jako prostředek seberozvoje a možnost získání nových znalostí a dovedností. Zároveň se respondenti domnívají, že vzdělávací systém země by měl být schopen uspokojit potřeby každého studenta.

SOBKIN, V. S. The Transformation of School Students' Goals and Motivation to Learn. Russian Education [online]. 2007, roč. 49, č. 11, s. 39-57 [cit. 2015-03-17]. DOI: 10.2753/RES1060-9393491102. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/>

Závěrem lze konstatovat, že většina studií, které se zabývají tématem motivace žáků nebo studentů, se pokouší nalézt faktory, jenž by pomohly zefektivnit přístup jedince ke studiu nebo se snaží o pojmenování důvodů, proč se žákům v určitých oblastech vzdělávání nedaří, proč ztrácí motivaci nebo u nich dochází k syndromu vyhoření. Některé studie zmiňují klíčovou úlohu pedagoga, který je velmi důležitým prvkem při studijní motivaci žáků.

Faktory, které ovlivňují motivaci a přístup žáka či studenta ke studiu, se zabývají nejrůznější odborné studie z celého světa. Cílem této kapitoly nebylo představit všechny studie, které by se tématikou motivace zabývaly, ale vyzdvihnout ty nejzajímavější s ohledem na zeměpisnou i kulturní odlišnost. Můžeme říci, že výsledky většiny těchto studií nejsou mezi sebou v nějakém zásadním rozporu, naopak se velmi dobře doplňují a poskytují zajímavé informace.

### **3 CÍLE VÝZKUMU**

Jak jsme již uvedli v úvodu praktické části, provedené dotazníkové šetření se zaměřilo na výzkum motivace středoškolských studentů ke studiu na vysoké škole. Jinými slovy lze říci, že byly hledány faktory, které ovlivňují rozhodování žáků v tom,

zda budou pokračovat po absolvování střední školy ve studiu či nikoliv. Byli hledáni společní jmenovatelé, které jsou pro obě jmenované skupiny charakteristické. Na počátku celého šetření bylo stanoveno několik cílů, ke kterým by mělo dotazníkové šetření dospět. Hlavním cílem bylo nalézt odpověď na klíčové otázky a zároveň potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

Dotazníkové šetření bylo sestaveno takovým způsobem, aby bylo zjištěno co nejvíce informací o respondentech a to nejen o motivech, ale i osobnosti respondentů. Motivy, jak už bylo dříve konstatováno, jsou ovlivněny právě osobnostními předpoklady. O struktuře dotazníku a otázkách v něm obsažených bude řeč v jiné kapitole. Před oslovením respondentů bylo stanoveno několik cílů, ke kterým je možné dospět vyhodnocením dotazníkového šetření. Shrňme je do následujících bodů:

- 1) Zjištění informace, zda respondenti mají jasnou představu o své budoucnosti a budoucím povolání.
- 2) Zjištění faktu, zda se již respondenti v průběhu studia na střední škole připravují na studium školy vysoké, např. formou vlastního studia odborné literatury či výběru vhodných volitelných předmětů na střední škole.
- 3) Zjištění hlavních motivačních faktorů, které vedou respondenty k rozhodnutí, zda studovat či nestudovat vysokou školu.
- 4) Hledání osob, které měly určitý vliv na respondenta a mohly být jedním z rozhodujících faktorů při jeho rozhodování.
- 5) Hledání vztahů mezi rozhodnutím studovat či nestudovat VŠ a vybranými osobnostními charakteristikami jedince.
- 6) Porovnání preferovaných položek v žebříčku hodnot respondenta s výběrem vysoké školy.
- 7) Hledání a porovnání ambic respondentů s nejvyšším dosaženým vzděláním jeho rodičů.

V neposlední řadě je cílem tohoto šetření interpretované a statisticky vyhodnocené výsledky porovnat se zjištěními prezentovanými v teoretické části této práce, všimnout si rozdílů a odchylek, které budou z tohoto porovnání vycházet a případně je adekvátním způsobem interpretovat.

## **4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU**

Dotazníkové šetření bylo provedeno na přelomu roku 2014 a 2015 na dvou vybraných středních školách v Plzni. Jednou ze škol bylo gymnázium, druhou střední odborné učiliště. Ve druhém případě bylo šetření provedeno jen v těch třídách, které splňovaly nezbytnou podmínku. Tou byl studijní obor, který bude zakončen maturitní zkouškou. Tato podmínka je zcela logická v kontextu celého šetření. Úspěšné absolvování maturitní zkoušky je pochopitelně nezbytnou podmínkou k přijetí ke studiu na vysoké škole. Šetření bylo provedeno u žáků třetích a čtvrtých ročníků, kterých se již bezprostředně týká rozhodování o dalším směřování vlastní kariéry a budoucnosti. V rámci tohoto výzkumu a jeho následné interpretace nebyly porovnávány rozdíly mezi odpověďmi žáků třetích a čtvrtých ročníků. Autor tyto rozdíly nepokládá v kontextu práce za důležité a preferoval maximální preciznost v analýze a porovnávání výsledků mezi jednotlivými typy škol. Tyto výsledky, jak bude zřejmé z dalších kapitol, jsou velmi zajímavé a přináší pozoruhodná zjištění. Z výše uvedeného vyplývá, že věkové rozložení respondentů je mezi 17 – 21 lety<sup>1</sup>.

Zkoumaný vzorek obsahuje 68 respondentů, z toho 46 mužů a 21 žen. V průzkumu nebylo možné zajistit stejný počet respondentů z gymnázia i středního odborného učiliště, proto při analýze a interpretaci výsledků pracujeme s daty, které byly znormovány.

## **5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Výzkumné šetření bylo provedeno formou dotazníku vlastní konstrukce, v němž respondenti byli požádáni o jeho vyplnění. Kompletní dotazník je zařazen jako příloha č. 1 na konci této práce.

Dotazník se skládá z 18 otázek. Z toho první dvě otázky se týkají pohlaví, věku a školy, na které daný respondent studuje. U většiny otázek respondent vybíral z uvedených variant odpovědí, u otázek 6, 10 a 17 bylo možné zvolit variantu „jiná

---

<sup>1</sup> Pozn.: Uvedenou horní věkovou hranici dovršilo jen minimum respondentů. Jednalo se o žáky středního odborného učiliště, kteří studium zahájili později nebo uvedený studijní obor studují delší časové období oproti ostatním. Více než 95% respondentů výzkumu se pohybuje ve věkové hranici 17 – 19 let, která je pro daný ročník studia obvyklá.

odpověď“ a svojí odpověď uvést. Otázky 3 – 6 se týkají přihlášek na vysokou školu a představy o budoucím směřování dotazovaného. Otázka č. 7 je směřována ke vzdělání rodičů. Otázky 8 – 9 se týkají volitelných předmětů a studia doplňkové literatury k oboru, kterému se chce respondent věnovat po skončení studia střední školy. V otázce č. 10 je respondent dotazován na to, kdo z jeho nejbližšího okolí ovlivnil jeho rozhodování o tom, zda pokračovat ve studiu, v jakém oboru, nebo jakou činnost bude po skončení studia vykonávat. Další otázky se týkají sebevědomí, postoje při řešení konfliktů a postojů k řešení nějakého problému či nového úkolu. Otázky 15 a 16 se zabývají vztahem k zálibám a koníčkům a intenzitě nadšení z nové věci či úspěchu. Předposlední otázka se pak věnuje otázce, proč chce daný respondent studovat vysokou školu. Na tuto otázku pochopitelně odpovídali, pouze ti respondenti, kteří v otázce č. 4 odpověděli, že se chystají (nebo spíše chystají) podat přihlášku na vysokou školu. Závěrečná otázka se týká hodnotového žebříčku dotazovaných a slouží spíše k orientaci a poznání a porovnání hodnotových preferencí lidí ve věku 17 – 21 let, kteří studují střední školu. Zajímavé pak bude především srovnání odpovědí respondentů mezi oběma školami.

Dotazník byl vyhodnocen ve třech rovinách. Nejprve pro obě školy zvlášť, poté dané odpovědi vyhodnoceny jako celek a především vybrané otázky budou podrobeny statistickému šetření, které nám buď ověří, nebo vyvrátí stanovené hypotézy, které si definujeme v následujících kapitolách. Pro větší přehlednost jednotlivé zastoupení odpovědí přenášíme do grafu, kde jsou odpovědi znázorněny v procentuálním zastoupení.

## 6 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Před začátkem rozboru a analýzy dotazníkového šetření jsme stanovili několik hypotéz, které se v závěru práce pokusíme ověřit za použití vhodných statistických metod a testů. Prvnímu statistickému rozboru jsme podrobili otázky č. 4 a č. 11, kdy jsme stanovili hypotézu:

- I.) Mezi otázkou č. 4, tj. „*Chystáte se podat přihlášku na vysokou školu?*“, a otázkou č. 11, tj. „*Sebevědomí mám:*“, jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.



Dále jsme statisticky porovnávali otázky č. 4 s otázkou č. 7a a 7b. Pro statistický výzkum jsme definovali následující hypotézu:

II.) Mezi otázkou č. 4, tj. „Chystáte se podat přihlášku na vysokou školu?“, a otázkou č. 7a, respektive 7b, tj. „Jaké je vzdělání vašich rodičů?“, je statisticky významný rozdíl v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.

Pro další statistické vyhodnocení jsme využili otázky č. 13 a č. 16 a definovali hypotézu:

III.) Mezi otázkou č. 13, tj. „*Když mě čeká cokoliv nového, nějaká výzva nebo úkol...*“ a otázkou č. 16, tj. „*Nadšení z nové věci, úspěchu...*“ je statisticky významný rozdíl v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.

Čtvrtou a poslední hypotézou, kterou se pokusíme ověřit a zjistit její pravdivost je srovnání otázek č. 9 a č. 17. Pro uvedené otázky stanovme následující hypotézu:

IV.) Mezi otázkou č. 9, tj. „*Studujete ve volném čase nějakou doplňkovou literaturu k oboru, který chcete studovat?*“ a otázkou č. 17, tj. „*Studovat VŠ chci proto, že...*“ jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.

Uvedené hypotézy budou ověřeny za použití statistické metody tzv. Studentova T-Testu. Použijeme dvouvýběrový (nepárový) t-test, který slouží k porovnání střední hodnoty  $\mu_1$  jedné skupiny se střední hodnotou  $\mu_2$  jiné skupiny ( $H_0: \mu_1 - \mu_2 = konst$ ). A dále použijeme tzv. Pearsonův korelační koeficient. Ten měří statistickou závislost u lineárních dat.

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

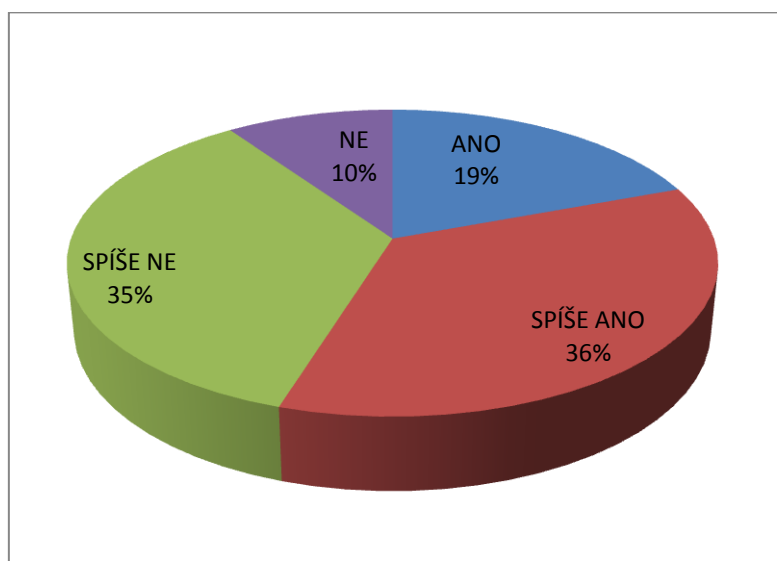
Průzkum provedený na dvou vybraných středních školách v Plzni přinesl zajímavé informace a srovnání mezi žáky gymnázia a středního odborného učiliště. Podívejme se nyní podrobně na jednotlivé odpovědi v dotazníkovém šetření, které jsme

pro větší přehlednost znázornili do grafů. Pro úplnost připomeňme, že dotazník, který byl pro výzkum použit, je zařazen jako „Příloha č.1“ na konci této práce.

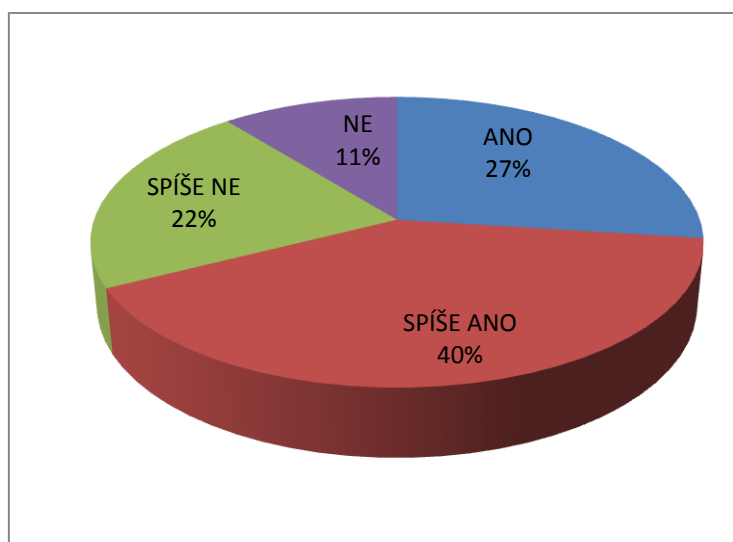
Otázka č. 1 a č. 2 se týkají pohlaví, věku a studované školy, případně oboru. Tyto otázky není nutné podrobněji interpretovat. Jedná se o informace, které jsou zpracovány v kapitole „Charakteristika výzkumu“.

Přesuňme se tedy rovnou k otázce č. 3, která byla položena následovně:

**Otázka č. 3: „Máte jasnou představu o svém budoucím povolání?“**

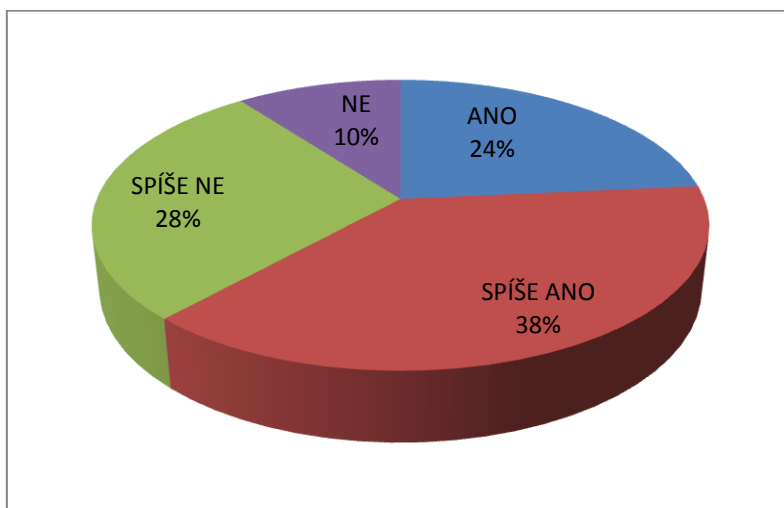


Graf č. 1 - Představa o svém budoucím povolání u žáků SOU (%)



Graf č. 2 - Představa o svém budoucím povolání u žáků gymnázia (%)

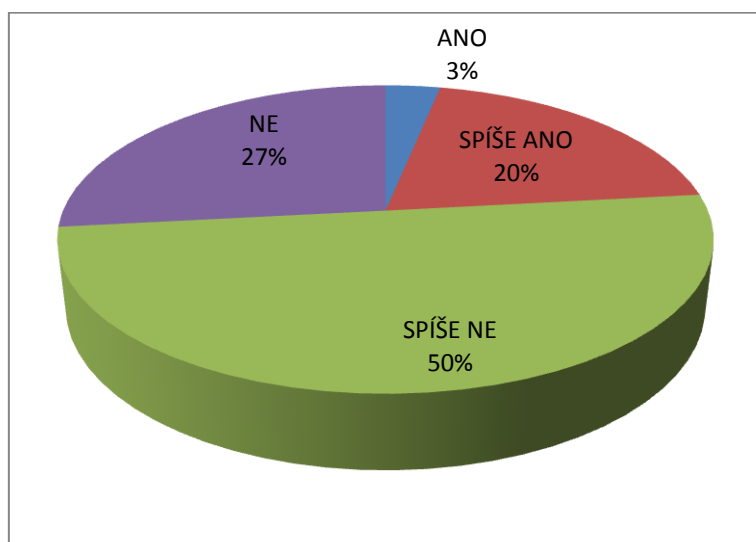
Můžeme konstatovat, že žáci gymnázia mají jasnější představu o svém budoucím povolání. Kladně odpovědělo více než 67% respondentů. Jak vyplývá z výše znázorněných grafů, pouhá třetina žáků gymnázia jasnou představu nemá, zatímco žáci středního odborného učiliště jasnou představu nemají téměř v polovině případů.



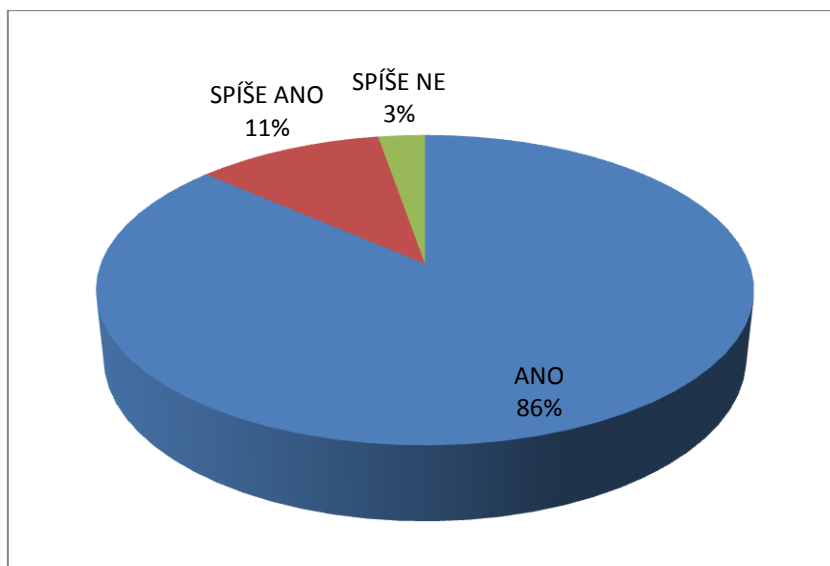
Graf č. 3 - Představa o svém budoucím povolání u žáků SŠ (%)

Podívejme se také na souhrnný graf všech odpovědí. Z něj je patrné, že 60% všech respondentů odpovědělo na uvedenou otázku kladně a zcela nejasnou představu o svém budoucím směřování má pouhých deset procent respondentů.

**Otázka č. 4: „Chystáte se podat přihlášku na VŠ?“**

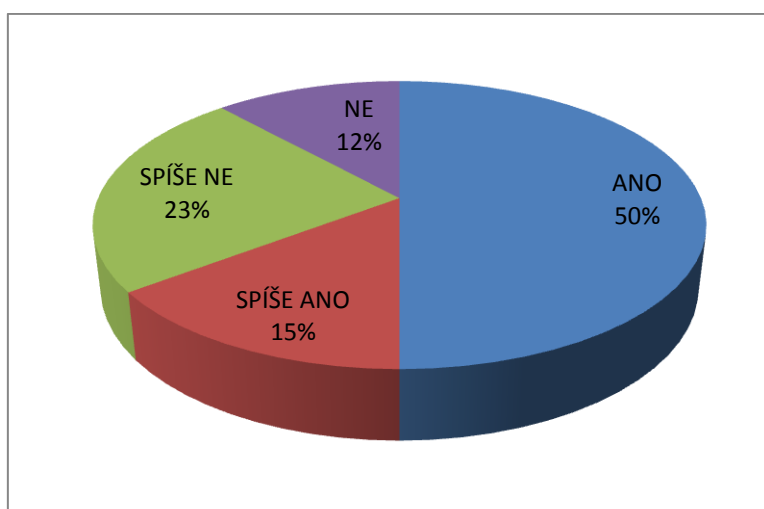


Graf č. 4 - Rozhodnutí o podání přihlášky na VŠ u žáků SOU (%)



Graf č. 5 - Rozhodnutí o podání přihlášky na VŠ u žáků gymnázia (%)

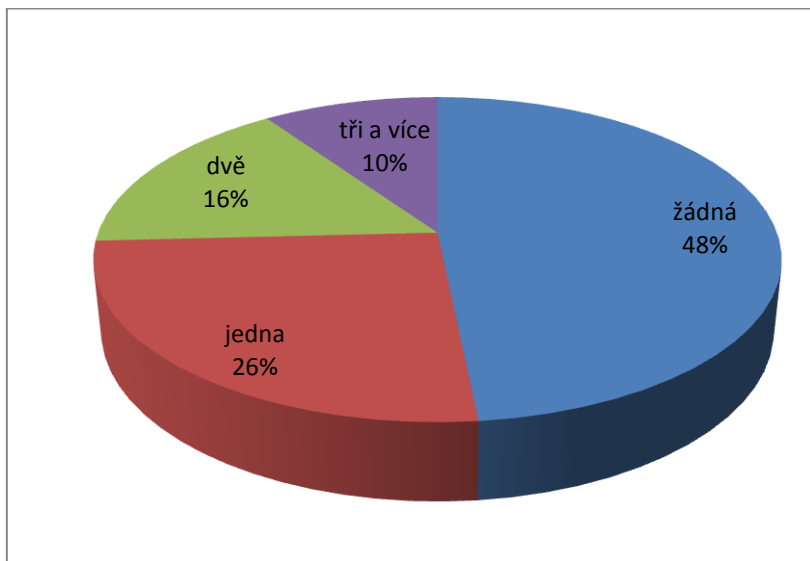
V otázce číslo 4 bylo zkoumáno, zda se respondenti chystají podat přihlášku na vysokou školu. Obecně by se dalo předpokládat, že více kladných odpovědí zaznamenáme u žáků gymnázia. Tato hypotéza se jednoznačně potvrdila, jak je zřejmé z následujících grafů. Zatímco u žáků gymnázia zaznamenáváme jednoznačnou odpověď „ANO“ ve více než 86%, u žáků středního odborného učiliště je zcela rozhodnuto podat přihlášku na VŠ pouze 3% respondentů. Tři čtvrtiny studentů učiliště pak uvedlo, že si velmi pravděpodobně přihlášku na vysokou školu nepodají. Polovina respondentů je pak rozhodnuta jednoznačně. Zajímavý je také výsledek u žáků gymnázia, kdy odpověď „URČITĚ NE“ nevedl vůbec nikdo. Můžeme tedy konstatovat, že drtivá většina žáků gymnázia chce ve studiu dále pokračovat.



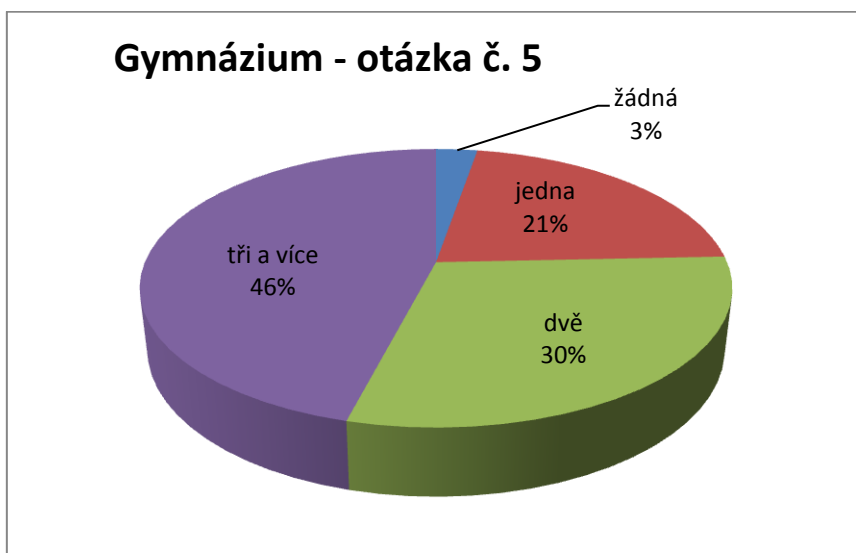
Graf č. 6 - Rozhodnutí o podání přihlášky na VŠ u žáků SŠ (%)

Pro úplnost se také zaměříme na celkový graf, který nám ukazuje souhrn všech odpovědí. Z grafu je patrné, že polovina všech respondentů si přihlášku na vysokou školu podá. Jen třetina všech respondentů uvedla spíše, nebo zcela negativní odpověď na uvedenou otázku.

**Otázka č. 5: „Kolik přihlášek ke studiu na VŠ si plánujete podat?“**

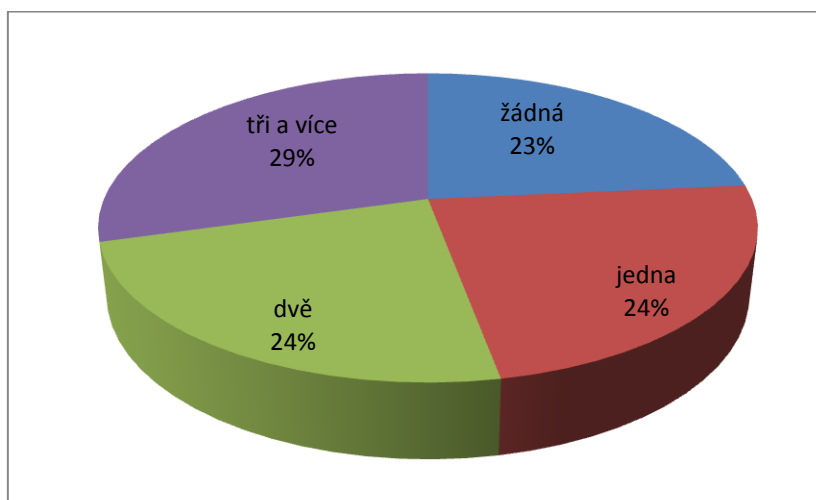


Graf č. 7 - Plánovaný počet přihlášek na VŠ u žáků SOU (%)



Graf č. 8 - Plánovaný počet přihlášek na VŠ u žáků gymnázia (%)

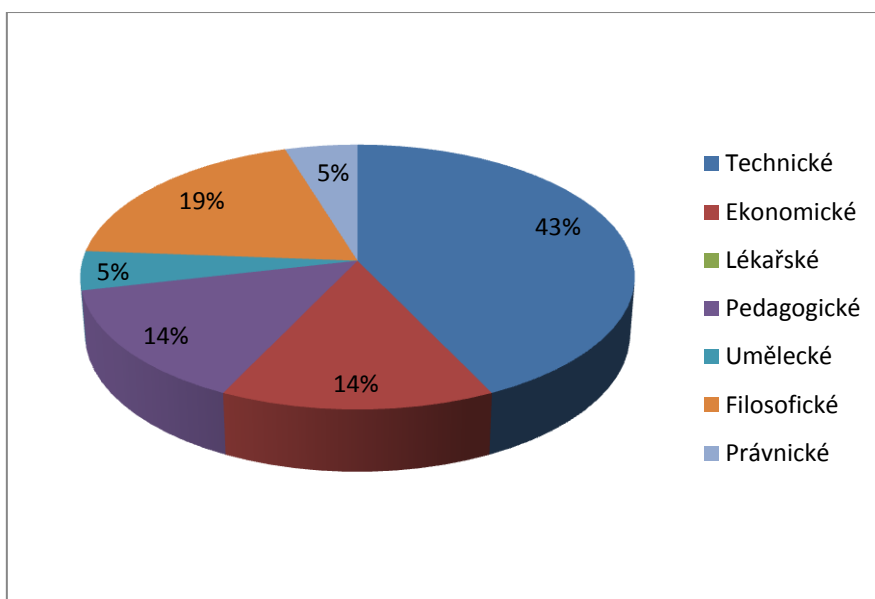
Podle očekávání si žáci gymnázia podávají více přihlášek na vysokou školu, než žáci středního odborného učiliště. 76% respondentů na gymnáziu si bude podávat více než jednu přihlášku na vysokou školu, zatímco žáci na středním odborném učilišti pouze zhruba ve čtvrtině případů. Zhruba polovina žáků středního odborného učiliště si nebude podávat přihlášku žádnou (tento výsledek je v souladu s odpovědí na otázku předcházející) a jen 10% dotazovaných si bude podávat tři a více přihlášek. U gymnazistů se jedná o jev přesně opačný. 46% studentů si bude podávat tři a více přihlášek, zatímco žádnou přihlášku nebude podávat jen 3% respondentů.



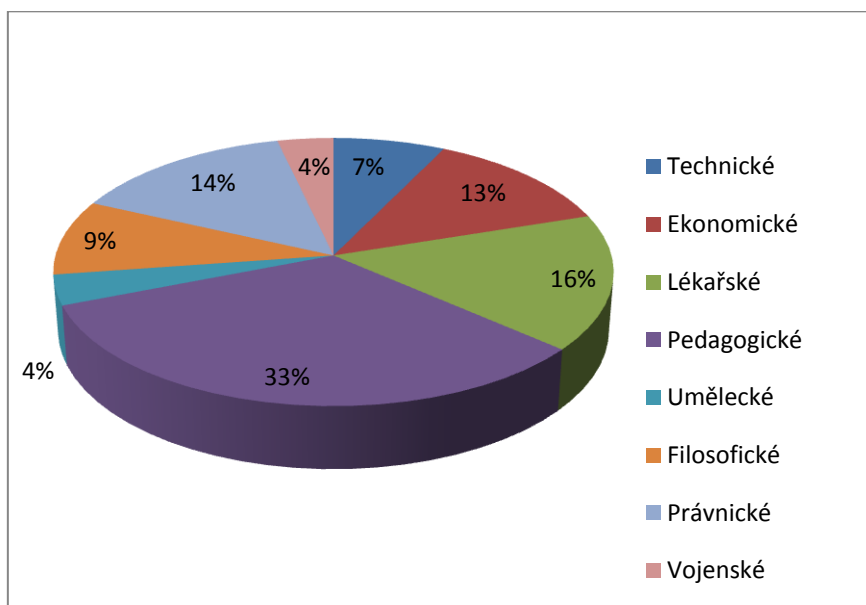
Graf č. 9 - Plánovaný počet přihlášek u žáků SŠ (%)

Souhrnný graf všech dotazovaných nám nepřináší žádné zásadní informace. Jedná se o průnik odpovědí obou škol a je jasné, že poměrně protikladné informace se nám spojí do grafu, kde budou jednotlivé odpovědi zastoupeny v přibližně stejných hodnotách.

**Otázka č. 6: „ Přihlášky si podám na fakulty:“**



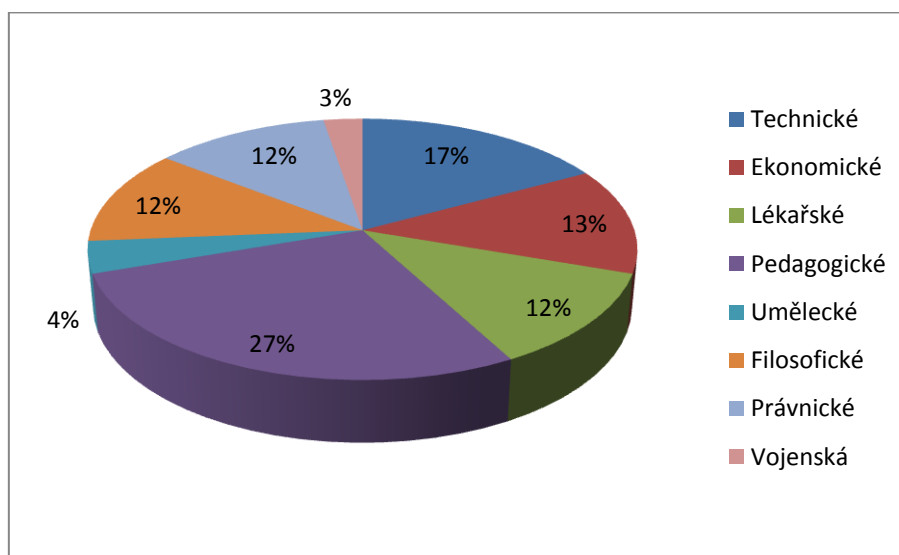
**Graf č. 10 - Preference studijního zaměření; volba fakulty u žáků SOU (%)**



**Graf č. 11 - Preference studijního zaměření; volba fakulty u žáků SOU (%)**

V rámci této otázky mohli respondenti, kteří v předcházejících otázkách odpověděli, že se budou (nebo spíše budou) hlásit na vysokou školu, vybrat více variant odpovědí. Výsledky z obou škol jsou na první pohled rozdílné. Zatímco žáci středního odborného učiliště jednoznačně preferují obory technické, u žáků gymnázia vede preference oborů, které nabízí fakulta pedagogická. U žáků gymnázia rovněž spatřujeme

širší oborové spektrum. Vidíme i preference uměleckých nebo vojenských vysokých škol. Vzhledem k tomu, že průzkum probíhal na středním odborném učilišti technického zaměření, je volba u žáků této školy poměrně překvapivá volba fakult filozofických (a to v nemalé míře – 19%), ale také fakult uměleckých. Žáci na středním odborném učilišti nepreferují lékařské fakulty, na kterou se nehlásí ani jeden z respondentů z této školy. Studenti gymnázia preferují nejrůznější typy škol – od technických, přes ekonomické, lékařské, právnické po pedagogické, které, jak už bylo řečeno, mají největší procentuální zastoupení. Překvapivým zjištěním je, že se na filozofické fakulty hlásí větší procento žáků ze středního odborného učiliště s technickým zaměřením, než ze všeobecného gymnázia. Avšak toto zjištění si můžeme interpretovat tak, že žáci z gymnázia mají širší spektrum preferencí, tudíž nižší procento výběru této fakulty nelze chápat jako tak, že mají o tuto fakultu menší zájem.

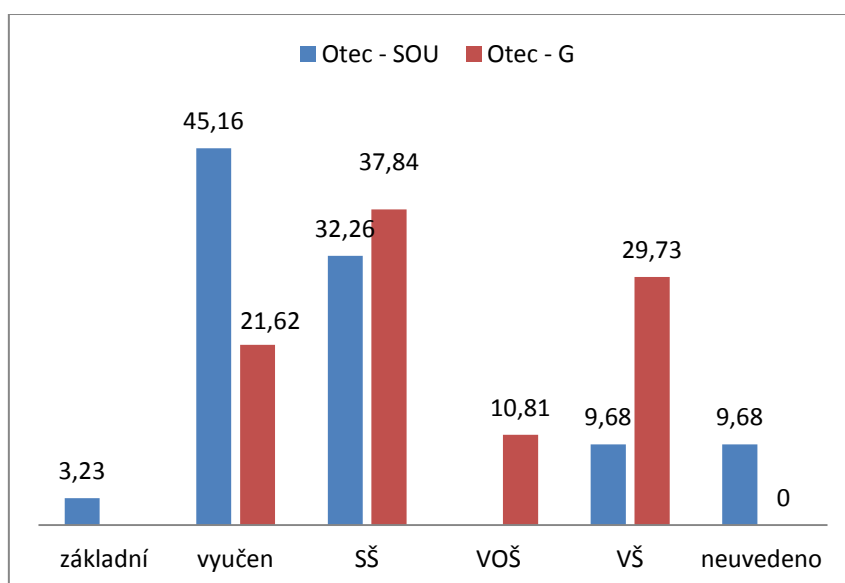


**Graf č. 12 - Preference studijního zaměření; volba fakulty u žáků SŠ (%)**

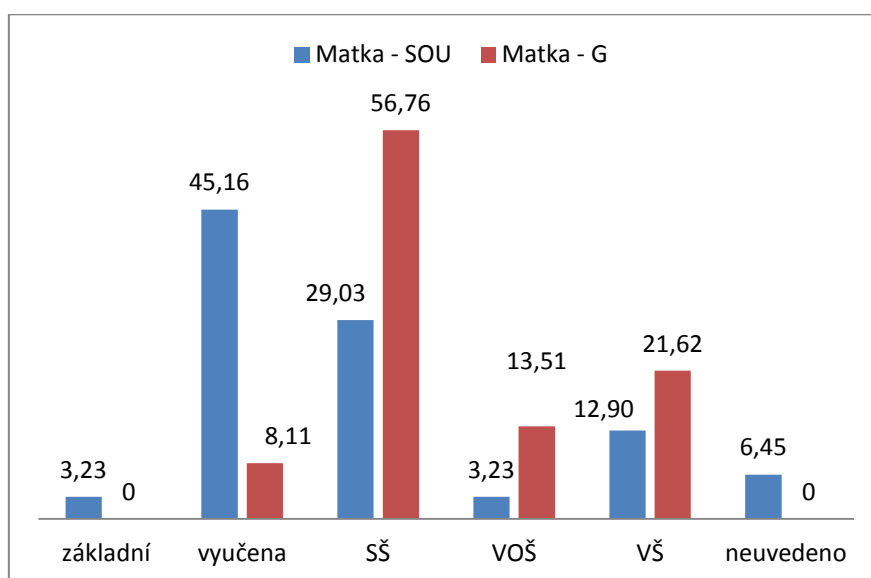
V celkovém součtu preferencí žáků středních škol vede volba fakulty pedagogické a jejích nejrůznějších oborů. Na druhém místě jsou se 17% fakulty s technickým zaměřením. Značné procentuální zastoupení mají rovněž fakulty lékařské, ekonomické, filozofické a právnické. Jak ale vyplývá z výše uvedených grafů, některé preference jsou výhradně výběrem žáků z gymnázia a nemají u žáků středního odborného učiliště značné zastoupení.



### Otázka č. 7: „Jaké je vzdělání vašich rodičů?“



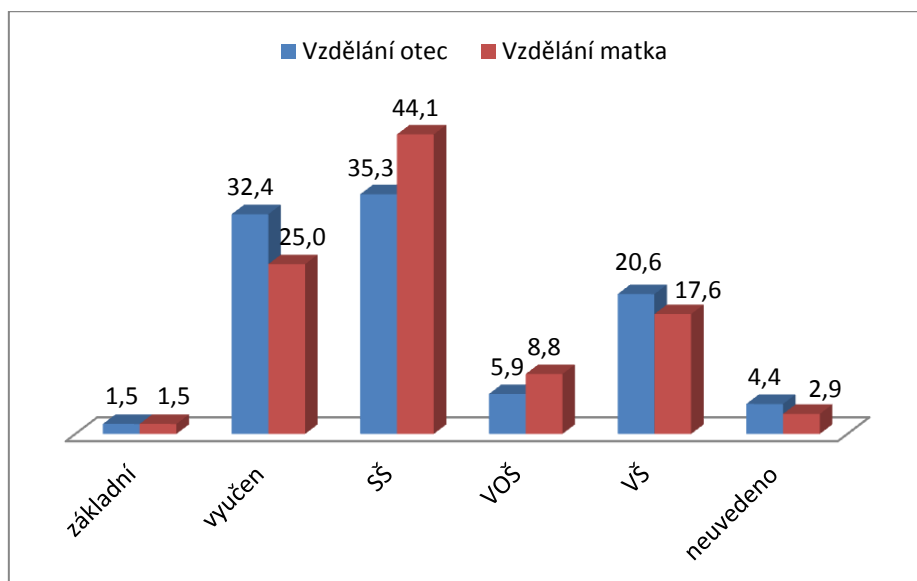
Graf č. 13 - Vzdělání otce u žáků SOU a gymnázia (%)



Graf č. 14 - Vzdělání matky žáků SOU a gymnázia (%)

Při průzkumu nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů respondentů se potvrdil předpoklad, že rodiče žáků gymnázia budou mít vyšší dosažené vzdělání. Zatímco téměř 78% rodičů žáků středního odborného učiliště má výuční list nebo vzdělání středoškolské, přibližně stejné procento rodičů žáků gymnázia má vzdělání středoškolské nebo vysokoškolské. Zajímavostí je také fakt, že v případě několika procent respondentů nebylo u žáků středního odborného učiliště uvedeno vzdělání ani

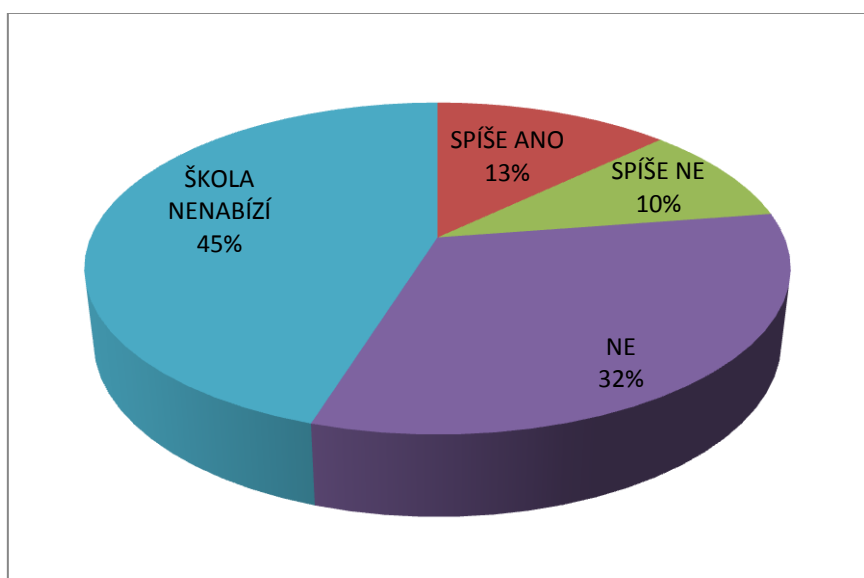
jednoho z rodičů. Přibližně 45 % otců žáků středního odborného učiliště je vyučených, zatímco téměř 30% otců žáků gymnázií má vysokou školu.



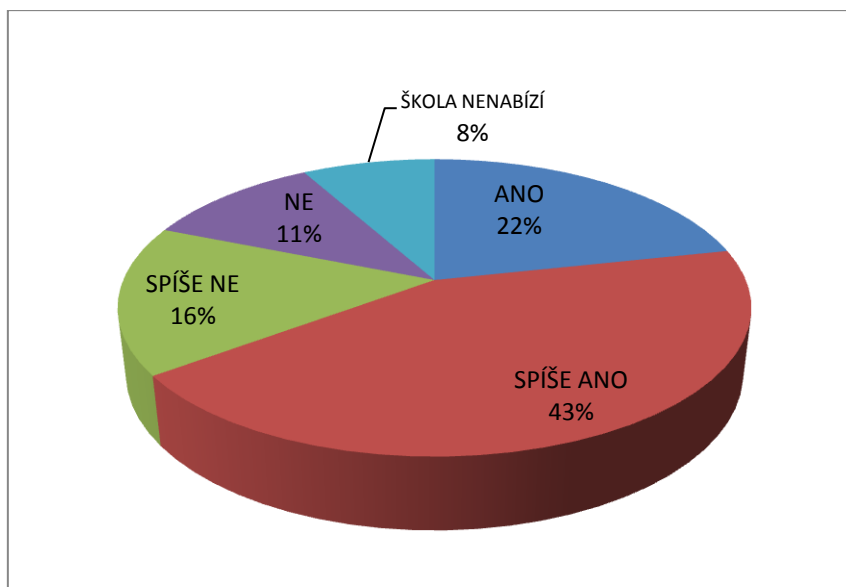
Graf č. 15 - Vzdělání rodičů žáků SOU a gymnázia (%)

V celkovém součtu jsou nejvíce zastoupeni rodiče se středoškolským vzděláním. Zatímco u středoškolského vzdělání je mírná převaha žen, u osob vyučených a osob s vysokoškolským vzděláním je mírná převaha osob mužského pohlaví.

**Otázka č. 8:** „*Vybíráte si na škole volitelné předměty podle zaměření vysoké školy, na kterou se hlásíte nebo budete hlásit?*“



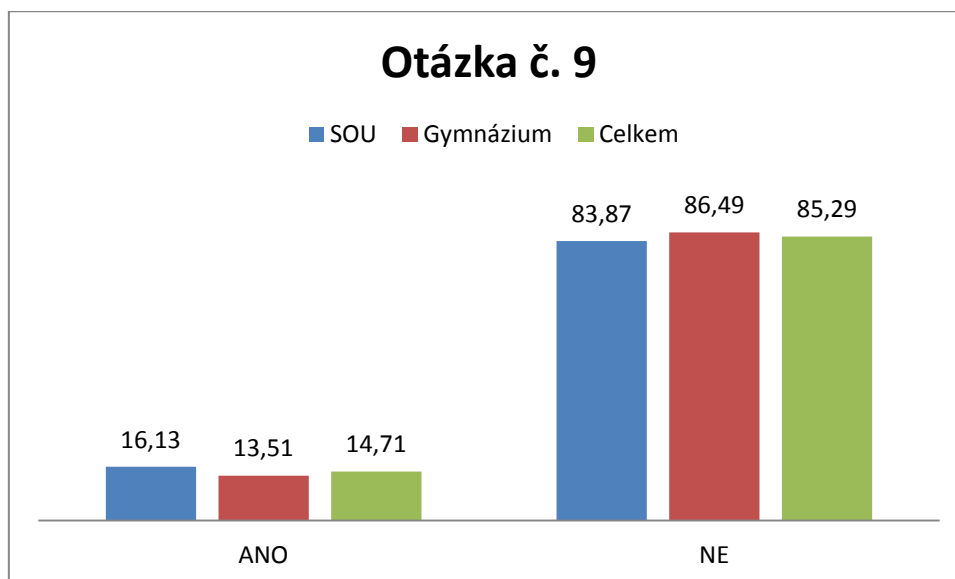
Graf č. 16 - Preference volitelných předmětů na střední škole podle zaměření preferované vysoké školy (%)



**Graf č. 17 - Preference volitelných předmětů na střední škole podle zaměření preferované vysoké školy (%)**

Odpovědi na tuto otázku přinesly na obou školách značně rozdílné odpovědi, jak je zřejmé z grafického znázornění. Zatímco na středním odborném učilišti se více než 40% respondentů vyslovilo pro spíše nebo zcela jednoznačně zápornou odpověď a téměř polovina uvedla, že škola takové předměty vůbec nenabízí, na gymnáziu jsme svědky výsledků zcela opačných. Variantu „spíše ano“ nebo „ano“ uvedlo 65% dotazovaných. K negativnímu stanovisku se přiklonilo méně než 30% procent. Z výsledků se dá rovněž usoudit, že gymnázia jsou schopna reagovat na poptávku po volitelných předmětech a většina studentů má možnost si vybrat ze širokého spektra nabízených předmětů.

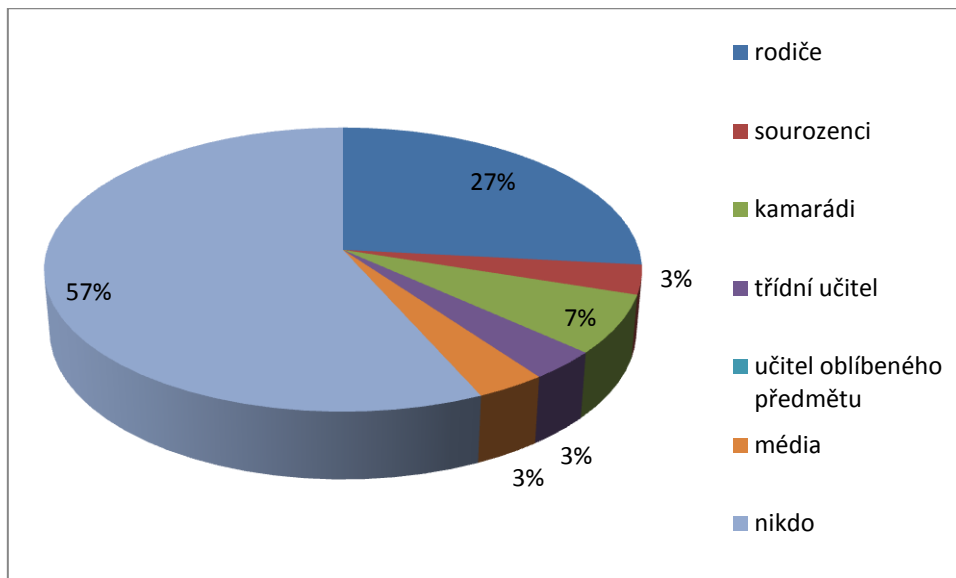
**Otázka č. 9: „Studujete ve volném čase nějakou doplňkovou literaturu k oboru, který chcete studovat?“**



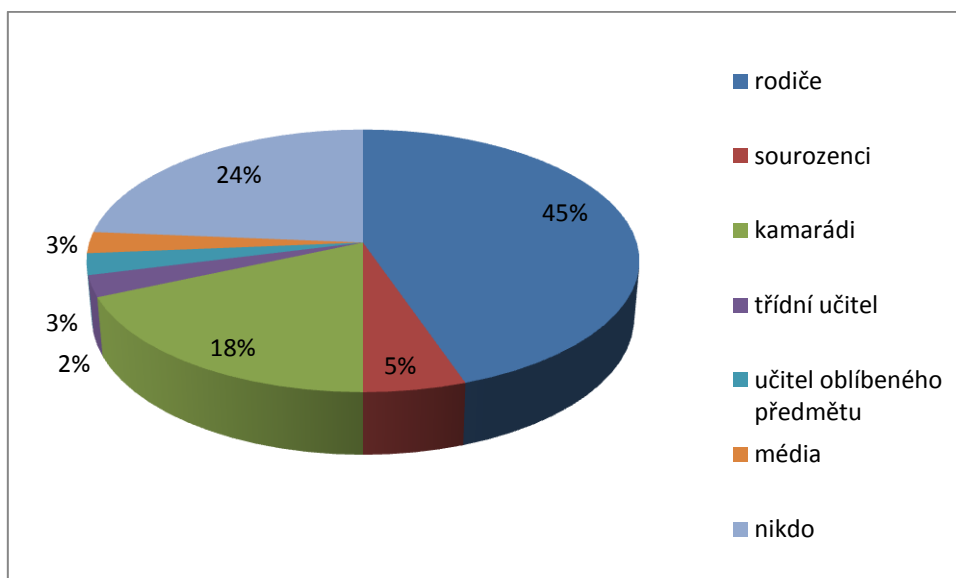
**Graf č. 18 - Studium odborné literatury k preferovanému oboru ve volném čase studentů (%)**

Výsledky na tuto otázku přinesly poměrně zajímavé zjištění. Zatímco by se dalo čekat, že četnost odpovědí „ano“ bude u studentů gymnázia jednoznačně převyšovat četnost téže odpovědi u studentů SOU, výsledek je přesně opačný. V obou školách vyšel výsledek téměř shodně okolo 15%. Variantu zápornou zvolilo v obou zkoumaných skupinách žáků okolo 85% respondentů. Procentuální zastoupení odpovědí je značně překvapivé především u žáků gymnázia, u nichž by se dalo předpokládat, že budou mít zvýšený zájem o konkrétní studijní obor, na který se hlásí. Tento fakt se, jak je vidět na výše uvedeném grafu, nepotvrdil a více než tři čtvrtiny studentů tedy ve svém volném čase nestuduje odbornou literaturu související s oborem, na nějž se budou hlásit.

**Otázka č. 10: „Kdo převážně ovlivnil vaše rozhodování o tom, který obor budete chtít studovat?“**



Graf č. 19 - Osoby (příp. jiné faktory), které ovlivnily respondenty při výběru studijního oboru na VŠ (%)

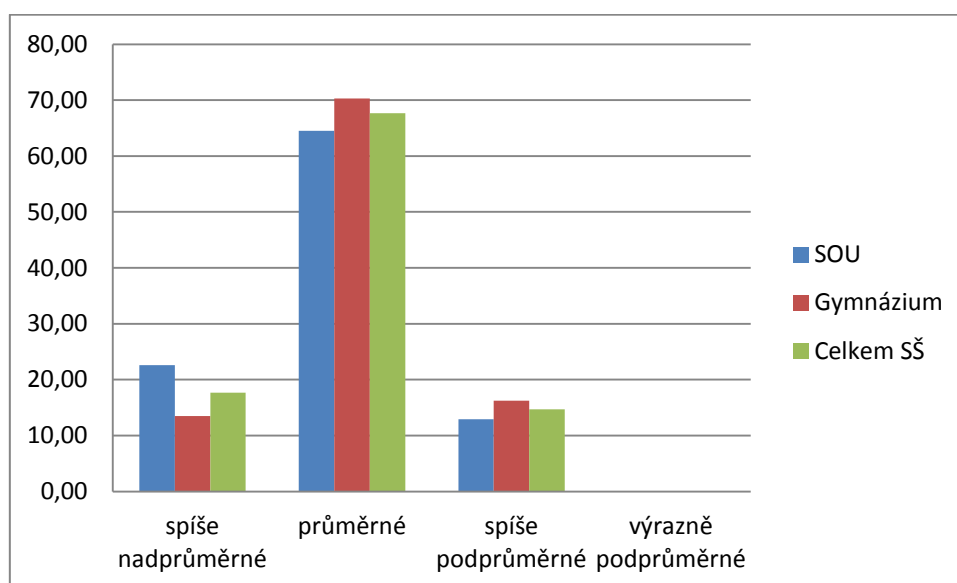


Graf č. 20 - Osoby (příp. jiné faktory), které ovlivnily respondenty při výběru studijního oboru na VŠ (%)

Zajímavá rozdílnost odpovědí nastala i v této otázce, která se týká osob (případně dalších jiných faktorů), které respondenta ovlivnily při výběru oboru na vysoké škole, který chce respondent studovat. Většina dotazovaných na středním odborném učilišti, konkrétně 57%, se domnívá, že je při rozhodování neovlivnil vůbec nikdo a jedná se o jejich čistě osobní rozhodnutí. Bezmála třetina potom uvedla, že jejich rozhodnutí

převážně ovlivnili rodiče. Sedm procent dotazovaných uvedlo jako hlavní determinanty svých rozhodnutí přátele a kamarády. Respondenti z gymnázia uvedli variantu „nikdo“ pouze ve čtvrtině případů. Naopak sdělili, že většinou jejich rozhodnutí ovlivnili rodiče (45% odpovědí), dále kamarádi (bezmála 18% odpovědí) a sourozenci (5%). Ostatní varianty jsou méně časté a pohybují se pod hranicí 3%.

**Otázka č. 11: „Sebevědomí mám:“**



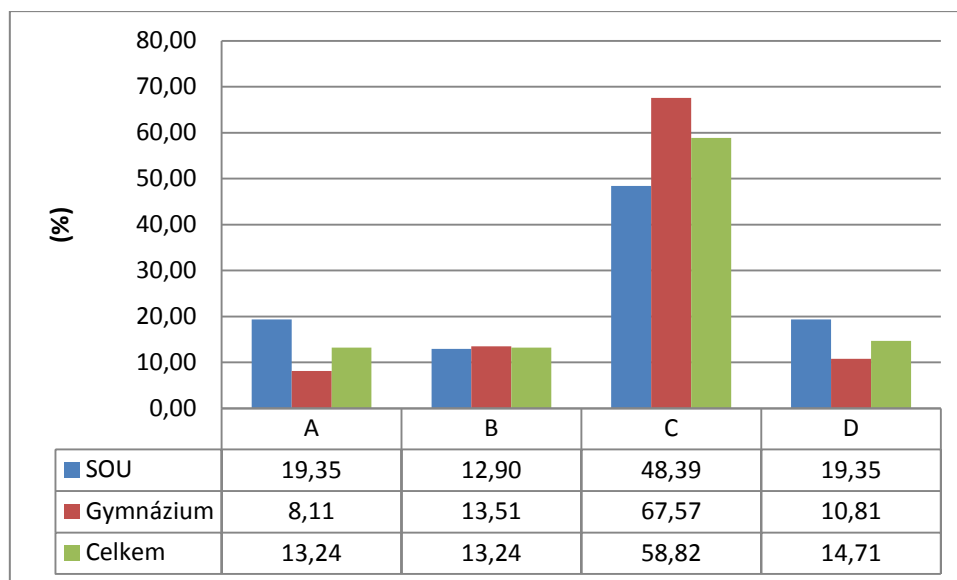
**Graf č. 21 - Hodnocení vlastního sebevědomí u žáků SŠ**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina oslovených respondentů má průměrné sebevědomí. Tuto odpověď uvedlo 65% žáků středního odborného učiliště a 70% žáků gymnázia. Odpověď „nadprůměrné sebevědomí“ zvolilo více než 22% oslovených žáků učiliště, zatímco žáci gymnázia tuto odpověď preferovali pouze v 13%. O spíše podprůměrném sebevědomí je přesvědčeno 16% gymnazistů a 13% žáků ze středního odborného učiliště. Odpověď „výrazně podprůměrné sebevědomí“ nezvolil v dotazníkovém šetření žádný z oslovených respondentů.

**Otázka č. 12: „Při řešení konfliktů...“**

V následujícím grafu jsou varianty odpovědí zastoupeny písmeny A, B, C a D. Písmena uváděná na ose x vyjadřují variantu odpovědi, kterou dotazovaný zvolil.

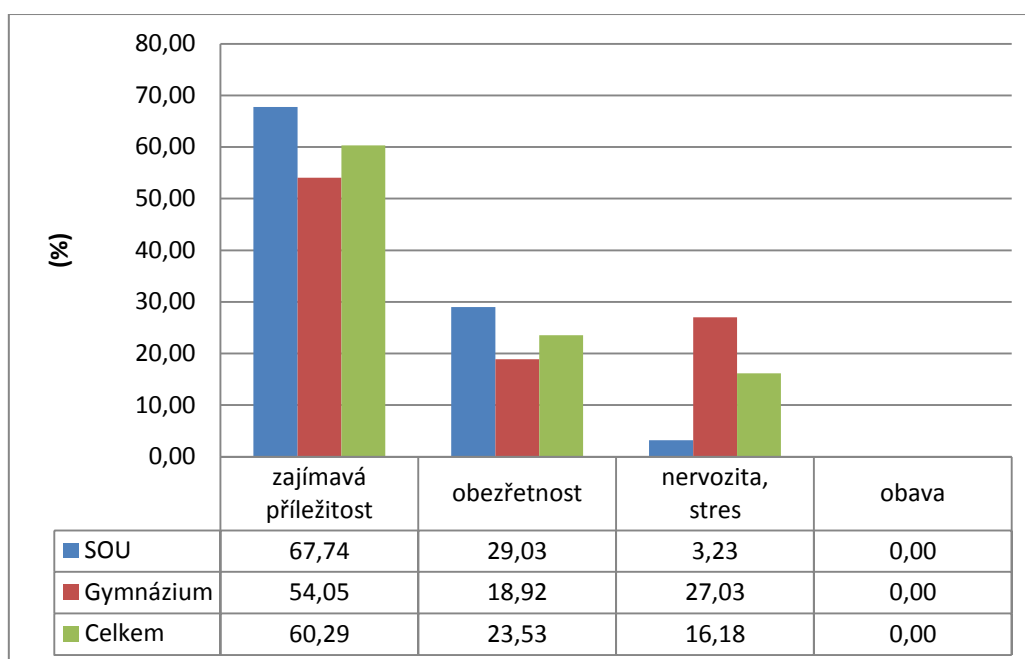
Varianta odpovědi odpovídá variantě uvedené ve výzkumném dotazníku, který je součástí této práce jako „Příloha č. 1“.



Graf č. 22 - Chování respondentů v konfliktních situacích

Otázka č. 12 se týká chování respondentů v konfliktních situacích. Přibližně 20% respondentů ze středního odborného učiliště se považuje za bezkonfliktní typ a většinu situací řeší dohodou bez výraznějších problémů. Zajímavé je, že tuto odpověď zvolilo jen 8% žáků gymnázia. Způsob „úniku“ z konfliktní situace volí u obou zkoumaných skupin přibližně 13% dotázaných. Největší zastoupení v obou skupinách měla odpověď „C“, tedy, že respondenti se nebojí říci svůj názor, dovedou argumentovat a stát si za svým. Zároveň se ale domnívají, že dokážou naslouchat druhému a zamýšlí se nad tím, co druhý člověk říká. Tuto možnost odpovědi preferuje přibližně 68% žáků gymnázia a téměř polovina žáků středního odborného učiliště U varianty „D“ převažují odpovědi respondentů ze středního odborného učiliště, kteří v bezmála dvaceti procentech případů uvádějí, že svůj názor se nebojí prosazovat za každých okolností a dovedou důrazně vyjádřit svůj nesouhlas. Tuto variantu odpovědi však volí pouze 10% gymnazistů.

**Otázka č. 13: „Když mě čeká cokoliv nového, nějaká výzva nebo úkol...“**

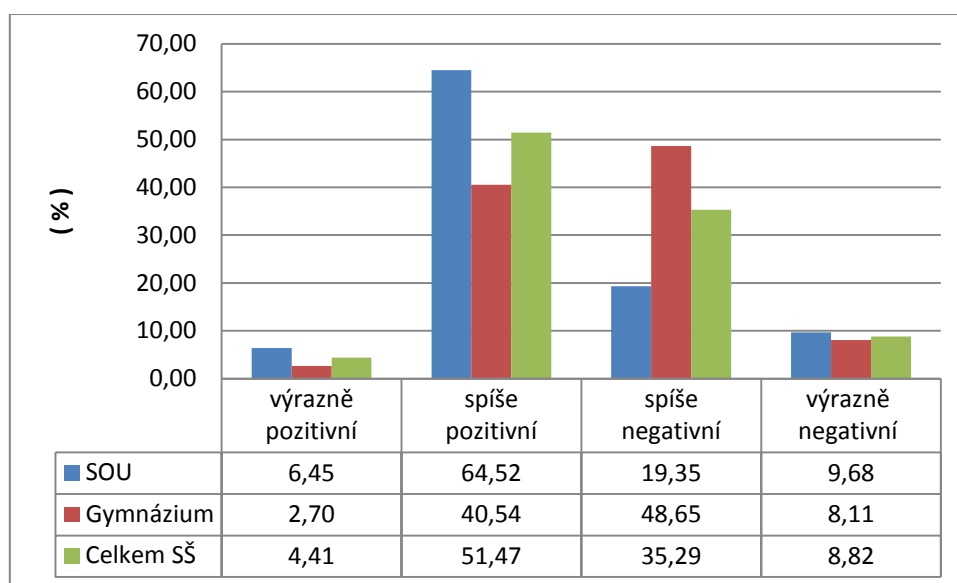


**Graf č. 23 - Reakce a postoje respondentů na nové úkoly, činnosti nebo situace**

Třináctá otázka dotazníkového šetření zkoumala reakce a postoje respondentů k novým úkolům, činnostem nebo situacím. Většina ze všech oslovených respondentů, konkrétně 60%, vnímá novou situaci jako zajímavou příležitost a výzvu. Avšak výrazně převažují odpovědi žáků středního odborného učiliště, kteří tuto odpověď preferovali v téměř 68% případů, zatímco žáci gymnázia tuto možnost uvedli v 55% odpovědí. Odpověď „jsem spíše obežřetný“ v průzkumu uvedla přibližně čtvrtina všech respondentů. Odpovědi ovšem procentuálně převažovali u žáků středního odborného učiliště. Jako nejzajímavější výsledek se jeví odpověď „jsem nervózní a ve stresu“, kterou uvedlo 27% gymnazistů a jen 3% žáků středního odborného učiliště, což můžeme interpretovat mimo jiné tak, že na studenty gymnázia je vyvíjen mnohem větší tlak a tito studenti jsou vystaveni stresové zátěži a situacím, které jsou pro ně stresující. Překvapení je rovněž absence preferencí poslední možné varianty, která je spojená s obavou z něčeho nového. Žádný z oslovených respondentů nevedl, že by měl obavu nebo se doslova děsil nového úkolu či výzvy.



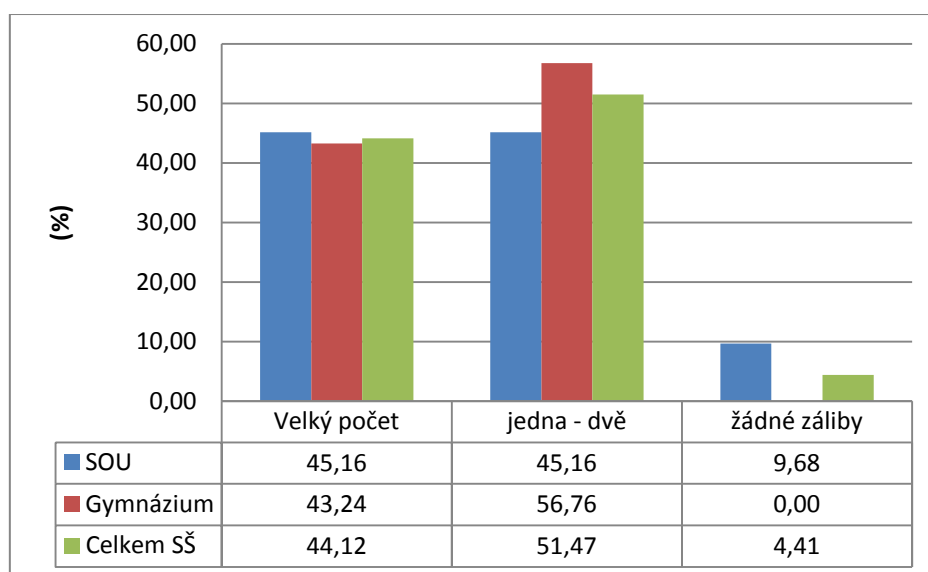
**Otázka č. 14: „Můj vztah k této škole je...“**



**Graf č. 24 - Vztah respondentů ke škole, kterou v současnosti studují**

V této otázce jsme se pokusili zaměřit na vztah respondenta ke škole, kterou v současné době studuje. Výsledky tohoto šetření byly do jisté míry překvapující. Ukázalo se, že žáci středního odborného učiliště mají ke své škole výrazně pozitivnější vztah, než žáci gymnázia ke své škole. Více než 70% žáků SOU se vyjádřilo ke své škole pozitivně a jen 10% zaujalo výrazně negativní postoj. Žáci gymnázia ve většině (poměrně překvapivě) zaujali ke své škole postoj negativní, jen 42% dotázaných uvedlo vztah spíše, nebo výrazně negativní. Jen necelá 3% gymnazistů má ke své škole výrazně pozitivní vztah, což je, vzhledem k prestiži a obecně vysoké úrovni gymnázií, poměrně překvapivé číslo.

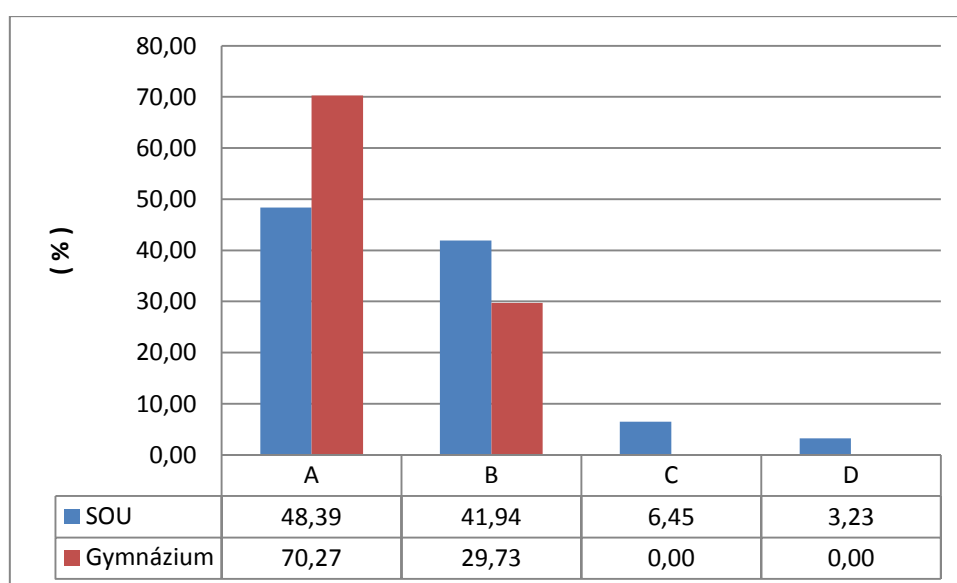
**Otázka č. 15: „Můj vztah k zálibám:“**



**Graf č. 25 - Počet zálib respondentů na SŠ**

Z uvedeného grafu vyplývá, že většina žáků středních škol má alespoň jednu nebo dvě záliby, kterým se ve volném čase pravidelně věnuje. Jen 10% žáků středního odborného učiliště uvedlo, že nemá zálibu vůbec žádnou. Jak je zřejmé, tuto odpověď ale nezvolil žádný z respondentů na gymnáziu. Můžeme tedy konstatovat, že naprostá většina středoškoláků má určité záliby a koníčky, které pravidelně provozuje.

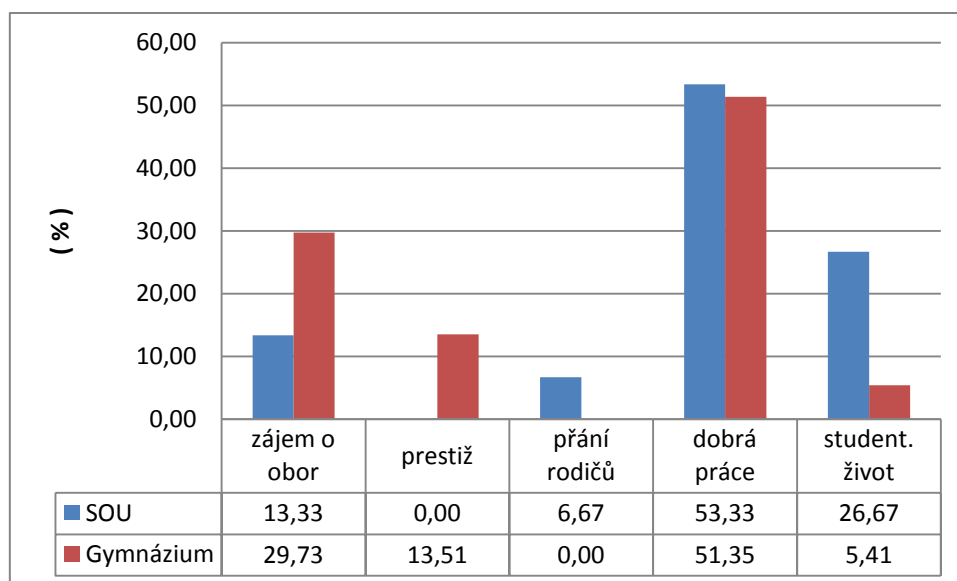
**Otázka č. 16: „Nadšení z nové věci, koníčku, úspěchu...“**



**Graf č. 26 - Míra nadšení z nové věci či úspěchu u žáků SŠ**

Tato otázka bezprostředně navazuje na odpovědi z předcházející otázky. Zajímalo nás, jak dlouho respondentům vydrží nadšení z nové věci, koníčku či úspěchu. Většina z gymnazistů (70%) uvádí, že se dokážou pro novou věc okamžitě nadchnout a nadšení jim dlouho vydrží. 30% žáků gymnázia pak tvrdí, že se sice dokážou rychle nadchnout, avšak nadšení z nové věci je rychle opustí a hledají nové aktivity. U žáků středního odborného učiliště je poměr mezi těmito dvěma odpověďmi vyrovnanější. První z uvedených odpovědí preferovalo 49% respondentů, variantu druhou pak 42% oslovených. Více než 6% žáků středního odborného učiliště přiznalo, že se dokážou pro nějakou věc nadchnout jen velmi zřídka a 3% žáků dokonce uvedlo, že je jen tak něco nenadchne. Poslední dvě varianty odpovědí nepreferoval žádný dotazovaných na gymnáziu.

**Otázka č. 17: „Studovat VŠ chci, protože...“**

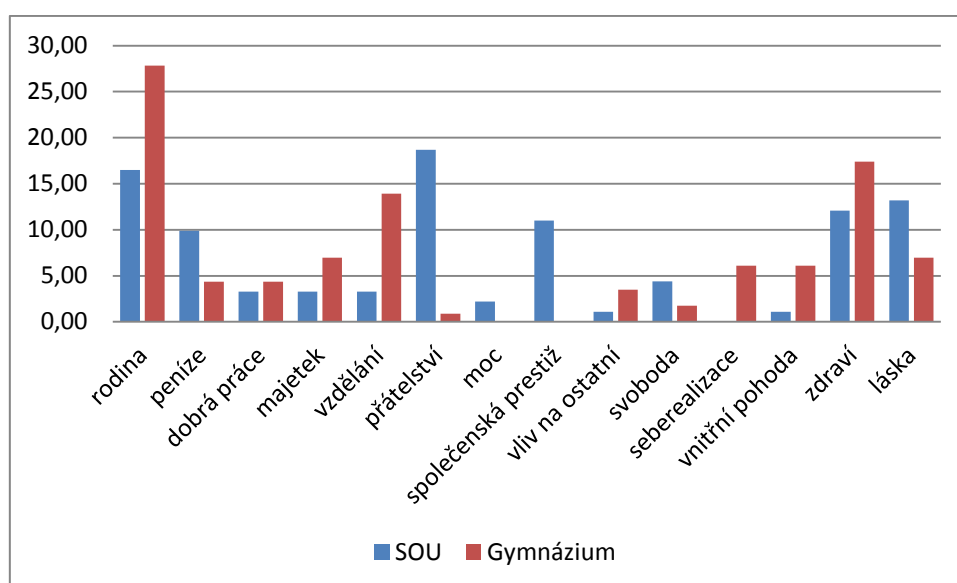


Graf č. 27 - Důvody ke studiu na VŠ

Důvody, které vedou respondenty k přihlášení se na vysokou školu, jsou u obou zkoumaných škol rozdílné. Žáci středního odborného učiliště jako nejčastější důvod uvádí, že jim studium vysoké školy posléze přinese dobrou práci (53%). Ve čtvrtině případů přiznávají, že hlavním důvodem zájmu o studium na vysoké škole je fakt, že si tak prodlouží studentský život. Jen ve třinácti procentech případů je hlavním důvodem zájem o daný obor, což je samozřejmě bohužel velmi nízké číslo. V sedmi procentech případů hraje roli přání rodičů. U žáků gymnázia vyšly výsledky poněkud odlišně.

Největší zastoupení má, stejně jako u odpovědí žáků středního odborného učiliště, odpověď, že studium vysoké školy přinese v budoucnu dobrou práci. Téměř 30% žáků gymnázia uvádí, že hlavním důvodem je zájem o obor, což je číslo výrazně vyšší, než u žáků SOU. Čtrnáct procent dotazovaných přiznává, že hlavním důvodem dalšího studia je prestiž daného oboru. Jen pět procent dotazovaných uvedlo, že si chtějí prodloužit studentský život.

**Otázka č. 18: „Které tři položky stojí na Vašem žebříčku hodnot nejvýše?“**



**Graf č. 28 - Preferované položky na žebříčku hodnot žáků SOU a gymnázia**

V této otázce nás zajímalo, které tři položky stojí na žebříčku hodnot dotazovaných nejvýše. Vzhledem k tomu, že někteří respondenti uvedli možností méně, než bylo požadováno, neznázorňuje výše uvedený graf procentuální zastoupení odpovědí vzhledem k počtu respondentů, ale jednotlivé položky vyjadřují procentuální zastoupení vzhledem k počtu všech uvedených položek v dotazníku.

Z grafu č. 28 vyplývá, že u žáků středního odborného učiliště stojí na žebříčku hodnot nejvýše přátelství, rodina, láska, zdraví a společenská prestiž. Žáci gymnázia nejčastěji uváděli, že nejvýše v žebříčku hodnot stojí rodina, zdraví, vzdělání, seberealizace a vnitřní pohoda. Zajímavostí je absence některých hodnot v porovnání s druhou skupinou dotazovaných. Zatímco žáci středního odborného učiliště preferovali hodnotu společenské prestiže ve více než jedenácti procentech, tuto možnost žáci

gymnázia zcela opomíjejí. Jev zcela opačný nacházíme u položky seberealizace, která byla uváděna v šesti procentech případů u žáků gymnázia. Tuto hodnotu žáci středního odborného učiliště zcela vynechali. Výrazný rozdíl v odpovědích vidíme také u položky „vzdělání“, kterou výrazně více preferují žáci gymnázia. Zajímavá je pochopitelně také položka „přátelství“, na kterou ve výrazně větší míře kladou důraz žáci středního odborného učiliště (téměř 19%). Žáci gymnázia dali této hodnotě preferenci v méně než jednom procentu případů.

V samotném závěru analýzy výsledků můžeme zjištěné výsledky porovnat s výsledky zahraničních výzkumů, které uvádíme v přehledové studii. Některá zjištěná fakta z našeho výzkumu zcela korespondují se zjištěnými fakty ze zahraničních studií. Zjistili jsme, že většina žáků vnímá studium na vysoké škole, mimo jiné, jako prostředek k získání dobrého pracovního uplatnění. To potvrzují i výsledky studie „The Transformation of School Student’s Goals and Motivation to Learn“, ve které bylo zjištěno, že mladí lidé nevnímají vysokou školu jako prostředek seberozvoje, ale studium chápou jako přípravu na uplatnění na trhu práce.

Můžeme konstatovat, že na rozhodování žáků o dalším směřování mají nemalý vliv učitelé, které žáky na středních školách připravují. To se odráží jak v oblibě daného předmětu, tak i v celkovém postoji k dané škole. Potvrzuje to i studie z vysokých škol ve Finsku, autora Meriläinena, kterou publikoval v periodiku *Quality in Higher Education* v listopadu 2014.

## **8 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ**

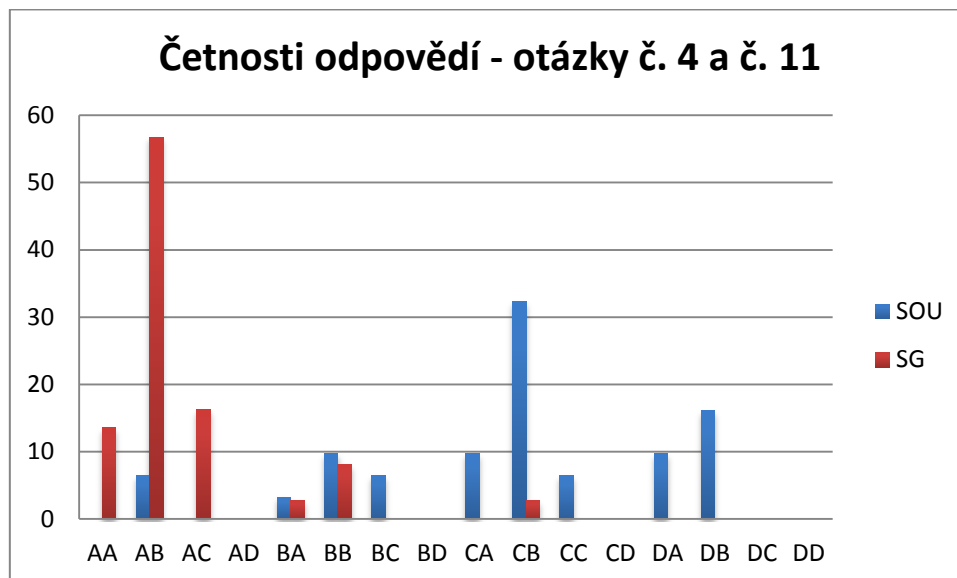
V šesté kapitole praktické části byly stanoveny hypotézy, které nyní budeme ověřovat pomocí vybraných statistických metod. Zároveň si představíme grafy se znázorněnými četnostmi odpovědí respondentů z obou škol<sup>2</sup>.

Nyní se již věnujme první z uvedených hypotéz:

---

<sup>2</sup> Čísla uvedená v grafech vyjadřují četnost odpovědí všech respondentů. Písmena uváděná na ose x vyjadřují variantu odpovědi, kterou dotazovaný zvolil. Varianta odpovědi odpovídá variantě uvedené ve výzkumném dotazníku, který je součástí této práce jako „Příloha č. 1“.

Mezi otázkou č. 4, tj. „Chystáte se podat přihlášku na vysokou školu?“, a otázkou č. 11, tj. „Sebevědomí mám:“, jsou významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.



Stanovili jsme hypotézu, že jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích na uvedené otázky u žáků středního odborného učiliště a gymnázia. Byl proveden Studentův T - test, který k tomu slouží, a dle zjištěných hodnot můžeme konstatovat, že mezi daty zaznamenáváme statisticky významné rozdíly. Toto tvrzení opíráme o fakt, že hodnota Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Viz následující tabulka:

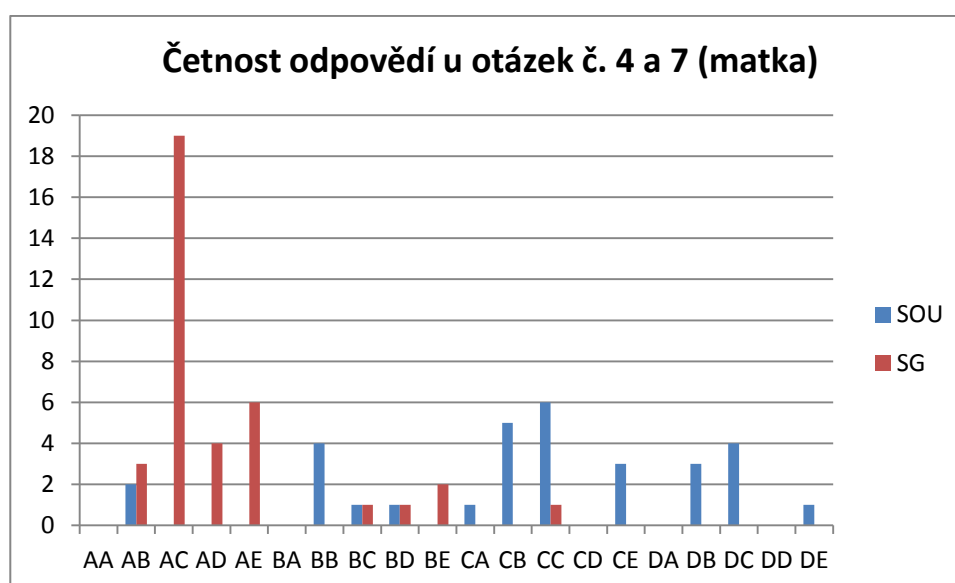
	<i>Soubor1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	9,645161	2,736842
Rozptyl	10,90323	3,44239
Pozorování	31	38
Rozdíl	45	
t Stat	10,3875	
P(T<=t) (2)	<b><u>1,56E-13</u></b>	

Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že se podařilo potvrdit hypotézu č. I., tudíž zaznamenáváme statisticky signifikantní rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.

Statistickou závislost lineárních dat jsme ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Ten nám vyšel: **-0,32747** pro data ze středního odborného učiliště a

**-0,0888** pro data z gymnázia. Z tohoto výsledku usuzujeme, že se jedná o otázky spíše vzájemně statisticky nezávislé.

Hypotézu č. 2 jsme si v předcházejících kapitolách definovali následovně: „Mezi otázkou č. 4, tj. „*Chystáte se podat přihlášku na vysokou školu?*“, a otázkou č. 7a, respektive 7b, tj. „*Jaké je vzdělání Vašich rodičů?*“, je statisticky významný rozdíl v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.“ Opět se nejprve zaměříme na grafy, jež sledují četnost volby odpovědí u těchto dvou otázek.

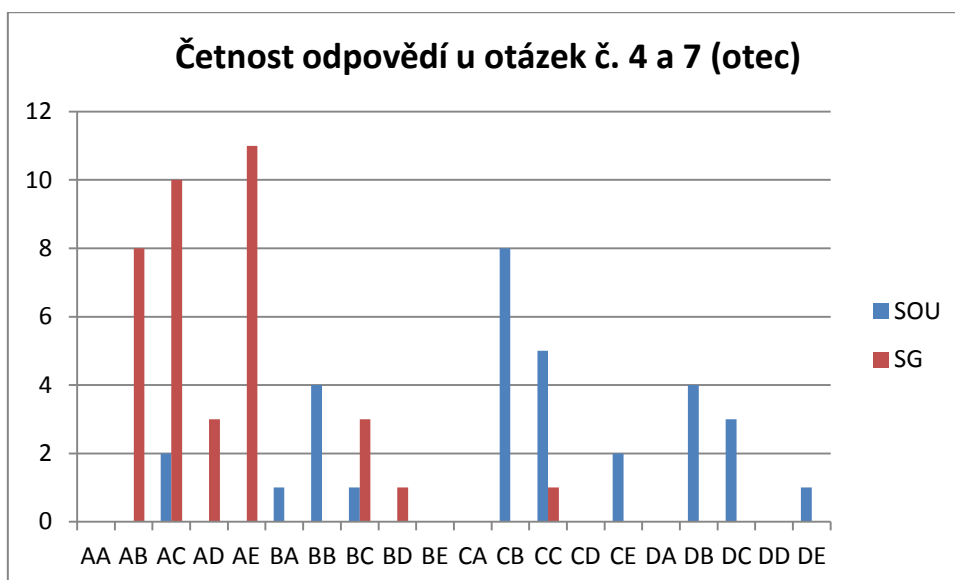


Opět jsme stanovili hypotézu, že jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích na uvedené otázky u žáků středního odborného učiliště a gymnázia. Byl proveden Studentův T – test. Dle zjištěných hodnot můžeme konstatovat, že ze statistického hlediska mezi těmito soubory dat je významný rozdíl. Toto tvrzení opíráme opět o fakt, že hodnota Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Viz následující tabulka:

	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Střední h.	12,45161	4,297297
Rozptyl	21,18925	6,325826
Pozorování	31	37
Rozdíl	45	
P(T<=t) (2)	<b><u>2,27E-11</u></b>	

Na základě výsledku  $P(T \leq t) = 2,27E-11$  můžeme konstatovat, že se podařilo potvrdit hypotézu č. II., tudíž zaznamenáváme statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště. Toto tvrzení znovu opíráme o fakt, že hodnota Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Hypotézu č. II. tedy potvrzujeme.

Statistickou závislost lineárních dat jsme ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Ten nám vyšel: **0,477936** pro data ze středního odborného učiliště a **-0,51884** pro data z gymnázia. Z tohoto výsledku usuzujeme, že se jedná o otázky se vzájemnou střední statistickou závislostí.



	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř.		
hodnota	12,29032	4,297297
Rozptyl	20,2129	5,659159
Pozorování	31	37
$P(T \leq t) (2)$	<b><u>2,08E-11</u></b>	

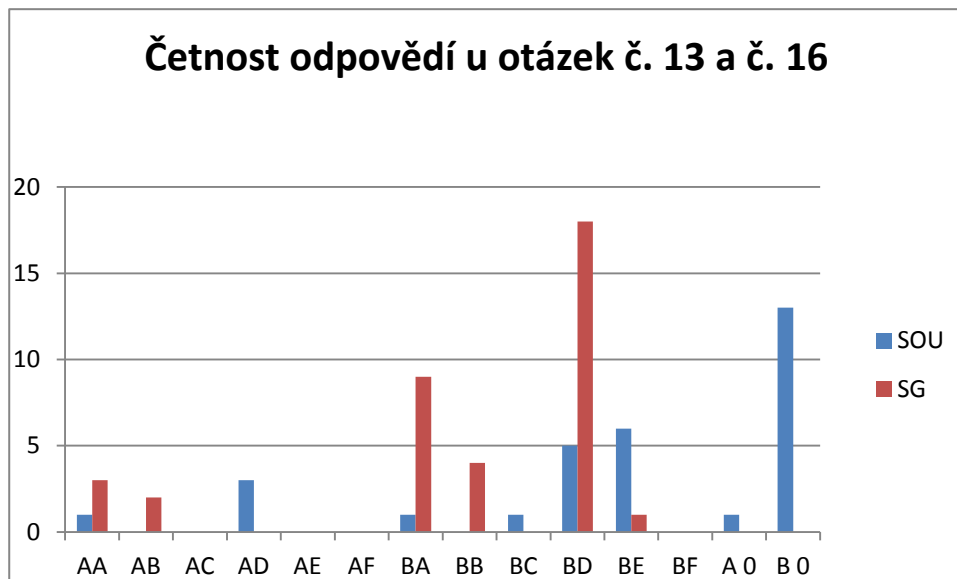
K totožnému závěru docházíme u otázky 7b (kde se zjišťovalo vzdělání otce), kterou jsme porovnávali s otázkou č. 4. Zde nám vyšel  $P(T \leq t) = 2,08E-11$ , z čehož rovněž vyplývá, že nacházíme statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště. Toto tvrzení znovu opíráme o fakt, že hodnota



Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ .  
I v tomto případě se podařilo hypotézu potvrdit.

Statistickou závislost lineárních dat jsme znovu ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Ten nám v tomto případě vyšel následovně: **0,433706** pro data ze středního odborného učiliště a **0,466793** pro data z gymnázia. Ze zjištěných výsledků můžeme usoudit, že se jedná o střední statistickou závislost dat.

Dalšímu šetření byly podrobeny otázky č. 13 a č. 16 tak, abychom mohli ověřit hypotézu s pořadovým číslem III. Výzkumná otázka byla postavena následujícím způsobem: „Mezi otázkou č. 13, tj. „*Když mě čeká cokoli nového, nějaká výzva nebo úkol...*“ a otázkou č. 16, tj. „*Nadšení z nové věci, úspěchu...*“ je statisticky významný rozdíl v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště. Na následujícím grafu vidíme četnosti jednotlivých odpovědí:



Stanovili jsme hypotézu, že jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích na uvedené otázky u žáků středního odborného učiliště a gymnázia. Byl proveden Studentův T – test. Dle zjištěných hodnot můžeme konstatovat, že ze statistického hlediska není mezi těmito soubory dat významný rozdíl. Toto tvrzení opíráme opět o

fakt, že hodnota Studentova T -testu nespadá do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Viz následující tabulka:

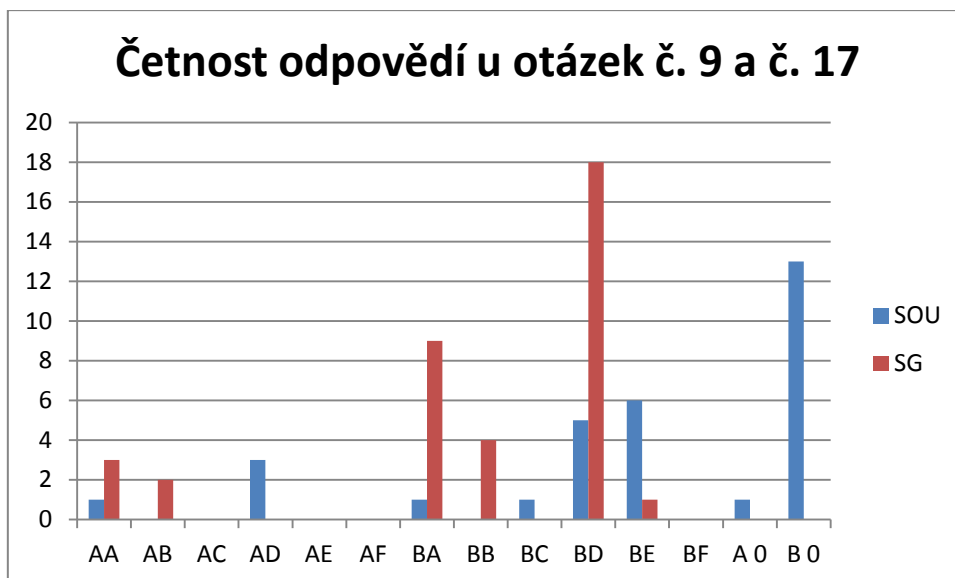
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř.		
hodnota	4,40625	4,216216
Rozptyl	16,7006	12,11862
Pozorování	32	37
Rozdíl	61	
P(T<=t) (2)	<b><u>0,837329</u></b>	

Na základě uvedených výsledků můžeme konstatovat, že se nepodařilo potvrdit hypotézu č. III., z čehož vyplývá, že nezaznamenáváme statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště. Hypotézu č. III. tedy zamítáme.

Statistickou závislost lineárních dat jsme i v tomto případě ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Byly zjištěny následující hodnoty: **0,958788** pro data ze středního odborného učiliště a **0,830816** pro data z gymnázia. Ze zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že se jedná o otázky vzájemně výrazně statisticky závislé.

Hypotéza IV. byla postavena následovně:

Mezi otázkou č. 9, tj. „*Studujete ve volném čase nějakou doplňkovou literaturu k oboru, který chcete studovat?*“ a otázkou č. 17, tj. „*Studovat VŠ chci proto, že...*“ jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště.



Stanovili jsme hypotézu, že jsou statisticky významné rozdíly v odpovědích na uvedené otázky u žáků středního odborného učiliště a gymnázia. I v tomto případě byl proveden Studentův T – test a dle zjištěných hodnot můžeme konstatovat, že ze statistického hlediska mezi těmito soubory dat je významný rozdíl. Toto tvrzení opíráme o fakt, že hodnota Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Viz následující tabulka:

	Soubor 1	Soubor 2
Stř.		
hodnota	11,06452	7,918919
Rozptyl	13,3957	8,576577
Pozorování	31	37
P(T<=t) (2)	<b><u>0,000291</u></b>	

Na základě výsledku  $P(T \leq t) = \mathbf{0,000291}$  můžeme konstatovat, že se podařilo potvrdit hypotézu č. IV., tudíž zaznamenáváme značné rozdíly v odpovědích u žáků gymnázia a středního odborného učiliště. Toto tvrzení znovu opíráme o fakt, že hodnota Studentova T -testu spadla do tzv. kritického oboru na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ . Hypotézu č. IV. tedy můžeme označit za správnou a potvrdit ji.

Statistickou závislost lineárních dat jsme opět ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Ten nám v tomto zkoumání vyšel následovně: **-0,35007** pro data ze středního odborného učiliště a **0,431485** pro data z gymnázia. Ze zjištěných výsledků můžeme usuzovat, že se jedná o střední statistickou závislost dat.

Celkem byly ověřovány čtyři hypotézy. Tři z nich se statistickým šetřením potvrdily jako správné, jednu bylo třeba zamítnout. K vyhodnocování byl použit tzv. Studentův T – test a Pearsonův korelační koeficient.

## Závěr

Diplomová práce si ve svém úvodu kladla za cíl vytvořit nejen ucelený přehled o problematice motivace v rovině teoretické, ale také udělat seriózní analýzu postojů k vysokoškolskému studiu u současných středoškoláků. Dotazníkové šetření, které se uskutečnilo na dvou plzeňských středních školách, přineslo především zajímavé srovnání hodnot, postojů a přístupu ke studiu mezi žáky gymnázia a středního odborného učiliště.

První část práce nabízí pohled na motivaci v teoretické rovině. Motivace je zde vymezena, definována, jsou zde charakterizovány lidské motivy a zanalyzovány základní přístupy k lidské motivaci. Byly také jmenovány souvislosti mezi motivací a životními podmínkami člověka a hledány hlavní mechanismy motivace právě v těchto podmínkách. Teoretická část se rovněž věnovala vývoji lidské psychiky a vybraným vývojovým periodám, které se našeho tématu bezprostředně týkají. Zásadní důraz je také kladen na představení jednotlivých teorií motivace, především na teorii Fredovu, Murrayho a Heckhausenovu. Na základě těchto kapitol i následně provedeného výzkumu docházíme k názoru, že správná míra motivace má zásadní vliv na přístup žáků ke studiu a ovlivňuje je v dalším směřování.

Ve druhé části práce, kde byly analyzovány a statisticky vyhodnocovány výsledky dotazníkového šetření, docházíme k závěrům, že většina z oslovených respondentů má jasnou představu o svém budoucím směřování. Za poněkud překvapivé lze považovat zjištění, že většina z dotazovaných, kteří se budou hlásit na vysokou školu, nepracuje s odbornou literaturou a nevyužívá ji k přípravě na přijímací zkoušky. Obecně můžeme konstatovat, že zásadní vliv na rozhodování a další směřování jedince má rodina a okruh nejbližších lidí – přátelé, sourozenci nebo partneři. Zajímavým výsledkem bezesporu je vztah žáků ke studované škole. Zatímco žáci středního odborného učiliště popisují svůj vztah ke škole spíše kladným způsobem, žáci gymnázia zauímají ke své škole spíše negativní hodnocení. Z uskutečněného výzkumu také vyplynulo, že důvody, které vedou respondenty k přihlášení se na vysokou školu, jsou u obou zkoumaných škol rozdílné. Žáci středního odborného učiliště jako nejčastější důvod uvádí, že jim studium vysoké školy posléze přinese především dobrou práci, naopak žáci gymnázia kromě dobré práce upřednostňují také zájem o daný obor a jeho společenskou prestiž.

Je třeba připustit, že některá další zajímavá témata spojená s tématem motivace byla vynechána a některé kapitoly by si zasloužily hlubší analýzu a rozbor. Bylo však nutné vybrat to nejdůležitější a nejpodstatnější tak, aby na motivaci bylo nahlíženo širším pohledem v kontextu zaměření na poslední ročníky středních škol. Během studia této problematiky se nabízely další zajímavé náměty, které by stály za rozpracování a analýzu a mohly tak diplomovou práci rozšířit, avšak na úkor praktické části. Tu autor ale považuje za zásadní, a proto jí věnoval maximální úsilí a dostatečný prostor.

Autor diplomové práce věří, že se podařilo splnit vytyčené cíle z úvodu práce a zjištěné výsledky z dotazníkového šetření mohou pomoci nejen učitelům středních škol při práci se žáky, ale i žákům samotným, kteří se mohou seznámit s problematikou motivace a zamyslet se nad svým dalším směřováním. Pokud některý ze čtenářů nalezne v této práci inspiraci a potřebné informace, bude to pro autora velké potěšení.

## Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace a výzkumem faktorů, které ovlivňují motivaci ke studiu na vysoké škole u žáků středních škol. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části se autor věnuje motivaci v rovině teoretické, druhá část je věnována analýze a komentáři k provedenému dotazníkovému šetření. Práce se zaměřuje na analýzu psychologických aspektů motivace a zároveň představuje nejrůznější přístupy k motivaci a také teorie uznávaných odborníků. Cílem práce je utvořit ucelený přehled problematiky motivace se zaměřením na určité vývojové periody. Formou dotazníkového šetření na vybraných plzeňských středních školách byly zjišťovány nejrůznější determinanty, které žáky ovlivňují při rozhodování, zda ve studiu pokračovat i po absolvování střední školy na škole vysoké. Bylo zjištěno, že mezi žáky gymnázií a žáky středního odborného učiliště jsou jisté rozdíly v osobnostních předpokladech, chování v určitých situacích a také v postoji ke studiu a studované škole. Teoretické poznatky o motivaci a výsledky výzkumu mohou být přínosné učitelům středních škol v jejich práci a přístupu k žákům, kteří se rozhodují pokračovat ve studiu na vysokých školách.

## **Abstract**

This thesis deals with problems of motivation and research factors that influence motivation to study at college for secondary school pupils. The thesis is divided into two parts. In the first part, the author focuses on the motivation of the theoretical level, the second part is devoted to analysis and commentary on the questionnaire survey carried out. The work focuses on the analysis of the psychological aspects of motivation and also presents various approaches to motivation and theory recognized experts. The aim is to create a complete overview of the problem of motivation, focusing on certain developmental periods. Through a questionnaire survey on selected Pilsen secondary schools were surveyed various determinants that affect students when deciding whether to continue their studies after graduating from secondary school to university. It was found that among pupils of secondary schools and vocational school students are some differences in personality dispositions, behavior in certain situations and in the approach to the study and attended school. Theoretical knowledge about motivation and results of the research can be beneficial secondary school teachers in their work and approach to pupils who decide to continue their studies at universities.



## Literatura

BRICHČÍN, Milan. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 1999, 423 s. ISBN 8071847534.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 8070665343.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Překlad Petr Bakalář. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy II. – III*. Praha: Avicenum, 1993.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

HECKHAUSEN, Heinz. *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer-Verlag, 1980, 21, 785 s. ISBN 3-540-09811-9. (2. přepr. vyd. 1989)

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLEČEK, Václav; MIŇHOVÁ, Jana; PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2.vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 198 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, Vladimír; MAN František; PAVELKOVÁ Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 232 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

- KONDÁŠ, Ondrej. *Klinická psychológia*. Osveta, 1977
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- MADSEN, Kaj Berg. *Teorie motivace: Srovnávací studie moderních teorií motivace*. Academia, 1972.
- MADSEN, Kaj Berg. *Moderní teorie motivace*. Academia, 1979.
- MIŇHOVÁ, Jana. *Psychopatologie pro právníky*. 3. rozš. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, 134 s. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 8086898709.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 225 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0577-x.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- NOVOTNÁ, Lenka; HŘÍCHOVÁ, Miloslava; MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka od patnácti od třiceti let*. Vyd. 2. Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Orbis, 1989.
- ŠVANCARA, Josef. *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: SPN, 1981.
- RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie*. Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994, 206 s. ISBN 80-7184-666-x.

## **Elektronické informační zdroje:**

INGLÉS, C. J., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. E., VALLE, A., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., & RUIZ-ESTEBAN, C. (2013). *Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria*. (Spanish). *Revista Lasallista De Investigación*, 10(2), 451-465.

WONG, MARIA a MARGARETA MARIA THOMSON. *THE EFFECT OF REWARDS ON STUDENT MOTIVATION*. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Psychologia-Paedagogia* [online]. 2014, roč. 59, č. 2, s. 105-114 [cit. 2015-03-17].

MIH, Viorel. *ROLE OF PARENTAL SUPPORT FOR LEARNING, AUTONOMOUS / CONTROL MOTIVATION, AND FORMS OF SELF-REGULATION ON ACADEMIC ATTAINMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS: A PATH ANALYSIS*. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior* [online]. 2013, roč. 17, č. 1, s. 35-59 [cit. 2015-03-17].

FAN, Weihua a Christopher A. WOLTERS. *School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation*. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2014, roč. 84, č. 1, s. 22-39 [cit. 2015-03-17]. DOI: 10.1111/bjep.12002.

BUSSE, Vera. *Why do first-year students of German lose motivation during their first year at university?*. *Studies in Higher Education* [online]. 2013, roč. 38, č. 7, s. 951-971 [cit. 2015-03-13]. DOI: 10.1080/03075079.2011.602667

MERILÄINEN, Matti. *Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life*. *Quality in Higher Education* [online]. 2014, roč. 20, č. 3, s. 309-329 [cit. 2015-03-17]. DOI: 10.1080/13538322.2014.978136

HALAWAH, Ibtesam. *FACTORS INFLUENCING COLLEGE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FROM STUDENTS' PERSPECTIVE*. Education [online]. 2011, roč. 132, č. 2, s. 379-390

SOBKIN, V. S. *The Transformation of School Students' Goals and Motivation to Learn*. Russian Education [online]. 2007, roč. 49, č. 11, s. 39-57 [cit. 2015-03-17]. DOI: 10.2753/RES1060-9393491102

## **Přílohy**

Přílohou č. 1 této diplomové práce je dotazník vlastní konstrukce, který byl použit pro praktickou část této práce a pro výzkum a analýzu zjišťovaných dat.

