

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Diplomová práce

**Proměna vztahu vnitřní a vnější motivace ke studiu u studentů na
SZŠ.**

The change in relation between internal and external motivation to
studies of secondary nursing school students.

Studijní obor: Učitelství pedagogiky

Forma studia: kombinovaná

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Krykorková, Csc.

Vypracovala:

Iveta Stejskalová

Praha 2010

Poděkování:

Velmi děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Krykorkové, Csc. za odborné vedení, ochotu, se kterou mi předávala své zkušenosti a podnětné připomínky, jež byly ku prospěchu této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pramenů a literatury uvedené v seznamu.

V Borovanech dne 29.3.2010

Iveta Stejskalová

ANOTACE

Veškeré lidské chování a jednání je nějak motivováno. Každý člověk si v životě klade nějaké cíle, každý někam směřuje. Všichni chceme někým být, něco umět, něco vlastnit. Máme-li však opravdový zájem určitého cíle dosáhnout, máme-li silný motiv, snáze překonáváme všechny překážky na cestě k jeho naplnění. Motivace, ať už vnitřní nebo vnější, je tedy oním hnacím motorem, který nás žene vpřed a dává nám sílu o něco usilovat, vlastně vyvíjet jakoukoliv činnost.

Protože velkou část našeho života trávíme v zaměstnání, jehož kvalita bezprostředně ovlivňuje možnost uspokojování našich dalších potřeb, jsme již od dětství motivováni mnoha vnitřními i vnějšími faktory k jeho nejvhodnější volbě. Volba budoucího povolání je nejdůležitějším rozhodnutím člověka. Má podstatný vliv na další vývoj jeho osobnosti.

Práce se zabývá problémem motivací, která vedla studenty k výběru studia na SZŠ v Táboře, jestli se tato motivace po čtyřech letech studia utvrdila popřípadě změnila a jaké mají studenti plány po ukončení studia co se týče vzdělávání či nastoupení do pracovního procesu. Obor zdravotnický asistent v našich podmínkách nemá dlouhou tradici, proto se mi zpětná vazba od jeho budoucích absolventů jeví jako zajímavý aspekt ve vývoji zdravotnictví v České republice.

SUMMARY

All human behaviour and action is somehow motivated. Every person tries to reach some goals, everyone is directed somewhere. We all want to become someone important, to know something, own something. If we have a real interest in reaching a certain goal, if we have a strong motivation, we are able to overcome all obstacles on our way towards fulfilling our goal. Motivation, whether it is inner or outer, is the main driving force which makes us go forward and gives us the strength to struggle for something, in fact, to pursue any kind of activity.

Since we spend most of our lifetime at work, the quality of it influences the possibility of satisfying our further needs. Ever since our childhood we are motivated by many inner and outer factors towards the most appropriate choice. The choice of future career is the most important decision of every person. It has a significant influence on personality development of every individual.

This thesis deals with the issue of motivation which led students to choose their further studies at the Secondary School of Nursing in Tabor. It also investigates whether this motivation has changed during the four years of study or whether it was confirmed and what are some of the plans that the students have after finishing their studies, concerning their further education or finding a job. The specialization of a sanitary assistant has not had a long tradition in our environment, therefore the feedback from its future graduates seems to me as an interesting aspect in the development of the Czech health service.

Klíčová slova

Postavení sestry ve společnosti

Zdravotnický asistent

Vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků

Novela zákona č. 96/2004 Sb.,

Nařízení vlády č. 31/2010 Sb.,

Vyhláška č. 4/2010

Kreditní systém

Motivace

Vnitřní motivace

Vnější motivace

Metody rozvíjení motivace

Vývojové období studentů

Charakteristika SZŠ v Táboře

Charakteristika oborů

Aktivity a prezentace SZŠ v Táboře na veřejnosti

Seznam zkratek

| | |
|-------|--|
| aj. | a jiné |
| apod. | a podobně |
| BESIP | bezpečnost silničního provozu |
| č. | číslo |
| ČR | Česka republika |
| CSc. | Kandidát věd |
| CVVM | Centrum pro výzkum veřejného mínění |
| Dis. | Diplomovaný specialista |
| DM | Domov mládeže |
| EU | Evropská unie |
| IPVZ | Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví |
| kol. | kolektiv |
| KÚJČ | Krajský úřad Jihočeský kraj |
| Mgr. | Magistr |
| MZ | Ministerstvo zdravotnictví |
| MZČR | Ministerstvo zdravotnictví České republiky |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| např. | například |
| NUOV | Národní ústav odborného vzdělávání |
| PhDr. | Doktor filosofie |
| RNDr. | Doktor přírodních věd |
| s. | strana |
| Sb. | Sbírka |
| SZŠ | Střední zdravotnická škola |
| tj. | to jest |
| tzn. | to znamená |
| tzv. | tak zvaný |
| VOŠ | Vyšší odborná škola |
| VŠ | Vysoká škola |
| ZA | Zdravotnický asistent |

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1. TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1.1. Význam vzdělávání pro jedince a společnost | 11 |
| 1.2. Postavení sestry ve společnosti | 11 |
| 2. Změny ve vzdělávání po vstupu ČR do EU | 14 |
| 2.1. Zdravotnický asistent | 14 |
| 2.2. Zákon 96/2004 Sb. | 14 |
| 2.3. Vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků | 17 |
| 2.3.1. <i>Kvalifikační příprava</i> | 17 |
| 2.3.2. <i>Specializační vzdělání</i> | 18 |
| 2.3.3. <i>Celoživotní vzdělávání</i> | 19 |
| 3. Motivace | 21 |
| 3.1. Základní psychologické vymezení vnitřní motivace | 24 |
| 3.2. Základní psychologické vymezení vnější motivace | 34 |
| 3.3. Hlavní způsoby motivování studentů | 40 |
| 3.3.1. <i>Stavíme na vnitřní motivaci</i> | 41 |
| 3.3.2. <i>Stavíme na vnější motivaci</i> | 42 |
| 3.3.3. <i>Metody rozvíjení motivace</i> | 43 |
| 3.3.4. <i>Demotivující činitele učení</i> | 45 |
| 3.4. Specifika vývojového období studentů | 46 |
| 4. EMPIRICKÁ ČÁST | 49 |
| 4.1. Formulace výzkumného problému | 49 |
| 4.2. Charakteristika SZŠ v Táboře | 49 |
| 4.3. Charakteristika oborů | 50 |
| 4.4. Aktivity a prezentace školy na veřejnosti | 51 |
| 4.5. Cíl výzkumného projektu | 55 |
| 4.6. Stanovení výzkumných hypotéz | 55 |
| 4.7. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku | 56 |
| 4.8. Metody a techniky výzkumu | 56 |
| 4.9. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám | 57 |
| 4.9.1. <i>Motivace studentů k volbě studia na SZŠ</i> | 58 |
| 4.9.2. <i>Zvolená motivace je stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ</i> | 60 |
| 4.9.3. <i>Plány studentů po ukončení studia na SZŠ</i> | 65 |
| 4.9.4. <i>Shrnutí výsledků výzkumu</i> | 68 |
| 4.9.5. <i>Zhodnocení hypotéz</i> | 69 |
| Závěr | 70 |
| Seznam literatury | 72 |
| Přílohy | 74 |

Úvod

Veškeré lidské chování a jednání je nějak motivováno. Každý člověk si v životě klade nějaké cíle, každý někam směřuje. Všichni chceme někým být, něco umět, něco vlastnit. Říká se, že to, jak žijeme, je otázkou priorit. Důležité je stanovit si cíle; to, jakým způsobem jich dosáhneme, závisí na našich individuálních schopnostech a dovednostech, na našich potřebách a tužbách a samozřejmě na vnějších okolnostech, které ne vždy můžeme ovlivnit. Máme-li však opravdový zájem určitého cíle dosáhnout, máme-li silný motiv, snáze překonáváme všechny překážky na cestě k jeho naplnění. Motivace, ať už vnitřní nebo vnější, je tedy oním hnacím motorem, který nás žene vpřed a dává nám sílu o něco usilovat, vlastně vyvíjet jakoukoliv činnost.

Protože velkou část našeho života trávíme v zaměstnání, jehož kvalita bezprostředně ovlivňuje možnost uspokojování našich dalších potřeb, jsme již od dětství motivováni mnoha vnitřními i vnějšími faktory k jeho nejvhodnější volbě. Již předem kalkulujeme s předpokládanými náklady a zisky z výběru té či oné profese i budoucího zaměstnavatele. Ovlivňuje nás očekávané uspokojení z práce samotné, prestiž zvolené profese i organizace, výše předpokládané mzdy a nabídka dalších odměn a výhod, pracovní prostředí, firemní kultura i naše znalosti a dovednosti.

V podmínkách naší společnosti má povolání základní význam pro postavení člověka v sociální struktuře naší společnosti. Pracovní činnost v určitém povolání je základním zdrojem materiální i kulturní existence každého dospělého člověka. Člověk si však nejen přeje vytvořit si svou pracovní činností v určitém povolání základy své materiální a kulturní existence, ale touží jí uspokojit i své osobní potřeby, zájmy a aspirace, pozitivně využít své pracovní energie a svých schopností, dosáhnout v ní vnitřního uspokojení a v souvislosti a tím vším, co bylo řečeno, rozvinout se a uskutečnit jako člověk, jako osobnost. Volba povolání je nejdůležitějším rozhodnutím člověka. Škola by měla pomáhat mladým lidem, aby našli své místo v životě a správně si vybrali obor další činnosti.

Jaké jsou profesionální přání a představy studentů? Které faktory (činitelé) ovlivňovaly jejich rozhodování pro volbu studia na SZŠ? Utvrdilo je studium na SZŠ v jejich volbě? Změnila se jejich motivace k volbě povolání v průběhu studia? Považují studenti práci ve zdravotnictví za fyzicky nebo psychicky náročnou?

Na tyto základní otázky se pokusím odpovědět v rámci své diplomové práce.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části. Na teoretickou část, v níž se pokusím o základní teoretické vymezení problému, a na část empirickou, ve které se budu zabývat samotným výzkumným šetřením.

V teoretické části nejprve nastíním jaký má význam vzdělání pro jedince a pro společnost. Odhalím jaké je postavení sestry ve společnosti. Zmíním změny v systému vzdělávání po vstupu ČR do EU. Zaměřím se na současné změny v zákonech o vzdělávání zdravotnických pracovníků, ke kterým v posledních několika měsících došlo. S pomocí odborné literatury vymezím pojem motivace. Zaměřím se na základní psychologické vymezení vnitřní a vnější motivace, způsoby motivování studentů, úlohu učitele v možnosti motivace žáků a v neposlední řadě vymezím časové období, ve kterém se respondenti výzkumu nacházejí a popíši nejdůležitější životní změny, s nimiž se v dané vývojové etapě potýkají.

V empirické části zformuluji výzkumný problém. Charakterizuji SZŠ v Táboře, kde probíhal vlastní výzkum, obory, které je v současné době možno na škole studovat a jak se prezentuje škola na veřejnosti. Uvedu použitou metodiku výzkumu a objasním výsledky výzkumu.

V závěru práce se pomocí analýzy výsledků a jejich interpretace pokusím zodpovědět výše uvedené otázky.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Význam vzdělání pro jedince a společnost

V současné době se vysokoškolské vzdělání začíná považovat za stejnou samozřejmost, jako byla dříve maturitní zkouška. Dnešním trendem je mít diplom nebo být manuálně zručný s výučním listem. Na trhu práce se stále častěji setkáváme s požadavkem vystudované vysoké školy, který dokazuje schopnost jedince se vzdělávat. Pokud nemá jedinec ke vzdělávání motivaci (ani vnitřní ani vnější), pravděpodobně by pro něj bylo studium vysoké školy utrpením (Mareš 1998). Lidé studují z různých důvodů. Zde jsou nejčastější motivace: touha vzdělávat se a rozvíjet svou osobnost, být prospěšný společnosti (idea) nebo touha po společenském uznání, větších možnostech a finanční nezávislosti. Významem pro jedince je snaha dosáhnout nějakého cíle, který bude předurčovat další kroky absolventa v životě. Společnost očekává od vysokoškolsky vzdělaných lidí odbornost, vysokou míru zodpovědnosti, vynikající schopnosti a znalost oboru. Pro zaměstnavatele je takto vzdělaný člověk i přínosem ekonomickým – pracovní síla je kvalitní, vysoce specializovaná a vysoce produktivní. V neposlední řadě je počet vysokoškoláků ukazatelem vzdělanosti národa. Státu zajišťuje kvalitní pracovní síla hospodářský růst (Ďurič 1979). Dnešní post-industriální doba nežádá lidi do výroby, ale vzdělané jedince do služeb, protože produkce služeb se stává dominantním sektorem ekonomiky. Dnešní rychle se měnící svět vyžaduje, abychom vstřebávali informace závratným tempem a neustále se vzdělávali, protože jinak upadáme do minulosti.

1.2. Postavení sestry ve společnosti

Při otázce, jaké zaměstnání je prestižní, nebo ještě lépe, jaké povolání by jste chtěli, aby vykonával váš potomek, málokdo odpoví: nelékařský zdravotnický pracovník, respektive sestra. Nemůžeme však veřejnosti mít za zlé, jak si sestry vykresluje. Vždyť i mnohé sestry své ratolesti od tohoto povolání odrazují. Abychom jako sestry povznesli prestiž tohoto povolání, musíme si nejdříve vážít sami sebe (Maryšková, Sestra 02/2010).

Co je prestiž? Prestiž je dobrá reputace jedince či skupiny spojená s úctou a vlivem. Prestiž je spolu s příjmem, vzděláním, životním stylem, mocí základním ukazatelem sociálního statusu jedince. Za hodnocením prestiže povolání často stojí plat a sociální postavení. Domnívám se, že si lidé sice sesterského povolání váží, ale nepovažují jej za prestižní. Pokud se dáte v evropských zemích s někým do rozhovoru a zmíníte se, že pracujete jako zdravotní sestra, spouště lidí se rozzáří oči a pochválí vám vaši záslužnou činnost a budou na vás hledět s úctou a respektem. Pokud toto řeknete v naší zemi, lidé se zahledí soucitně a povzdychnou cosi o „pěkné, ale těžké práci“. Na druhé straně je zde ovšem průzkum veřejného mínění, který prokazuje, kde bylo donedávna místo českých sester. Nebo spíše, kde nebylo místo českých sester. V seznamu 26 různých profesí 7, kterým vévodí povolání lékaře, zdravotní sestru nenajdeme (na rozdíl od kněze, prodavačky, poslance, učitele či uklízečky). Je nyní otázkou, zda je na tom sestra v povědomí lidí hůře než uklízečka, která obsadila poslední příčku, nebo nestojí vůbec za to, aby ji někdo do seznamu zařadil.

Situace se změnila v roce 2008, kdy společnost CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění) poprvé zařadila mezi povolání, která můžeme hodnotit, zdravotní sestru. Na žebříčku prestiže jednotlivých povolání se nacházela sice na čtvrtém místě, je však třeba podotknout, že každoročně je v seznamu povolání uvedeno pouze 26 profesí. (V roce 2008 na seznamu nově přibýlo povolání zdravotní sestry a stavebního dělníka, kteří vystřídali povolání opraváře elektrospotřebičů a soustružníka). Informace pochází z průzkumu „Prestiž povolání“ z roku 2008 od Centra pro výzkum veřejného mínění. Na jaké pozici se nacházejí jednotliví laboranti, terapeuti a porodní asistentky? Veřejnost všechny zařazuje do stejné skupiny. Často nemá ani povědomí o jednotlivých stupních vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků, natož o jejich kompetencích a kvalifikacích (Maryšková, Sestra 02/2010).

Prestiž sesterského povolání je vázána na vyšší odborné a hlavně na vysokoškolské vzdělání. Přesto jen menší část veřejnosti prozatím vůbec ví, že zdravotní sestra dnes již mnohdy nemá jen střední zdravotní školu, ale i univerzitní diplom. Obraz veřejnosti o povolání zdravotní sestry je doplněn představami utvořenými tuzemskými televizními seriály – Nemocnicí na kraji města počínaje, Ordinací v růžové zahradě konče. Kolik času je ve zmíněných seriálech věnováno pacientovi a kolik zaměstnancům nemocnice? Jaké kvalifikační dovednosti „sestry“ představují? Kolik z nás zmiňované seriály sleduje? Kolik z nás si připouští, že obraz jednotlivých protagonistek je často přisuzován i sestřám v reálném životě? Porovnáme-li naše seriály se zahraničními, rozdíl je jistě patrný a odráží i pohled společnosti na zdravotnická povolání.

Prestiž sestřám nezvýší ani označení „střední zdravotnický personál“. V čem jsme „střední“ – kdo je nižší a kdo vyšší? Dnes již většina sester má „vyšší stupeň vzdělání“. V současné koncepci vzdělávání nebude za pár let existovat nelékařský zdravotnický pracovník se středním stupněm vzdělání.

Zdravotnictví je jedním z oborů, kde je spolupráce nedílnou součástí dobrání se společného cíle. Nelze hodnotit čí práce je důležitější, neboť teprve součinnost všech umožňuje kvalitní výsledek. Samotné operační řešení nepříznivého zdravotního stavu by jen stěží skončilo pozitivním výsledkem bez kvalitní předoperační přípravy, analýzy potřebných odběrů laborantem, bezchybné práci instrumentářky na sále, péče „jipové“ sestry, uvaření čaje sanitářkou a spolupráce s celou škálou pracovníků ve zdravotnictví.

Bohužel toto si uvědomuje jen málokdo z nás. Jistě teď při četní těchto řádků mnohé z nás napadne řada situací vztahujících se k našim nadřízeným. Ale co my sami? Naše chování ke studentům, kolegům/kolegyním z jiných oborů? Vážíme si jich? S chováním lékařů mnoho udělat nemůžeme. To je na lékařských fakultách, individuálním přístupu každého absolventa k týmové spolupráci a v neposlední řadě osobním příkladu z řad kolegů/kolegyň. Co však udělat můžeme, je změnit své myšlení a přístup. Snažit se vytvářet harmonické prostředí založené na týmové spolupráci a kolegiilitě. Abychom povznesli prestiž sesterského povolání, musíme si nejdříve vážít sami sebe. Nebát se, neostýchat se ukázat své dovednosti a znalosti. Naučit se být zodpovědní za výkony a požadovat rozšíření samostatně prováděných výkonů a svých kompetencí. Důležitá je i naše pozitivní prezentace na veřejnosti, nebát se vystupovat, prezentovat a rozšiřovat komunikační dovednosti. Pokud se naučíme sami sebe vážít, brát svou profesi jako prestižní a jedinečnou, můžeme očekávat i od okolí, že k nám začne vzhlížet s úctou, a na středních zdravotnických školách a fakultách přibude zájemců o studium sesterské profese (Maryšková, Sestra 02/2010).

Měnící se podmínky v oblasti zdravotnictví a jeho rozvoje vyvolávají řadu protichůdných reakcí a otázek. Někomu se nový systém líbí, někomu ne. Značnou důležitost mají názory nejmladších budoucích zdravotníků, kteří v této náročné situaci reprezentují výhledově podstatný článek řetězce. Jeho chybění nebo oslabení by mohlo znamenat závažné důsledky pro náš zdravotnický systém. Neméně důležitá bude i otázka atraktivity povolání, aby nedocházelo k odlivu zdravotníků do zahraničí, kde jim budou nabídnuty lepší podmínky. Otázkou motivace a spokojenosti s vybraným studiem na SZŠ v Táboře, budoucích plánů studijních i pracovních se bude zabývat dotazník a jeho vyhodnocení v empirické části této práce. Výstupem této studie budou poznatky o myšlenkových pochodech a plánech maturantů

v oboru zdravotnický asistent, ale zároveň i zásadní informace o tom, jestli škola naplnila jejich očekávání nebo jestli škola selhala a vyvrátila jejich vnitřní motivaci ke zvolenému oboru.

2. Změny vzdělávání po vstupu ČR do EU

Dne **1. května 2004** vstoupila Česká republika do Evropské unie. Některé změny zákonů sice proběhly již dříve, ale právě rok 2004 se stává významným přelomem v oblasti zdravotnictví. Vzniká zákon 96/2004 Sb., je schválena nová koncepce ošetrovatelství a v tomtéž roce nastupují na SZŠ první „zdravotničtí asistenti“.

2.1. Zdravotnický asistent

Transformace středoškolského oboru všeobecná sestra na obor zdravotnický asistent byla schválena dne 17.12.2003 po dohodě Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstva zdravotnictví. Od 1.9.2004 nastupují na střední zdravotnické školy první studenti nového programu. Studium je určeno pro žáky, kteří splnili povinnou školní docházku a prošli přijímacím řízením. Denní studium trvá 4 roky a je zakončeno maturitní zkouškou, dálkové studium je koncipováno na 5 let. Podrobná charakteristika oboru od obou ministerstev je k dohledání na stránkách většiny SZŠ.

Zákon o nelékařských profesích (kompetence zdravotnického asistenta a všeobecné sestry). Klíčovými dokumenty pro vzdělání a činnost zdravotnického asistenta a všeobecné sestry nalezneme v Zákoně 96/2004 Sb., a Vyhlášce 424/2004 Sb.

2.2. Zákon 96/2004 Sb.

Zákon 96/2004 Sb., *o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních)* – tento zákon vznikl a upravuje:

- podmínky registrace ze zákona
- vydávání osvědčení k výkonu povolání bez odborného dohledu
- úlohu organizátora vzdělávací akce a podmínky souhlasného stanoviska ke vzdělávací akci
- podmínky akreditace

- systém oceňování, jehož jednotkou je kreditní bod.

Novela zákona č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních.

Ministerstvo zdravotnictví iniciovalo v souvislosti s balíčkem opatření ke stabilizaci všeobecných sester zásadní změnu, která spočívá v novele zákona č. 96/2004 Sb., kde se připravuje změna názvu zdravotnického asistenta na praktickou sestru. Zákon je nyní v Poslanecké sněmovně a je po druhém čtení. Rozhodnutí ministerstva se opíralo o názory odborné i laické veřejnosti na tuto změnu. Tyto názory jsou potvrzeny výzkumem, který pro ministerstvo zpracoval RNDr. Tomáš Raiter zakladatel profesní asociace agentur pro výzkum trhu a veřejného mínění v ČR. Zmíním zde cíle a výsledky výzkumu. Jedním z cílů, které změna názvu sleduje, je zvýšení atraktivnosti tohoto oboru pro uchazeče o studium na středních zdravotnických školách. Zvýšený zájem o studium tohoto oboru by přispěl k řešení naléhavého problému nedostatku středního ošetrovatelského personálu, zejména zdravotních sester. Výzkum se zaměřil na 4 cílové skupiny respondentů:

1. Všeobecné sestry a lékaře v nemocnicích (110 respondentů).
2. Studenti oboru „zdravotnický asistent“ středních zdravotnických škol (89 respondentů z 10 oslovených škol).
3. Učitelé odborných předmětů oboru „zdravotnický asistent“ na středních zdravotnických školách (35 respondentů z 10 oslovených škol).
4. Obecná populace – veřejnost (261 respondentů).

Takřka 500 respondentům byly předloženy otázky týkající se dvou hypotéz spojených se změnou názvu studijního oboru. 1. Název studijního oboru Praktická sestra je atraktivnější než dosavadní název Zdravotnický asistent. 2. Změna v označení absolventů a rozšíření jejich kompetencí jim usnadní začlenění do pracovních týmů v praxi. Všechny oslovené skupiny podporují navrhované změny. Podle názorů zdravotníků, učitelů i studentů bude nový název oboru atraktivnější pro zájemce o studium. Tento názor podporuje mírnou většinou i laická veřejnost. Studenti a učitelé se shodují se zdravotníky v přesvědčení, že by navrhované změny usnadnily začlenění absolventů do pracovních týmů v praxi.

„V současné době je pozměňovací návrh stále předložen v Poslanecké sněmovně ke schválení. Jakmile budeme mít nové konkrétní zprávy, uveřejníme je na webu MZČR. Chápeme netrpělivost odborné nelékařské veřejnosti, ale vlivem politických změn nebylo možné urychlit přijetí této novely,“ uvedl tiskový mluvčí MZ Vlastimil Sršeň.

„Podle náměstka MZ pro legislativu Martina Plíška je nyní novela zákona ve sněmovně ve druhém čtení. Pak čeká novelu třetí čtení a schválení Senátu. Lze tedy počítat s

účinností nejdříve od ledna nového roku. Každopádně se projeví až ve vzdělávacím cyklu následujícího školního roku 2010-2011," říká náměstek MZ pro legislativu Martin Plíšek (www.tribune.cz).

Součástí zmiňované novely je také sjednocení vzdělávání všeobecných sester, tzn. přesun z vyšších odborných škol na vysoké školy. Dle ministryně Dany Juráskové je toto téma stále ještě diskutováno. (Pelikánová, Sestra 01/2010)

Cílem změny zákona je potřeba naléhavého řešení nedostatku středního zdravotnického personálu, a to zejména všeobecných sester. Podle ministerstva zdravotnictví je příčinou nedostatku zdravotních sester především duplicita ve vzdělávání všeobecných sester, kdy vzdělávací systém umožňuje získání způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu po získání odborné způsobilosti na dvou druhích typech škol, a to na vyšší odborné škole a vysoké škole. Na obou druhích škol se získává odborná způsobilost všeobecné sestry.

„Podle platných předpisů Evropské unie konkrétně ve směrnici 2005/36/ES to je v počtu 4 600 hodin a celkové délce studia 3 roky. Výsledkem vzdělávání je odborná způsobilost všeobecná sestra podle zákona č. 96/2004 Sb., se stejnými kompetencemi. Oba tyto programy jsou téměř shodné, splňují požadavky vyhlášky č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání a Metodického pokynu Ministerstva zdravotnictví k této vyhlášce. Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu oboru vzdělání Diplomovaná všeobecná sestra a absolventi studijního oboru Všeobecná sestra jsou způsobilí vykonávat činnosti uvedené v § 5 vyhlášky č. 424/2004 Sb., kterou se stanoví činnosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, není mezi nimi žádný rozdíl," uvádí se v důvodové zprávě MZ.

„Praxe je však taková, že většina absolventů akreditovaného vzdělávacího programu oboru vzdělání Diplomovaná všeobecná sestra ve vyšších odborných školách zdravotnických po ukončení vzdělávání pokračuje na bakalářském stupni vysoké školy. Tato duplicita umožňuje vzdělávat všeobecné sestry 6 let po vykonání maturitní zkoušky," dodává MZ.

Současný systém podle ministerstva zatěžuje státní rozpočet. Sestry zbytečně zůstávají ve vzdělávacím systému a nenastupují do praxe. Pro doplnění uvádí ministerstvo několik statistických údajů, které odůvodňují tento požadavek. Ke vzdělávání ve vyšších odborných školách zdravotnických bylo v roce 2008 přijato 991 studentů, z toho 812 bylo absolventů

oboru vzdělání Zdravotnický asistent a 56 bylo absolventů oboru vzdělání jiného zdravotnického směru. „Tato čísla bez dalších informací potvrzují logiku studia na vyšších odborných školách. Zásadní problém ale nastává v případě bakalářského studia pro všeobecné sestry na vysokých školách, kde bylo do denní formy studia přijato 645 studentů, z toho bylo 567 absolventů z vyšších odborných škol. Obdobná situace je i v rámci kombinované formy tohoto studia na vysokých školách," uvádí MZ (www.tribune.cz).

2.3. Vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků

Vzdělávání zdravotnických pracovníků má tyto oblasti: kvalifikační přípravu, specializační vzdělání a celoživotní vzdělávání.

2.3.1. Kvalifikační příprava

Kvalifikační přípravu získá pracovník studiem na školách středních, vyšších a na vysokých školách.

Střední zdravotnická škola (SZŠ). Na Střední zdravotnické škole studuje uchazeč obor: **Zdravotnický asistent** (obor všeobecná sestra byl ukončen v roce 2006/2007). Zdravotnický asistent je čtyřletý maturitní obor, připravující žáky k výkonu práce středního zdravotnického pracovníka, který pod odborným dohledem všeobecné sestry nebo lékaře poskytuje ošetrovatelskou péči dětem (s výjimkou novorozenců) i dospělým a podílí se na preventivní, diagnostické, neodkladné, léčebné, rehabilitační a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti stanovené vyhláškou MZČR. Absolvent se uplatní ve všech typech zdravotnických zařízení. Aby zdravotnický asistent nemusel pracovat pod odborným dohledem nebo přímým vedením a stala se z něj např. všeobecná zdravotní sestra, musí ještě dále studovat.

Vyšší odborná škola (VOŠ). Na vyšší odborné škole si může uchazeč vybrat r různých oborů: všeobecná sestra, porodní asistentka, zdravotnický záchranář apod. Studium trvá tři roky a je ukončeno absolutoriem. Po ukončení studia se absolvent stane diplomovaným specialistou (Dis).

Vysoká škola (VŠ). Na vysoké škole studuje uchazeč např.: Bakalářské studium – Ošetrovatelství - obor všeobecná sestra. Uchazeč si může zvolit v denní nebo kombinovanou

formu studia. Studium trvá tři roky a je zakončené státní závěrečnou zkouškou. Absolvent získá titul Bc. Po bakalářském studiu může ještě dále studovat např.: Navazující magisterské studium ošetřovatelství – obor Ošetřovatelství nebo Ošetřovatelství ve vybraných klinických oborech. Uchazeč si může zvolit denní nebo kombinovanou formu studia. Studium trvá dva roky. Absolvent získá titul Mgr. Magisterským titulem vzdělávání nekončí, student může i dále ve vzdělávání pokračovat. V současné době celkem 13 univerzit nabízí vzdělání v bakalářských, magisterských či navazujících magisterských oborech pro sestry. Na výběr jsou i jiné zdravotnické programy. Obory kvalifikační přípravy, které lze v současné době v České republice studovat (podle nového Nařízení vlády č. 31/2010 Sb.), jsem znázornila v příloze č. 2., je jich celkem 19 a jsou to: Všeobecná sestra, Porodní asistentka, Ergoterapeut, Zdravotní laborant, Zubní technik, Asistent ochrany a podpory veřejného zdraví, Farmaceutický asistent, Zdravotnický záchranář, Nutriční terapeut, Biochemický technik, Psycholog ve zdravotnictví, Logoped, Fyzioterapeut, Radiologický fyzik, Odborný pracovník v laboratorních metodách a v přípravě léčivých přípravků, Biomedicínský inženýr, Odborný pracovník v ochraně a podpoře veřejného zdraví, Zdravotnický pracovník v organizaci a řízení ve zdravotnictví, Radiologický asistent.

2.3.2. Specializační vzdělání

V České republice existují instituce, které zabezpečují koordinaci a realizaci specializačního vzdělávání včetně atestačních zkoušek. Těmito pověřenými organizacemi jsou Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně (NCO NZO) a Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví v Praze (IPVZ). Po jedno až dvouleté praxi v nemocnici se mohou sestry (asistenti) specializovat pro práci na některých odděleních (viz příloha č. 2.). Studium je organizováno při zaměstnání.

Dne 18. 2. 2010 nabylo účinnosti Nařízení vlády č. 31/2010 Sb., o oborech specializačního vzdělávání a označení odbornosti zdravotnických pracovníků se specializovanou způsobilostí. Došlo k redukci a sloučení některých oborů specializačního vzdělávání a tímto k novému označení některých odborností nelékařských zdravotnických pracovníků se specializovanou způsobilostí. Aby čtenář získal přehled, tak jsem znázornila platné kvalifikační obory a k nim příslušné specializační obory v příloze č. 2.

2.3.3. Celoživotní vzdělávání

Všeobecné zdravotní sestry jsou povinny se celoživotně vzdělávat upravuje to vyhláška č. 423/2004 Sb., ve které je stanoven tzv. **Kreditní systém**. Na jeho základě jsou ohodnoceny jednotlivé formy celoživotního vzdělávání počtem kreditů, jejichž získání je potřebné pro vydání **osvědčení k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu**. Od 1. 4. 2006 je registrace nelékařských profesí stanovena zákonem č. 96/2004 Sb., O nelékařských zdravotnických povoláních. Z toho vyplývá povinnost registrace pro všechny zdravotníky nelékařských profesí. Studium na vyšší nebo vysoké škole získá absolvent odbornou způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry a musí si zažádat o osvědčení neboli registraci.

Osvědčení se získává po zaslání písemné žádosti do Národního centra ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně. Osvědčení se vydává na 6 let. Po dobu 6. let musí sestra nasbírat 40 kreditních bodů formou celoživotního vzdělávání. Pokud sestra 40 kreditních bodů nenasbírá nemůže se jí prodloužit osvědčení na dalších 6 let.

Formou celoživotního vzdělávání se rozumí: kurzy, odborné stáže, semináře, odborné konference, kongresy, sympozia apod. Kreditní body je možné získat také za publikační, pedagogickou nebo vědecko-výzkumnou činnost (viz tabulka č. 1. změny v počtu kreditů). Účast na celoživotním vzdělávání se dokládá záznamem v průkazu odbornosti (Index odbornosti), popřípadě potvrzením o účasti na vzdělávací akci.

Prodloužení platnosti osvědčení:

- podání žádosti nejpozději 60 dnů před skončením platnosti osvědčení, přiložit doklady o celoživotním vzdělávání a o výkonu povolání (minimálně 1 rok z posledních 6 let).
- pokud sestra nenasbírá 40 kreditních bodů – může požádat o prověření způsobilosti k výkonu povolání bez odborného dohledu – ZKOUŠKOU – před zkušební komisí na základě žádosti. Zkouška proběhne do 90 dnů odedne podání žádosti.

Dne 1. 2. 2010 nabyla účinnosti vyhláška č. 4/2010, kterou se mění vyhláška č. 423/2004 Sb., kterou se stanoví kreditní systém pro vydání osvědčení k výkonu zdravotnického povolání bez přímého vedení nebo odborného dohledu zdravotnických pracovníků. Za nejvýznamnější změny lze považovat zrušení omezení počtu kreditů za registrační období u semináře. Jeho bodové ohodnocení je stále 1 kredit, po novelizaci vyhlášky se ruší omezení a je možné touto formou získat plný počet 40 kreditů pro naplnění jedné z podmínek pro vydání prodloužení

platnosti osvědčení. Dále je velmi významnou změnou zvýšení počtu kreditů u inovačního kurzu, školící akce a odborného kurzu z původního ohodnocení třemi kredity za jeden den na 4 kredity. Toto zvýšení zvýhodňuje pořádání krátkodobých kurzů a školících akcí. Novela také jasně definovala počty kreditů u e-learningových kurzů a zrušila omezení jejich počtu za jedno registrační období. Výše uvedené změny lze chápat jako další zpřístupnění jednotlivých forem celoživotního vzdělávání. Důležitou roli při práci na novele mělo zohlednění dostupnosti a finanční náročnosti celoživotního vzdělávání.

Tabulka č. 1. - **Změny v počtu kreditů za jednotlivé formy celoživotního vzdělávání dle vyhlášky č. 423/2004 Sb.**

| Název vzdělávací aktivity | Počet kreditů - původní znění | Počet kreditů po novelizaci |
|--|--|---|
| Inovační kurz, školící akce, odborný kurz | 1 kredit/den - nejvíce 10/akce | 4 kredity/den - nejvíce 12/akce |
| E-Learningový kurz | 1 kredit/kurz | 2 kredity/kurz - nejvíce 14/reg. období |
| Seminář | 1 kredit/den - nejvíce 10/akce | 1 kredit |
| Odborná stáž | 1 kredit/den - nejvíce 15/stáž | 3 kredity/den - nejvíce 15/stáž |
| Kongres, konference, sjezd, sympozium | 3 kredity/den - nejvíce 10/akce | 4 kredity/den - nejvíce 12/akce |
| - přednesení přednášky | 15 kreditů | 10 kreditů/vlastní přednáška, autorství posteru, aktivní účast na soutěžích souvisejících s výkonem zdrav. povolání |
| - spoluautor na přednášce | 10 kreditů | 5 kreditů - spoluautorství nebo přednesení cizí přednášky |
| - spoluautor na posteru | x | 4 kredity |
| Mezinárodní kongres | x | 5 kreditů/den - nejvíce 15/akce 15 kreditů/vlastní přednáška, autorství poster 10 kreditů/spoluautorství nebo přednesení cizí přednášky 5 kreditů /spoluautorství na posteru |
| Publikační činnost | autor 15 kreditů/odborný článek | autor 15 kreditů/odborný článek |
| | spoluautor 10 kreditů/odborná publikace, | spoluautor 10 kreditů/odborný článek |
| | autor 25 kreditů/odborné publikace, učebnice, skript, učební pomůcky | autor 25 kreditů/odborné publikace, učebnice, skript, učební pomůcky spoluautor 20 kreditů |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| Pedagogická činnost | 4 kredity/1 den 7 kreditů/2-5 dnů 15 kreditů/nad 5dnů | 2 kredity/vyučovací hodina, nejvíce 20 kreditů za registrační období |
| Vědecko-výzkumná činnost | 25 kreditů | 25 kreditů |
| Vypracování metodiky | x | 20 kreditů |

3. Motivace

Slovo motivace je odvozeno z latinského slova „movere“ tedy hýbati, pohybovati. V tomto ohledu můžeme motivací nazvat „něco“, co nás vede (žene) k určitému jednání, k určité činnosti. Motivací tedy můžeme chápat jako souhrn hybných sil, které nás aktivizují k nějaké činnosti. Motivací rozumíme souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje aktivitu, nebo naopak utlumuje a brzdí (Nakonečný, 1997, s.101).

Podle Bedrnové, Nového (1998, s.221): „Pojem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly – motivy. Ty činnost člověka (tj. jeho chování, resp. poznávání, prožívání a jednání) určitým směrem orientují (zaměřují), v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, motivovaného jednání.“

Motivace působí současně ve třech rovinách, ve třech dimenzích:

- 1) Dimenze směru, která člověka určitým směrem zaměřuje, nebo naopak odvádí, („rád bych to a to“, „toužím po tom a tom“ atd.),
- 2) Dimenze intenzity vyjadřuje sílu motivace, prostupující úsilí člověka o dosažení cíle, („docela bych chtěl...“, „velmi toužím...“ atd.),
- 3) Dimenze stálosti, vytrvalosti, představuje míru schopnosti jedince překonávat vnější i vnitřní překážky při uskutečňování motivované činnosti (Bedrnová, Nový, 1998).

Problémy motivace lidského chování jsou tak staré jako lidstvo. Lidé se vždycky zajímali o pohnutky vlastního chování i chování druhých. Ptali se, proč člověk jedná tak či onak, proč se zaměřuje na dosahování těch či oněch cílů. Nejde jen o psychologická

zkoumání, ale o běžný všední život, při němž si neustále klademe otázky po důvodech či příčinách, které vedou lidi k tomu či onomu postupu. Spisovatelé rozebírají pohnutky jednání svých hrdinů, v detektivním románě pátrá vyšetřovatel po motivu činu. Historikové se snaží vysvětlit, proč význačné osobnosti jednaly určitým způsobem. Pedagogové se zamýšlejí nad podněty, které vedou jejich svěřence k tomu, aby si osvojovali předkládané učivo i jisté způsoby chování. Každý z nás analyzuje své chování i chování lidí kolem sebe a ptá se, co k němu vedlo.

Je jasné, že pro všechno, co děláme, máme nějaké pohnutky. Naše jednání je jistým způsobem determinováno. Všichni si nějak vysvětlujeme, proč lidé jednají tak či onak. Naši bližní se často chovají zcela jinak, než jak bychom podle svých předpokladů od nich očekávali. Někdy nejsme schopni dostatečně analyzovat ani svůj vlastní postup a odpovědět na otázku, proč jsme se vlastně chovali tak, jak jsme se chovali, a co nás vedlo k projevům, jichž třeba později litujeme. Vidíme tedy i sami na sobě, že vyznat se v sobě i v druhých není tak jednoduché, i když si mnohdy namlouváme, že právě my to dovedeme. V oblasti psychologie vycházíme z toho, že kdo chce porozumět člověku, musí vyjít od pohnutek jeho chování či jednání. Motivace je jistým vnitřním procesem našeho organismu. Je to síla, která dává naší cestě směr a smysl.

Při výchově a vyučování si znovu a znovu klademe otázku, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, resp. neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Všechny tyto otázky prvořadého významu pro školní praxi jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka. Pojem motivace patří mezi pojmy, které teoretici označují jako hypotetické konstrukty. To znamená, že žákova motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, v němž je pořádně anebo nepořádně napsaný včerejší úkol.

Pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal). Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci. Pojem motivace tedy je užitečný společný jmenovatel, který nám pomáhá vysvětlit mnoho projevů chování našich žáků (ale i nás samých, našich kolegů nebo našeho partnera). Musíme si však zároveň být vědomi toho, že je to jen užitečná pomůcka, že na motivaci usuzujeme nepřímou (nikdy ji nevidíme). Pojetí motivace vůbec není jednoznačné (Lokšová, Lokša, 1999).

Existuje celá řada teoretických přístupů k motivaci, uplatňujících různé výkladové principy. Některé se více soustřeďují na obsahovou stránku (co člověka motivuje, jaké jsou

základní motivy a jaké jsou mezi nimi vztahy), jiné se spíše zajímají o procesuální stránku (jak motivy působí na chování). V odborné literatuře čtenář najde řadu různých klasifikací teorií motivace zmíním zde užitečné dělení podle velkých paradigmat soudobé psychologie.

Behaviorální teorie vidí jako zdroj motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování nebo snahu vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je zpevnění vnější odměnou. Existují situace, kdy tato metoda velmi pomáhá, např. při nácviku chování postižených dětí může být neobyčejně efektivním a nenahraditelným prostředkem, jak pomoci dětem i jejich rodičům.

Humanistický přístup je založen na předpokladu, že specificky lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti. Humanistické teorie zdůrazňují, že pro správný rozvoj motivační struktury žáka učitel musí vytvořit prostředí charakteristické vřelým osobním vztahem, bezpečím a bezpodmínečným přijetím každého jednotlivce, vedoucími k postupnému růstu autonomie žáka. I tento přístup při nekritickém užívání může mít negativní důsledky, např. nebezpečí, že učitel se bude snažit uspokojit žákovu potřebu autonomie příliš brzy; dítě nepřiměřeně zatíží, nutí ho do svobody dříve, než je na ni připraveno. To může žáka stresovat a nepříznivě ovlivnit i jeho učební výsledky. Dítě potřebuje být do světa uváděno dospělým, být bezpečně zakotveno v sociální skupině, a teprve postupně se odvažuje být autonomní individualitou.

Kognitivní (poznávací) přístup klade důraz na význam poznávacích (kognitivních) procesů pro chování člověka. Vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatelem“ informací a „institucí činící rozhodování“. Zpracování informací je tedy logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí člověka. Různé teorie vycházející z kognitivního směru jsou v pedagogické literatuře devadesátých let asi nejvíce zastoupeny.

Absolutizování kteréhokoliv z těchto přístupů by však představovalo jednostranný pohled na složitý systém lidské motivace. Motivaci chápeme jako souhrnu činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému. Ve shodě s nimi chápeme motivovanou činnost žáka jako výslednici více motivačních vlivů působících současně, přičemž původní rozporuplné vlivy se projevují v jednotě jeho jednání. Lidé jsou motivováni nejen vnějšími důsledky svých činů (behaviorální přístup), ale rovněž tím, co si uvnitř myslí (kognitivní přístup); nesmíme přehlížet jejich základní potřeby, které máme společné se všemi živými tvory, ani zapomínat na potřeby specificky lidské (humanistický přístup) (Lokšová, Lokša, 1999).

Motivace chování člověka může vycházet

- převážně z vnitřních pohnutek, z vnitřní potřeby
- převážně z vnějšího popudu (často označovaného jako incentiva).

Pro rozvíjení motivace žáků k učení při vyučování je důležité, aby učitel rozlišoval mezi vnější a vnitřní motivací.

3.1. Základní psychologické vymezení vnitřní motivace

Jako vnitřní činitelé motivace se označují motivy. **Motivy** je možné charakterizovat jako „*vnitřní hybné síly a pohnutky, které nejsou vždy zcela vědomé a vyskytují se zpravidla v rámci celého souboru motivů v hierarchických (někdy i konfliktních) vztazích.*“ (Štikar a kolektiv, 2000, s. 68).

Nakonečný (1996, s. 27) charakterizuje motiv jako vyjádření obsahu uspokojení potřeby. „*Motiv představuje určitou jednotlivou vnitřní psychickou sílu – popud, pohnutku. Může být chápán jako psychologická příčina či důvod určitého chování či jednání člověka, individualizuje jeho prožívání a dává jeho činnosti psychologický smysl.*“

Růžička vymezuje motiv (1995, s. 8) jako každou vnitřní pohnutku podněcující jednání člověka a určující intenzitu a průběh této činnosti. Motiv je tedy zdůvodněním jeho chování. Na jednání člověka nepůsobí jediný motiv, ale celý jejich soubor. Motivы se mohou vzájemně doplňovat jednání zdůraznit, nebo se mohou vzájemně popírat a pak dochází ke konfliktu uvnitř jedince. Člověk si tyto motivы uvědomuje, hodnotí je a posuzuje. Mnohdy však motivы mohou být nevědomé.

Hartl (2000, s. 327) uvádí, že motivы mají „*významnou úlohu při emoční, myšlenkové a fantazijní činnosti člověka*“. Motiv působí tak dlouho, dokud není jeho příčina vyrušena a jedinec nedosáhl uspokojení své potřeby. Takovéto motivы označujeme jako motivы cílové (terminální). Existují však i motivы, ke kterým nelze přiřadit žádné cílové uspokojení. V případě takovýchto motivů jde např. o určitou zájmovou oblast. Jedná se o motivы instrumentální. Zajímavostí u problematiky motivů je např. jejich vzájemná souvislost. Motiv,

stejně jako mnoho jiných skutečností v lidském životě, nepůsobí sám. Většinou na naši psychiku „útočí“ motivů více. Pokud působí např. dva motivy, které spolu nějakým způsobem souvisejí, mohou se vzájemně posilovat a podporovat. Naopak u dvou a více rozdílných motivů tuto podporu a posilování očekávat nelze (Bedrnová, Nový, 2002, s. 242).

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění pochvalu nebo jinou odměnu. Dítě, které čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivované. Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost (Lokšová, Lokša, 1999). Pochopení problematiky motivace lidského chování a jednání nám může pomoci také nastínění tématu motivačních zdrojů. Jako zdroje motivace označujeme ty skutečnosti, které motivaci vytvářejí. Jsou to skutečnosti, které zakládají dynamické tendence i zaměření lidské činnosti a které významným způsobem ovlivňují přetrvávání těchto tendencí. Mezi základní zdroje vnitřní motivace patří **potřeby, zájmy, hodnoty, ideály, návyky a postoje**.

Potřeby

Potřeba je v psychologii chápána jako vnitřně prožívaný a ne vždy zcela uvědomovaný stav nedostatku něčeho, co je pro jedince velmi důležité (potřebné). Proto je vnímána jako základní zdroj veškeré naší činnosti. Potřeba je stav nedostatku, jehož odstranění je žádoucí, nutí člověka k jednání. Na jejím základě se vytvářejí snahy, tužby a cíle člověka, které ve svém jednání uskutečňuje. Potřeba vyjadřuje určité nedostatky biologické (nedostatek pohybu, jídla, spánku), nedostatky v sociálním životě jedince (zázemí, opora, projevy úcty a lásky), i když některé sociální potřeby mají biologický základ (Nakonečný, 1997, s. 109).

Potřeby nejsou vlastní jen lidstvu, tyto vnitřní stavy jsou blízké i jiným, nižším, živočichům. Potřeba se v našem prožívání projevuje vnitřním napětím. Toto napětí je způsobeno buď určitým nedostatkem nebo přebytkem. Pro organismus je samozřejmě rychlé odstranění tohoto napětí prioritou, a tak se snaží příslušnou potřebu uspokojit. Homola (1972, s. 55) uvádí, že *„potřeby vyjadřují tedy požadavky člověka - co a kolik čeho nezbytně potřebuje, aby mohl přiměřeně existovat.“* Slovo přiměřeně je samozřejmě relativní.

Aby se individuální potřeba skutečně stala hybnou silou činnosti a byla tím tedy příčinou žádoucího chování, musí být v okolí individua reálná možnost určitým chováním potřebu uspokojit. Celkový souhrn potřeb tvoří pak motivační strukturu, která může být

definována jako souhrn cílů, na které je individuální motivace zaměřená. Podstatou motivace je spojení vnitřního motivu s vnějším objektivním stimulem, tj. přeměna způsobilosti k činu v aktivitu v určitém směru a intenzitě (Růžička, 1995, s. 7).

Důležitým faktorem uspokojení (saturace) dané potřeby je, že člověk nalezne způsob, který mu to umožní (Provazník, Komárková, 1998, s. 42). V opačném případě by se jednalo o neuspokojení potřeby čili frustraci. Potřeby se dle Provazníka a Komárkové (1998, s. 44) obvykle člení na biologické (fyziologické, vrozené) a sociální (psychogenní, společenské).

V odborné literatuře se nejčastěji objevuje ***Hierarchie potřeb podle A.H. Maslowa***. Americký psycholog Abraham H. Maslow vytvořil teorii motivace, ze které vychází jeho hierarchická teorie potřeb. Podle Maslowa má každý jedinec individuální systém motivů, který je hierarchicky uspořádán. Potřeby, které zajišťují biologickou existenci a rovnováhu lidského organismu jsou označovány za základní neboli primární. Potřeby, které jsou určovány nutností soužití člověka s druhými lidmi ve společnosti se nazývají společenské či sekundární. Lidské motivy (v jeho pojetí „potřeby“) tak shrnuje do několika skupin v pevném vývojovém pořadí („hierarchii“). Potřeby hierarchicky „nižší“ musí být natolik uspokojovány, aby se mohly uplatnit motivy (potřeby) umístěné hierarchicky „výš“.

Jednotlivé potřeby jsou uspořádány takto:

- 1) *Potřeby fyziologické* (potřeby organismu sloužící k přežití) - potrava, teplo, vyměšování, odstranění bolesti aj. Zajišťují biologické přežití člověka jako organismu a vyžadují přednostní uplatnění před dalšími.
- 2) *Potřeby jistoty a bezpečí* – potřeba vyvarovat se ohrožení a nebezpečí, vyjadřuje touhu po důvěře, spolehlivosti, osvobození od strachu a úzkosti, snaha o ekonomické zajištění a hledání jistoty.
- 3) *Potřeby lásky a sounáležitosti někdy označována jako potřeba afiliace* - potřeba milovat a být milován, náklonnost, sociální integrace řadí se sem i sexuální vztah.
- 4) *Potřeba uznání a sebeúcty* - dvě spojené potřeby sebeúcta a sebehodnocení vyjadřuje přání výkonu - *potřeba kognitivní* (poznávat, vědět, rozumět), být druhými vážen, ceněn a sám sebou kladně hodnocen a potřeba sebeúcty vyjadřuje touhu po respektu druhých lidí, statut, prestiž.
- 5) *Potřeba seberealizace (sebeuplatnění)* - tendence realizovat své schopnosti a záměry, nacházet z práce uspokojení, být přesvědčen, že danou činnost dělám dobře, naplnit své

možnosti růstu a rozvoje (např. sebevzdělávání, tvořivost, apod.). K této potřebě připojuje potřeby *poznávání*, *rozumění* (touhu vědět) a potřebu *estetických prožitků* (prožívání řádu, krásy).

Mezi nižší potřeby (primární) patří potřeby fyziologické a potřeby jistoty a bezpečí. K vyšším potřebám (sekundárním) patří potřeby lásky a sounáležitosti, potřeby uznání a sebeúcty, potřeby kognitivní a potřeba seberealizace.

Nižší potřeby slouží k přežití jedince a jsou uspokojovány cyklicky.

Vyšší potřeby se utvářejí postupně během života jedince v průběhu jeho interakce se sociálním a kulturním prostředím. Hrají rozhodující roli v motivaci ke školnímu úspěchu. Charakterizuje je to, že podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněné (Trachtová, 1999). Proto bych se jim nyní trochu věnovala.

Kognitivní (poznávací) potřeby

Má-li dítě uspokojeny základní fyziologické potřeby, začíná se zajímat o své okolí. Jeho chování je podněcováno především novými objekty v jeho okolí. Dítě manipuluje s předměty, které jsou pro ně nové nebo neznámé. Stimulační popud však nepřináší pouze předměty zcela nové, ale také jevy už známé, objevující se však v nové situaci nebo v jiném seskupení.

Kognitivní potřeby se rozvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány hmotným, zejména však sociálním a kulturním prostředím jedince, vlivy výchovy a vzdělání.

Kognitivní potřeby jsou aktualizovány především situacemi, ve kterých jedinec dostává o předmětech poznání neúplné, popřípadě protichůdné informace, mezi kterými se musí rozhodovat, aby si utvořil uzavřený celek znalostí, umožňujících vyřešit daný problém. Tehdy se tyto potřeby nejen vzbuzují, ale i utvářejí. Rozvinuté kognitivní potřeby, patří mezi vnitřní motivační činitele, mají zpravidla větší motivační hodnotu než činitelé vnější, incentivní (jakými jsou např. odměna a trest). Konkrétně to znamená, že žáci, kterým přináší uspokojení samo poznávání, jsou motivováni k získávání poznatků již samotnou poznávací činností na rozdíl od ostatních, kteří se učí proto, aby uspokojili jiné potřeby, které jsou vzhledem k poznávání „vnější“.

Poznávací činnost však nemusí být u všech jedinců stejná, záleží na tom, který typ kognitivních potřeb převažuje: buď potřeba receptivní, potřeba přijímat poznatky, nebo

potřeba získávat nové poznatky řešením problémů, odhalováním. Oba tyto typy kognitivních potřeb mohou být rozvinuty u jednotlivých žáků v různé míře a jejich další vývoj nebo stagnace záleží na typu úkolů, které učitel žákům předkládá. Optimální přístup je ten, který navazuje na již existující potřebu a postupně vytváří možnost rozvoje nové potřeby.

Vyučování, které neaktualizuje poznávací potřeby žáků, vede ve většině případů k nudě a nezájmu, pokud kompenzačně nepůsobí jiné motivy. Vytvořením dostatečně silné potřeby poznání a s ní spojených zájmů vzniká u žáků stabilní motivace k učení (Helus, 1979).

Potřeby lásky a sounáležitosti a potřeba prestiže (sociální potřeby)

Potřeba pozitivního vztahu je charakteristická hledáním vřelých vztahů a partnerské shody, fyzického a vjemového kontaktu, lásky, přátelství, mezilidské shody, nekonfliktní a harmonické atmosféry. Je uspokojována pocitem zařazení mezi druhé. Ve škole se projevuje pozitivními vztahy ke spolužákům nebo učitelům, resp. k oběma. Pro jedince se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů je charakteristické vyhledávání situací, ve kterých mohou uplatnit kooperativní chování, spolupráci.

Potřeba prestiže a soupeření se projevuje tendencí dosáhnout vysokého sociálního hodnocení, potřeba převahy nad druhými, být v centru zájmu. Žáci, kteří mají tuto potřebu silně vyvinutou, se snaží vyniknout mezi spolužáky jak v prospěchu, tak i v ostatních školních i mimoškolních činnostech a díky tomu zaujmout vysoký sociální status. Školní výkon pro ně bývá prostředkem k získání a udržení náklonnosti učitele, rodičů nebo spolužáků. Výkon je prostředkem k získání a udržení vysokého sociálního statutu.

Učitel ovlivňuje svým přístupem k žákům sociální atmosféru ve třídě, příznivou buď pro uspokojování potřeby pozitivních vztahů, nebo potřeby prestiže. Citově vřelý vztah učitele a žáka, vytváření takových podmínek, které umožňují soutěživou atmosféru ve třídě tak, aby všichni žáci měli pocit, že pro ně existuje možnost úspěchu, klást důraz na to, aby se žák pokusil pracovat úspěšně, než na to, aby dosáhl lepších výkonů než ostatní, podporuje uspokojování potřeb prestiže a potřebu pozitivního vztahu (Helus, 1979).

Uznání a sebeúcta

Obě potřeby se vyvíjejí u člověka již velmi záhy, jakmile je schopen provádět jakoukoli cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou hodnoceny okolím. Jestliže je hodnocení spjato s vysokými nároky a přitom je kladné, vytvářejí se vhodné podmínky pro

vznik potřeby úspěšného výkonu. Síla potřeby úspěšného výkonu je individuálně odlišná a závislá především na dvou faktorech. Jsou to:

a) *Výkonová orientace rodičů.* Když jsou rodiče výrazně orientováni na úspěšný výkon, dítě se ztotožňuje s rodiči a již velmi brzy stává citlivým na vlastní úspěchy a neúspěchy. Očekává se od něho, že bude vynikat nad ostatními. Dítě se snaží být jako rodiče, dosáhnout téhož nebo ještě více než oni a tím splnit jejich očekávání.

b) *Osobní zkušenosti jedince s úspěchem.* Vývoj potřeby úspěšného výkonu je závislý na zkušenosti s odměnou (pochvalou) či trestem.

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou orientováni cílově na dosažení úspěšného zakončení činnosti. Mají-li možnost si vybrat, nevybírají ani úkoly příliš obtížné, ani příliš snadné. Příliš obtížné úkoly nevybírají proto, že realisticky oceňují vlastní schopnosti. Příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé. Úspěch u nich působí silně motivačně.

Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu mají tendenci uniknout ze situací, které hodnotí výsledek. Ve třídě, kde se stále nabízí možnost srovnávání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků, se neustále cítí ohroženi. Mají obavy z neúspěchu. Uplatňují se pouze v případech, kdy je úspěch jistý (např. snadná otázka, slabší soupeř) nebo přímým únikem ze situace (např. krátkodobé absence v období písemných prací, v den zkoušení) nebo vyhledává pouze takové situace, kdy se úspěch zaručeně nemůže dostavit v situacích, kdy je otázka tak obtížná, že ani ti nejspokornější nereagují. V podmínkách, kdy nikdo nedokáže podat patřičný výkon, pro něj neexistuje neúspěch. Odpoví-li nesprávně, není to selhání, neboť nikdo ve třídě nedokázal odpovědět správně. Podaří-li se mu odpovědět, je úspěch o to větší.

Podstata je v tom, že jak pro žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu, tak pro žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je silným motivačním činitelem úspěch (Helus, 1979).

Zájmy

Zájmy mají v psychologii mnohoznačný význam. Podle J. Růžičky (1992) jsou definovány jako trvalejší zaměření člověka na určitou oblast předmětů a jevů skutečnosti. Zájem u jeho nositele vyvolává činnost, která směřuje k ovládnutí předmětu zájmu nebo přiblížení, získání a poznání objektu zájmu. Pojem zájem bývá někdy spojován se

schopnostmi člověka, jindy je jím označována i složka charakteru osobnosti. V obecné rovině je zařazován mezi motivy. Pěstování zájmů, tzn. různých koníčků, má na osobní rozvoj člověka velký vliv. Z hlediska duševní hygieny je pro psychiku člověka důležité mít čas na relaxaci. Zájmy však neslouží pouze k uvolnění, ale také k obohacení člověka a jeho osobnostní struktury. Mezi základní charakteristiky zájmů patří: *šíře* (tj. mnohostrannost), *hloubka*, *stálost* a *činnost* (tj. aktivizující účinek zájmů).

Baleár (1991) se přiklání k užšímu vymezení pojmu *zájem* a definuje jej jako postoj, jehož předmětem je určitá činnost. Zpravidla je uváděno následující třídění zájmů: umělecké (hudební, literární, výtvarné, estetické), lingvistické, vědecké a poznávací, rukodělné, obchodně ekonomické (organizování, účetnictví), sociální, zájmy o přírodu, sportovní, sběratelské. Zájemem tedy můžeme označit zaměření člověka na určitou oblast jevů a činností, lze jej chápat jako zvláštní druh motivu.

Hartl (2000, s. 694) zájem definuje jako „*schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem. Stimuluje myšlení, paměť, vůli aj. psychické procesy; lidé se svými zájmy výrazně liší, a to nejen jejich zaměřením, ale i trvalostí, hloubkou, šířkou, intenzitou a hodnotou.*“

Zájem je tedy čistě individuální orientace jedince na to, co jej zajímá, co shledává zajímavým, na to, co jej baví. Obecně se říká, že kolik je lidí, tolik může být různých zájmů. Většinou se lidé zajímají o to, co jim přináší nějaké uspokojení, co je naplňuje, v čem mohou vynikat. Zájmy tak úzce souvisí s potřebami, schopnostmi, ale i hodnotami daného jedince. Každý člověk má nějaký zájem, nějaké hobby. Někdo je zaměřen pouze jednostranně, jiný člověk má široký záběr zájmů z různých oblastí. Někdo za život vystřídá několik desítek zájmů, jiný se od dětství věnuje jen několika a ty mu vydrží po celý život.

Hodnoty

Hodnoty jsou dávány do těsného vztahu s motivy a postoji. Pro účely zjišťování hodnot je možné pojímat hodnoty jako komplexní významy, které obsahují (Štikar a kol., 2000 s. 65):

- „*zaměřenost (přání, ideály, cíle a normy, které řídí chování lidí),*
- *etický aspekt (co je dobré, žádoucí a mravné),*
- *závažnost (význam, pořadí, preferenci a vzájemnou pozici),*
- *souvztažnost (vytváření specifických seskupení, „trusů“, subsystémů apod.),*
- *projekty v prožívání a jednání člověka.*“

Hartl (2000, s. 192) definuje hodnotu mj. jako „*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů.*“

Hodnoty se vytvářejí a diferencují v procesu socializace. Člověk se ve svém životě neustále setkává s věcmi a jevy, které jsou pro něj nové, neznámé. Poté, co je poznává, je také hodnotí (přisuzuje jim určitou hodnotu, důležitost a význam). Hodnoty se stávají součástí našeho sebepojetí a fungují jako obrana – hlídáme sami sebe, abychom byli tím, kým chceme být. Hodnocení některých skutečností přejímáme od svého sociálního okolí, někdy je toto přejímání až nekritické. Naše hodnocení pak tvoří „osobní hodnotovou mapu“ – hierarchii hodnot, která může být samozřejmě u každého jedince rozdílná. Některým jevům můžeme připisovat hodnotu vyšší, než jakou jim přisuzují ostatní. Hodnotou může být prakticky cokoli, záleží opravdu na každém z nás. Přesto existují hodnoty, které jsou obecně platné, a pro většinu lidí společné. Jsou jimi např. rodina, zdraví, děti, práce, svoboda, láska, úspěch, čest, upřímnost, peníze, vzdělání aj. (Provazník, Komárková, 1998, s. 49).

Hodnoty úzce souvisejí s tzv. **hodnotovou orientací**. Pojem hodnotová orientace vysvětluje Štikar a kol. (2000, s. 65) jako seskupení hodnot, jejich vnitřní organizaci a preferenci u jedince a následný vliv na jeho zaměřenost a celkové chování. „*Význam hodnotové orientace pro poznávání člověka spočívá především v tom, že představuje významný integrující faktor osobnosti. V hodnotové orientaci se promítá vliv společnosti nacházející se v určité etapě historického vývoje, stejně jako jeho životní zkušenosti získávané v průběhu individuálního života.*“ Zkoumání hodnotových orientací tedy předpokládá poznávání přijatých společenských hodnot a identifikaci hodnotových specifí jedince. Je tedy zřejmé, že hodnotová orientace se vztahuje ke všem stránkám života člověka i jeho „světa práce“.

Mezi nejznámější klasifikace hodnot patří i typologie hodnotových orientací německého psychologa Sprangera, který rozlišil šest osobnostních typů podle hodnot, které u nich převažují (Bedrnová, Nový, 2002, s. 249):

- „*typ teoretický* – je zaměřen na hledání pravdy, uvažování, kritiku, je racionální až intelektualistický, nejvyšší hodnotou je poznání,

- **typ ekonomický** – měří všechno užitečností, praktičností, je zaměřen na prospěch, prosperitu, na hromadění majetku, nejvyšší hodnotou je užitek,
- **typ estetický** – nejvyšší hodnoty spatřuje ve formě a harmonii, patrné jsou jeho tendence k individualismu a soběstačnosti, nejvyšší hodnotou je krása,
- **typ sociální** – charakterizuje člověka nesobeckého, altruistu, pro něhož je láska tou nejsprávnější, nejhodnotnější formou vztahů, nejvyšší hodnotou vůbec,
- **typ politický** – naopak za nejvyšší hodnotu považuje moc, v německém originále je to tzv. *Machtmensch*, který má tendenci neustále vyhledávat soutěž, vliv a příležitost ovládat druhé,
- **typ náboženský** – má tendenci vidět nejvyšší hodnotu v jednotě, je zaměřen k absolutním, božským hodnotám, hledá mystickou náboženskou zkušenost. “

V současnosti by bylo samozřejmě možné rozšířit tento seznam o další typy, kterými jsou např. typ sportovní nebo technický. Hodnoty bývají také přirovnávány zájmům. Je nutné ovšem zdůraznit, že hodnoty jsou oproti zájmům charakterizovány jako specifické normy, tzn. mají, na rozdíl zájmů, individuálně normativní charakter.

Ideály

Ideál lze charakterizovat jako názornou představu něčeho pozitivně hodnoceného a velmi žádoucího, něčeho, co pro nás znamená cíl našeho snažení, jev, o který usilujeme. Ideálem může být např. typ osobního profilu, životní cíl, náš osobní nebo pracovní život. Pro lidskou mysl je přirozené snažit se porozumět vlastnímu životu a najít smysl života. Ideály dle Růžičky „jsou modely nebo vzory, které člověku slouží nebo mají sloužit jako vodítka jeho jednání“ (Růžička, 1992). Ideály mohou představovat určitý typ osobního profilu, mohou být životními cíli jak v osobním, tak i v pracovním životě. Jak uvádí V. Provazník (1996), ideály vznikají vlivem působení sociálních faktorů vývoje a vlivem utváření osobnosti člověka, zejména rodiny a autorit obecně. Významně jsou v tomto procesu zastoupeny procesy učení, nápodoby a identifikace (určité postavení má i funkce návyku).

Návyky

Návyk (Čáp, Mareš, 2001, s. 81) „... je učením získaný předpoklad, který pobízí člověka v určité situaci k určitému chování, obsahuje tedy motivační moment.“ Jako návyky

označujeme ty činnosti, které člověk v průběhu svého života realizuje často a pravidelně. Právě díky pravidelnosti se u něj tyto činnosti automatizují a fixují – vznikají u něj návyky a stereotypy. Pokud se dostaneme do situace, kterou již známe z dřívějšího a máme s ní spojeny určité činnosti, máme tendenci použít osvědčený, fixovaný stereotyp chování. Jednáme v souladu se svými návyky. Ty mohou být výsledkem jak naší výchovy, tak vlastních sebeutvářecích aktivit. Návykem tedy označujeme opakované, ustálené a zautomatizované způsoby jednání člověka v určité situaci" (Růžička, 1992). Návyky, jako osvědčené modely chování, používáme i ve svém pracovním prostředí a při výkonu své práce. Jde jak o návyky, které se přímo dotýkají pracovní činnosti, tak o návyky, které používáme v pracovním chování a jednání. Cílem organizace je, v souvislosti s pracovní motivací jejích pracovníků, ovlivnit tuto jejich motivaci žádoucím směrem, tzn. pozitivně působit na jejich spokojenost s organizací, na zvýšení jejich pracovního výkonu a např. také loajality.

Postoje

Postoje lze obecně definovat jako ustálené způsoby myšlení. Postoje vyjadřují vztah člověka ke světu a jeho jednotlivým složkám. Mají významné místo ve struktuře osobnosti. Jsou to hodnotící vztahy k lidem, předmětům, jevům a událostem, které se nacházejí v bezprostředním okolí i vzdáleném prostředí člověka (Štikar a kol. 2000). Postoj, který člověk zaujímá, se v konfrontaci se společenskými zvyklostmi, a s hrozbou sankcí však nemusí projevit v chování. Armstrong (1999, s. 277) uvádí, že „... *postoje se tedy vytvářejí na základě zkušenosti a následně ovlivňují chování.*“ Postoje však mohou být změněny získáním nových zkušeností. Bedrnová, Nový (2002, s. 58) definují postoje jako „... *trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti vzhledem ke společenským objektům.*“

Významnou částí systému postojů každého jedince jsou i postoje, které se vztahují k práci. Tyto pracovní postoje, které se vztahují k široké škále pracovních problémů, lze obecně rozdělit do několika skupin (Štikar a kol., 2003, s. 109):

- „*postoje k organizaci (postoje k cílům organizace, k personální politice, k systému sociální péče, k organizační kultuře, k vrcholovému managementu apod.),*
- *postoje k nadřízeným (postoje vyjadřující vztah k jejich odbornosti, převažujícímu způsobu jednání s lidmi, k charakterovým vlastnostem apod.),*

- *postoje k pracovní skupině (postoje k úrovni mezilidských vztahů, postoje k sociálnímu klimatu, k úrovni kooperace apod.),*
- *postoje k práci a jejím podmínkám (vztah k obsahu práce, k fyzikálním podmínkám práce, k platu apod.),*
- *postoje k mimopracovním podmínkám práce (postoje k bydlení, k dojíždění do zaměstnání apod.).*

Všechny uvedené a vysvětlené pojmy, tedy potřeby, návyky, zájmy, hodnoty i ideály, jsou považovány za základní zdroje motivace. I v tomto případě však platí, že každý člověk je individualita, a tak může každý z nás na různé podněty reagovat různě.

3.2. Základní psychologické vymezení vnější motivace

Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednotlivec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů – incentiv. Incentivy jsou vnější podněty, vlivy a události budící činnost žáků. Incentivy mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Odměna očekávané chování, jeho intenzitu a frekvenci zesiluje a trest zeslabuje.

Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole (např. se špatnou známkou) než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.

Využití vnější motivace ve výchově je běžné, ale k dosažení dlouhodobých výsledků v učení a k formování zralé osobnosti tato motivace nestačí. Musí být nutně spojena s motivací vnitřní (Helus, 1979).

Obzvláště důležité místo ve výchovně vzdělávacím procesu zauímají incentivy, které jsou schopny aktivizovat více potřeb současně. Jde o ***odměnu, trest, školní známku a vztah žáka k jiným lidem*** (spolužákům, rodičům, učitelům) ***a k vlastní budoucnosti***.

Motivační hodnota odměny

Motivační hodnota odměny spočívá v tom, že určitá činnost jedince je spojována s uspokojením některých jeho potřeb. Spojením činnosti s uspokojením potřeb vede k jejímu opakování na základě očekávaného nového uspokojení a odměna se stává incentivou tuto činnost vyvolávající a zpevňující. Nejběžnějším typem odměn jsou pochvaly. Pochvaly patří mezi odměny uspokojující především sociální potřeby žáka. Žák je nechápe jen jako věcné konstatování určité skutečnosti, ale také jako vyjádření osobního vztahu učitele k sobě. Pochvala poskytuje žákovi pocit sebeuplatnění a dává mu možnost prožitku úspěchu.

Při udělování pochval, by měl učitel uplatňovat určitá pravidla: Prvním pravidlem je bezprostřední spojování pochvaly s provedenou činností. Oddálená pochvala (odměna) má menší účinnost než bezprostřední. Druhé pravidlo se týká jejich frekvence. Zvláště u takových činnostech, při kterých se celkový výkon skládá z mnoha dílčích částí, není optimální stále chválit každý žákův dílčí úspěch. Intervaly pochval by si měly udržet původní přitažlivost. Frekvence pochval souvisí také s jejich velikostí. Každý učitel má svůj vlastní „repertoár“ pochval. Od pouhého souhlasu vyjádřeného prostým „ano“, přes „dobře“ nebo „správně“ až po vysoké ocenění žákova výkonu. Učitel by si měl udržet širokou škálu pochval tak, aby měl možnost diferencovat jednotlivé výkony žáků a aby nezevšedněly.

Odměny však mohou vést ke vzniku vedlejších nežádoucích produktů. Přílišné zaměření žáka na odměnu, snaha získat odměnu za každou cenu, bez ohledu na to jakou formou byla dosažena a to podle zásady čím snáze, tím lépe. Přílišná závislost žáka na pochvalě, odvádí žáka od původního úkolu, kterým je učební činnost (Helus, 1979).

Motivační hodnota trestu.

Obecnou představou o účinnosti trestu je, že donutí žáka, aby prováděl činnost, kterou od něj učitel nebo rodič očekávají, tím, že se trestem vyloučí nevhodná činnost. Trestu lze k těmto účelům skutečně využít.

Při užívání trestu jako motivačního prostředku je však třeba si uvědomit, jaké vedlejší následky může trest mít. Může vzniknout strach ze školy, únikové tendence, vyhnout se škole, kontaktům s učitelem, učivem, se školní prací apod. Trestem vytvořené konfliktní situace mohou vytvořit úzkostný stav, který může vyvolat neurotické potíže. Podaří-li se žákovi strach před trestem a jeho následky potlačit, pozbývá trest na účinnosti.

Typy trestů, které nelze v pedagogické praxi využívat pro jejich jednoznačnou nevhodnost, jsou např. tresty prací. Negativní dopad trestu se pojí s druhem práce, která je jako trest ukládána a přetrvává i když práce není uložena jako trest. Nejběžnějším trestem užívaným ve škole je pokárání.

Jsou-li odměny a tresty uděleny v přítomnosti ostatních žáků, nezůstávají bez specifického působení na přihlížející. Největší účinek na zlepšení má veřejná pochvala. Soukromá výtka je lepším motivačním činitelem než jakákoliv veřejná výtka nebo veřejný výsměch (Helus, 1979).

Motivační hodnota školních známek

Školní známky získávají již krátce po vstupu do školy značnou motivační hodnotu. Dobré známky jsou jednak samy o sobě odměnou, jednak mohou být prostředkem k získání určitých dalších odměn. Tentýž vztah platí pro špatné známky a tresty.

Můžeme na ně pohlížet jako na incentivy, které jsou pro žáka prostředkem uspokojení takových potřeb, jako jsou potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů, sympatií učitele apod. Měla by se především stát objektivním ukazatelem žákova výkonu a teprve ve spojení s ním odměnou.

Dopad klasifikace na žáky a její motivační hodnota je velmi individuální a závisí na mnoha faktorech např.:

- *Obtížnost předmětu.* Žáci si více cení dobré známky z obtížného předmětu.
- *Výkonová orientace žáka.* Zámka má charakter cíle. Čím orientovanější je žák na úspěšný výkon, tím větší váhu v kladném smyslu má pro něj klasifikace. U žáků s orientací vyhnout se neúspěchu je závislost opačná. Zámka je pro ně hrozbou neúspěchu a klasifikace se stává frustračním činitelem.
- *Zájem o předmět.* Čím větší je zájem o předmět, tím větší subjektivní hodnotu má pro dítě zámka. V některých případech je zájem sám natolik motivující, že se stává téměř nezávislým na prospěchu.
- *Postoj rodiny ke klasifikaci.* Postoj rodiny se přenáší ve větší či menší míře na dítě.
- *Atmosféra třídy* bývá také jedním z důležitých faktorů ovlivňujících postoj žáka ke klasifikaci.
- *Vztah ke klasifikujícímu učiteli.* Oblíbenější učitel dodává váhu známce tím, že ji žáci chápou jako projev osobního vztahu učitele k nim a opačně, žáci do jisté míry

vyjadřují svůj vztah k učiteli také tím, usilují-li nebo neusilují-li v jeho předmětu o dobré známky.

Vzájemným prolínáním těchto (popřípadě dalších) naprosto individuálních vlivů a zkušeností žáků vzniká individuální orientace žáka na prospěch. Pro žáky se silnou orientací na prospěch má známka velkou komplexní motivační hodnotu. Dobré známky je povzbuzují k dalšímu úsilí, špatné známky nesou těžce, ale snaží se je napravit. Na rozdíl od nich žáci se slabou orientací na prospěch neprožívají špatné známky příliš jako neúspěch, a proto jsou jimi velmi slabě motivováni. Ve školách však existuje jen málo žáků, kteří by byli vnitřně zcela lhostejní vůči špatnému prospěchu. Většinou je lhostejnost formou obrany před úzkostí, frustrací apod. (Helus, 1979).

Vztah žáka k jiným lidem

Vytvoření kladného klimatu ve třídě hodně záleží na tom, jaké vztahy s žáky navážeme. Žáci se budou nejefektivněji učit v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě.

Pro vytvoření vzájemné úcty je do značné míry podstatné, aby žáci z činů učitele zřetelně viděli, že je jako učitel kompetentní a že se zajímá o jejich pokrok, protože se připravuje a řídí efektivní vyučování a své úkoly plní s maximálním nasazením. Kromě toho by měl učitel svým jednáním s žáky vyjadřovat, že si váží každého žáka jako jednotlivce s jeho individuálními a osobními potřebami.

Vytvoření kladného klimatu ve třídě závisí na tom, zda tento vztah je oboustranný. Žáci by učitelovu úctu měli oplácet úctou k učiteli a chápání jejich potřeb by měli opětovat chápáním učitelových potřeb.

Důležité je, uvědomit si, jaký vliv může mít naše vlastní chování na žáky, protože jim můžeme být určitým příkladem nebo vzorem. Žáci od nás očekávají, že budeme dobrým příkladem v požadavcích, které na ně klademe. Pokud od žáků vyžadujeme upravenou práci, musí být náš zápis na tabuli také upravený. Chceme-li, aby daná činnost byla pro žáky zajímavá, měli bychom o ni v jejím průběhu sami dávat najevo zájem.

Jedna z obtíží, s níž se potýkají začínající učitelé, se týká dovednosti vědět, zda, kdy a jak použít humor, a schopnosti rozeznat, do jaké míry by měl být vztah učitele s žáky přátelský. Přiměřené používání humoru a vytváření podvědomí, že máme smysl pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy.

Naopak časté používání humoru, obzvláště když je učitel samý vtip a když se snaží jednat jako rovnocenný kamarád, obvykle podkopává jeho autoritu.

Snad nejdůležitějším prvkem, který přispěl ke zlepšení kvality vzdělání poskytovaného ve školách, je podpora sebeúcty a sebedůvěry žáků a podpora jejich důvěry ve vlastní učební schopnosti. Nejvýznamnější vliv na žákovu sebeúctu má učitelovo jednání s nimi. Jsou-li učitelovi komentáře a poznámky, týkající se žáků, převážně kladné, podporující, povzbuzující, pochvalné, oceňující a uvolněné na rozdíl od negativních, káravých, tvrdých, útočných, dominujících a úzkost vyvolávajících poznámek, napomůže to značně budování sebeúcty žáků.

Nejvíce může učitel poškodit sebedůvěru žáka tím, že jeho relativní nedostatek úspěchu srovnává s vynikajícími žáky. Takoví žáci při všem, co dělají, prožívají určitý pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni (Kyriacou, 1996).

Existují **čtyři odlišné druhy chování člověka motivovaného vnějšími činiteli**, které se liší v míře vnější motivace a kontroly chování:

- *Externí regulace* – vztahuje se k chování, které je iniciované výlučně externími motivačními činiteli, např. odměnou nebo hrozbou trestu. Žák, který vykonává činnost, protože mu učitel za ni dá známku, nebo proto, že se chce vyhnout konfrontaci s rodiči, je motivován vnějšími motivačními činiteli a jeho chování je externě regulované. Externí regulace představuje tu formu vnější motivace, která vychází z vnitřních zdrojů osobnosti žáka nejméně.
- *Regulace pasivně převzatá* - základem pro tento typ externí motivace je zvenku převzatá, ale vnitřně neakceptovaná regulace chování. Vychází z internalizovaných pravidel chování podmíněných nějakou sankcí (pocit viny) nebo odměnou (sociální ocenění). Příkladem je žák, který dbá na včasný příchod do třídy proto, aby se subjektivně necítil jako „špatný“. Tento žák se neidentifikoval s tímto vnějším motivačním činitelem (stanovený čas začátku vyučování), takže přesnost příchodu do školy není jeho vlastním vnitřním motivem chování.
- *Identifikovaná regulace* - vzniká tehdy, když žák přijme danou hodnotu za svou a identifikuje se s požadovaným chováním, takže danou činnost vykonává mnohem ochotněji. Identifikace žákovi umožňuje pochopit smysl vykonávání učební činnosti. Příkladem je student, který se ochotně učí matematiku i doma, neboť ví, že je to důležité pro jeho úspěch v tomto předmětu. Tato motivace je vnější proto, že student je k vykonávání činnosti motivován především snahou dosáhnout dobrých výsledků a

známek z matematiky, a ne v první řadě svým vlastním zájmem o tento předmět. Navzdory tomu je už toto chování více regulované zevnitř, protože student jedná ochotně, ne pouze pod vnějším tlakem.

- *Integrovaná regulace* - představuje vývojově nejvyšší formu vnější motivace. Je již plně integrována do osobnosti žáka, příslušný vnější motivační činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince. Např. žák může mít dvě výrazné motivace - být dobrým studentem a zároveň být dobrým sportovcem. Je reálné, že tyto dva odlišné motivy mohou být v konfliktu a vyvolávat v žákovi tenzi, přičemž jsou oba stejně důležité. Pouze v případě, kdy se tyto motivy stanou vzájemně integrovanými a harmonickými s celou osobností žáka, je regulační proces integrován a chování je výrazem celé osobnosti žáka. Takovéto chování se objevuje u člověka až během dospělosti. Vnitřní motivace a integrovaná motivace mají obsahové odlišnosti. Vnitřní motivaci charakterizuje zájem o činnost samotnou, zatímco pro integrovanou vnější regulaci je typické, že činnost je pro danou osobnost důležitá z hlediska vysokého hodnocení potenciálních výsledků (Lokšová, Lokša, 1999).

Shrnutí podstatných znaků vnitřní a vnější motivační orientace žáků:

| Vnitřní motivační orientace | Vnější motivační orientace |
|--|---|
| Učení motivované zájmem a zvědavostí | Učení motivované snahou získat dobré známky |
| Snaha pracovat pro své vlastní uspokojení | Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče |
| Preference nových flexibilních činností | Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností |
| Snaha pracovat samostatně a nezávisle | Závislost na pomoci učitele |
| Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci | Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků |

Učební činnost je jedním z důležitých momentů rozvoje motivační sféry žáka. V průběhu učení – pod vlivem aktivních učebních činností, v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti – se může měnit pozitivním nebo negativním způsobem struktura motivace k učení. Může dojít i k přeměně počáteční převážně vnější motivace na motivaci převážně vnitřní.

3.3. Hlavní způsoby motivování studentů

Učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a je pro ně největším úkolem, přimět své žáky, aby se učit chtěli. Pokud učitel ví, jak žáky učit, může jejich tempo učení podstatně zvýšit. Jak můžeme dovést žáka k tomu, aby se učit chtěl? Podívejme se nejprve na nejběžnější důvody, proč se žáci chtějí učit.

Proč se žáci chtějí učit:

1. *Věci, které se učím, se mi hodí.* Někteří žáci chtějí umět plavat tak jako jejich kamarádi, domluvit se francouzsky o prázdninách nebo si sami spravit auto. Je však nutné si přiznat, že většina učiva na školách má pro převážnou část žáků minimální praktické využití.

2. *Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.* Někteří žáci budou kvalifikaci potřebovat pro své povolání nebo pro postup do dalšího kursu či v dalším studiu. Pro žáky znamená někdy kvalifikace dlouhodobý cíl, ale ani pro poměrně malé množství těch, kteří mají jasnou představu, co chtějí dělat, nepředstavuje hlavní každodenní krátkodobý stimul.

3. *Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.* To představuje pro většinu žáků, a to i těch méně snaživých, hlavní motivační faktor. Úspěchy při učení zvedají sebevědomí každému z nás; naplňují nás pocitem, že jsme něčeho dosáhli. Proto mezi žáky někdy vzniká soutěživost a zájem o známky spolužáků bývá přinejmenším stejně velký jako o známky vlastní. Ze stejného důvodu mají žáci rádi náročné problémové úlohy - uspět je zábavné. Vydrží vám motivace tváří v tvář stálému neúspěchu?

4. *Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.* Opět tu hraje svou roli sebevědomí. I když žáka učení nebaví, snaží se většinou „držet krok“ se zbytkem třídy, aby byl příznivě přijímán učitelem, svými spolužáky a rodiči. Málokdo se chce stát hlupáčkem třídy. Někteří žáci se však mohou těšit v kolektivu třídy vážnosti naopak proto, že učení a hodnoty s ním spojené odmítají.

5. *Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky.*

6. *Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost.* Učení může uspokojovat přirozenou zvědavost, kterou v nás vyvolává mnoho oborů lidského poznání, a dokonce v nás může probouzet pocit údivu nad světem.

7. *Zjišťuji, že vyučování je zábavné.* I v případě, že nás určitý školní předmět příliš nezajímá, můžeme najít zálibení v činnostech, které učitel připravil. Tyto činnosti mohou být neobvyklé a zábavné, mohou nás vést k sebevyjadřování a tvořivosti (Petty, 1996).

3.3.1. Stavíme na vnitřní motivaci

Mezi strategie, které využívají vnitřní motivace žáků patří:

- *Novost situace, předmětu nebo činnosti.* Jedinice kteréhokoli věku upoutává vše, co je pro něj nové. Je to projev zvědavosti. Např. vstup do školy, začátek vyučování, nový předmět, nová učebnice, to vše jsou příznivé situace pro vznik nového zájmu. Příznivý motivační účinek má i to, když žák v novém předmětu a problému nalézá i něco známého a pochopitelného.
- *Činnost žáka a uspokojení* - žák musí být při vyučování aktivním subjektem. Pak každý úspěch na něj působí radostně.
- *Úspěch v činnosti* - dobrý úspěch je zpevněním a pro žáka doklad toho, že překonal překážky a obtíže, prokázal vůli a charakter, někdy i fyzické vlastnosti. Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu a společenského uznání. Každý úspěch zvyšuje sebevědomí žáka a jeho jistotu. Mezi strategie, které využívají očekávání úspěchu žáků, patří zadávání takových úkolů, které jsou pro žáky přiměřeně náročné a zároveň jim poskytují reálnou naději na úspěch. Především je třeba pokusit se minimalizovat zbytečné zklamání. Naše pomoc a očekávání musí vyjadřovat důvěru v žáky a přesvědčení, že s patřičnou dávkou úsilí se jim dílo podaří. Je důležité žákům vštěpovat myšlenku, že úspěch je v jejich rukou a že si musejí všimnout, jak k úkolům přistupují, jak jsou vytrvalí ve snaze propracovat se k výborným výsledkům, a že jejich ochota trvale se snažit se nedá ničím nahradit (Kyriacou, 1996).
- *Sociální momenty* se kombinují se všemi uvedenými činiteli při formování motivace k učení. Z nich silně působí zejména pozitivní sociální hodnocení předmětu a činnosti, sociální hodnocení žákova úspěchu v učební činnosti a společná činnost

- *Souvislost nové činnosti s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka.* Výběr témat, která budou pro žáky pravděpodobně zajímavá, zejména pokud nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi. Protože do vnitřní motivace patří instinktivní touha po zvyšování schopností i přirozená zvědavost, je možné tuto motivaci žáků podpořit pravidelně poskytovanou zpětnou vazbou o rozvoji jejich dovedností a schopností. Důležité je od raného dětství vytvářet předpoklady pro rozmanité zájmy a zájmové činnosti. Můžeme tak získat předpoklady pro další motivaci k učení, ke studiu atd.
- *Souvislost předmětu s životními perspektivami.* Motivace k učení vzniká a prohlubuje se uvedením učiva do souvislosti s budoucí žakovou činností. Působivá je žakova zkušenost, zážitek s emočním zabarvením atd. (Čáp 1993)

3.3.2. Stavíme na vnější motivaci

Mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami.

K dalším strategiím patří odměny související s prestiží, například dobré známky v daném předmětu.

Pochvala je velmi důležitým a mocným motivujícím prvkem, ovšem její účinky závisejí na tom, jak dovedně je používána. Nejefektivnější je pochvala, která souvisí a úsilím a výsledky žáka, která vyjadřuje upřímné potěšení učitele, než pravidelně poskytovaná pochvala, která tyto vlastnosti postrádá.

Vnější motivaci posílíme také tím, když žáky upozorníme, čím je probíraná činnost užitečná a důležitá a jak souvisí s jejich potřebami (např. krátkodobé potřeby – vysoké bodové ohodnocení v testu, kvalifikace pro další studium, dlouhodobé potřeby – touha realizovat budoucí kariéru) (Kyriacou, 1996).

3.3.3. *Metody rozvíjení motivace*

Možnosti zvyšování motivace žáků k učení jsou mnohostranné. Je na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi, do jaké míry a jakým způsobem. Pokusila jsem se shrnout způsoby a metody rozvíjení motivace žáka:

- *Problémové vyučování* - zejména vyvolání zájmu o problém, alternativní řešení, tvoření hypotéz, aktivita a zpětná vazba.
- *Vyučování hrou* - didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména soutěživosti, radosti ze hry, uvolněné atmosféry, nezávaznosti.
- *Zajímavé úlohy* - uvedení úloh, ve kterých žák nachází dramatičnost, tajuplnost, vědecké objevování.
- *Soutěže*. Jejich využívání je ovšem často předmětem sporů, zejména pokud vždy umožňují vyniknout stále stejné skupině žákům: pak mají negativní účinek jak na ty, kdo vždy prohrávají, tak na ty, kdo si zvyknou jen vítězit. Pokud chce učitel užívat kompetitivní strategie, měl by např. střídat zadání soutěží tak, aby se uplatnily děti s různými typy nadání (tzv. různé inteligence včetně manuální zručnosti, sociální inteligence, uměleckých talentů apod.), různé životní zkušenosti žáků apod. Soutěžit by mělo dítě s přibližně rovnocennými partnery nebo by měly soutěžit vyrovnané heterogenní týmy. Za úspěch celého týmu pak může učitel odměnit každého člena, a tak i méně nadaní žáci mají možnost získat dobrou známku apod. To je bude pozitivně motivovat.
- *Programované učení* - motivačně využívá samostatné práce, zpětné informace o řešeních, volby vlastního tempa práce.
- *Dramatizace činností* - motivačně se využívá v živém a názorném, pro žáka zajímavém způsobu podání učební látky.
- *Odměna a trest* - jako vyučovací principy a jejich důsledek, nové způsoby hodnocení, pozitivní hodnocení, slovní, individuální atd.
- *Akceptování jako motivační princip* - zodpovědnost každého žáka za výsledky práce, žák jako osobnost, zvýraznění individuality a jedinečnosti žáka ve skupině.
- *Uplatňování principu sebevyjádření žáka* - nekonformní vyučování, tolerance individuálních zvláštností žáků, možnost, aby žák hovořil nejen o poznatcích, ale i o vztazích, motivech atd.

- *Rozmanitost ve vyučování* - variabilita vyučování, změna rytmu a tempa, změna metod a forem práce, překvapivost.
- *Zohledňování principu synektického klimatu* - vytvoření ovzduší aktivity, hledání, produkce, humoru.
- *Brainstorming* - oddělení produkce od hodnocení, produkování soudů, závěrů, alternativ odděleně od jejich kritizování a posuzování.
- *Koncentrace pozornosti* - soustředěnost na práci, zařazení speciálních cvičení na rozvoj a posilování pozornosti, nácvik koncentrace pozornosti.
- *Regenerace sil* - problém únavy a odpočinku, zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako účinného motivačního prostředku.
- *Tvořivost* - tvořivé úkoly, řešení podporující motivaci, divergentní produkce umožňující žákovi zažít autentický pocit seberealizace a projevit odvahu a riziko postavit se do jiné role, než je klasická role žáků determinovaná vědomostmi a školním prospěchem.
- *Imaginace* - cvičení na rozvoj fantazie, spontánnosti v tvorbě asociací, uvolněná pracovní atmosféra, která zvyšuje motivaci.
- *Učení činností* - dodržování zásady aktivity vyžaduje od učitele řídit výuku tak, aby žáci vyvinuli k poznávání maximální praktickou činnost a zapojili do ní celou osobnost (mohou uplatnit objevování v praxi, na pokusech, na konkrétních příkladech atd.).
- *Kooperativní vyučování a učení* - rozdělování žáků do skupin, ty měnit podle povahy učiva, změna role pomocí učení ve skupinách, motivačně působí i sociální styk ve skupině a skupinová dynamika.
- *Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům* - k jejich vidění a definování a později k řešení v reálném životě.
- *Skupinová dynamika* - k motivaci využívá sociálně-psychologické procesy ve třídě, na základě sociometrických analýz ve třídě respektuje nové role žáků, které vznikají v průběhu vyučovacího procesu.
- *Využívání informačních fondů* - samotnými žáky, žák sám vyhledává informace v různých knihách, pracuje se slovníky, encyklopediemi, časopisy, vypracovává různé referáty, kde může projevit vlastní iniciativu, tím získává i jiný vztah ke svým spolužákům, k učení a škole.
- *Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků* - jde o vyučování, kdy učitel nehodnotí všechno, ale ponechává prostor na to, aby myšlenky, návrhy, skutky i

učební výkony svoje i jiných hodnotili žáci sami, čímž se zvyšuje jejich zodpovědnost. Toto zvýšení zodpovědnosti za dění ve třídě posiluje motivaci žáků.

- *Aktuálnost* - problémů, témat, které by měly bezprostředně vycházet ze zkušenosti žáků, z jejich života, měla by se žákům stále ukazovat možnost praktického využití osvojovaných poznatků.
- *Uplatňování principu hierarchie cílů* - žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle práce, které by měly být konkrétní a srozumitelné.
- *Uplatňování principu smyslu a významu učiva* - není jednoduché přesvědčit žáky, že vědomosti budou v praxi potřebovat. Bez tohoto východiska je motivační působení minimální (Lokšová, Lokša, 1999).

3.3.4. Demotivující činitelé učení

Kromě principů rozvíjení motivace žáků jsou pro praxi ve vyučování stejně důležité i činitelé, které na motivaci k učení působí negativně. Mezi demotivující činitele učení řadíme:

Autokratický styl vyučování a výchovy - učitel nařizuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a žáci pasivně čekají na program od učitele. Žáci více poslouchají, než produkují, více je zdůrazňována disciplína a poslušnost než akceptace žáka učitelem. Memorování je častější než rozmyšlení, strach a obavy jsou častější než radost a humor.

Rigidita, strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů, obsahu činnosti ve vyučování, fádnost.

Málo tvořivosti, vyučování je zaměřeno na konvergentní produkci, málo se rozvíjí fantazie, imaginace, divergentní myšlení, flexibilita, originalita myšlení a řešení problémů.

Nízká komplexnost přípravy do života. Žák mnohokrát neví, na co mu budou osvojené poznatky v praxi, kde je bude moci využít.

Velké množství informací, které musí žák dostat, protože jsou předepsané učebními osnovami. Učitel je nucen projít témata vyučování, aniž by je mohl využít pro další motivaci žáků, a nemá čas na aktivizující metody a formy vyučování.

Důraz na školní známky, zejména pokud se jimi vyjadřuje i známka za chování. Když se klasifikuje bez individuálního hodnocení jen pomocí testů, písemek a školní úspěch se měří průměrem, žáci se zaměřují na memorování a nerozvíjejí psychické funkce důležité pro život.

Zdůrazňování soutěží. Demotivačně působí neustálé srovnávání s nejlepšími žáky ve třídě. Pokud se soutěží v disciplíně, ve známkách apod., může se to negativně odrazit ve fixaci vlastností osobnosti (Lokšová, Lokša, 1999).

3.4. Specifika vývojového období studentů

V této části se budu zabývat charakteristikou cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie.

Výzkum je zaměřen na studenty čtvrtého ročníku na SZŠ v Táboře. Jedná se zde o specifické vývojové období, které v psychologii nazýváme adolescencí. Adolescence neboli dospívání nejčastěji zahrnuje dobu zhruba od 15 do 20 let. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2000) vymezuje adolescenci jako období mezi pubescencí a ranou dospělostí. Popis tohoto úseku lidského života nám pomůže lépe respondentům výzkumu porozumět, lépe se do nich vcítit, a tudíž i vyvodit odpovídající závěry srovnáním s výsledky mého výzkumu.

Při psaní této kapitoly jsem nejvíce vycházela z knihy *Adolescence* od Petra Macka. Adolescence je definována jako velmi bouřlivé období plné změn. Jedná se o důležitý milník v životě, kdy se má člověk zařadit do společnosti, určit si profesní dráhu a urovnat své celkové cíle a hodnoty. Vývojové změny v adolescenci se dají dle většiny autorů klasifikovat na biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální (Macek 2003).

Mezi hlavní biologické změny patří dovršení plné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu. Důležité je jak tyto změny vnímají jejich nositelé a také jejich okolí. Klíčovou roli zde hraje hodnocení ostatními a zároveň zpětná sebereflexe adolescenta. Velký vliv na sebehodnocení mají média, instituce, umění, kulturní tradice, pojetí ženské a mužské role ve společnosti. Přínosné a důležité pro mou práci je především sebepojetí adolescenta, vytváření identity, morální a hodnotový vývoj a kognitivní vývoj.

Identita představuje jednu ze základních složek osobnosti člověka a do jisté míry určuje jeho další směřování. Po celé období je charakteristická zvýšená sebereflexe. Mění se

vztahový rámec uvažování o sobě. Jak uvádí Říčan (1990 s. 232) „adolescence je vrcholným osobním zápasem o identitu“. Dle Říčana mít identitu znamená „znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým cílům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl života“. Znamená to jistotu se sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a tezí (Říčan 1990 s. 232). I když nemůžeme vytváření identity vztáhnout pouze na období adolescence, je pravdou, že většina autorů ho považuje za aktuální právě v této fázi vývoje. Základ identity se utváří právě v době dospívání a rané dospělosti a dále se pak rozvíjí a upevňuje. Většina autorů se shoduje na tom, že proces utváření identity v pozdní adolescenci má široký rozměr. Pro adolescenty jsou typické odpovědi na otázky týkající se jejich místa a směru: kam patří, kam směřují, co je moje osobní perspektiva. Dále otázky související s pocitem vlastní kompetence a spokojenosti s vlastním životem: jak jsem spokojený sám se sebou, jak jsem spokojený ve svém životě. Jak uvádí Vágnerová (2004) v období dospívání se mění vztahové potřeby a na významu nabývá potřeba seberealizace, potřeba otevřené budoucnosti a smyslu života.

Adolescenti během období dospívání překonávají svůj egocentrismus a rozvíjejí svojí osobní morálku. Snaží se „být dobrý“ v očích lidí, na kterých mu záleží. Z vývojového hlediska můžeme morální vývoj charakterizovat jako cestu od sobeckosti k zájmu o druhé. Morálka je také úzce spjata s hodnotovou orientací. Macek (2003) uvádí, že důležité mezníky v životě adolescenta (např. přechod na VŠ) mohou evokovat změny ve vývoji hodnot. Na druhé straně se ukazuje, že základní nastavení hodnot v adolescenci je do značné míry determinující pro život v dospělosti. Existuje souvislost mezi hodnotovou orientací adolescentů a jejich rodičů. Rodiče mají na adolescenty větší vliv než vrstevníci a to ve všech oblastech s výjimkou trávení volného času. Adolescenti vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, zastávající pro ně role referenčních osob pro jejich sebehodnocení. Vliv vrstevníků je pro adolescenty velký při denních běžných problémech, ale při významných rozhodnutích a krizích se obrací na rodiče (Macek 2003).

Časnou adolescenci můžeme na základě Piagetovy teorie charakterizovat jako období utváření formálních operací. Jedná se o schopnost představit si reálně existující, operovat s abstraktními pojmy, hledat alternativní řešení problémů, schopnost reflektovat sebe jako subjekt myšlení. Formálně logické operace umožňují myslet o neskutečném neexistujícím „kdyby“. Tento způsob myšlení umožňuje adolescentům vracet se k minulosti, přemýšlet o budoucnosti, plánovat a předvídat budoucnost. Jak uvádí Vágnerová (2004 s. 195) „dospívající začínají uvažovat abstraktně, hypoteticky, jsou schopni přemýšlet o své budoucnosti, na významu tím nabývá i potřeba otevřené budoucnosti“.

Na konci tohoto období by měl jedinec realisticky vnímat sebe sama, mít realistické plány do budoucna a vytvořený pevný hodnotový a morální systém.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

4.1. Formulace výzkumného problému

Zdrojem inspirace pro hledání výzkumného problému se pro mne stala osobní pedagogická praxe na Střední zdravotnické škole v Táboře. Odborné předměty na této škole vyučuji od roku 2007. Než jsem na tuto školu nastoupila jako pedagog, pracovala jsem deset let v nemocnici jako všeobecná sestra. Již od začátku svého působení si kladu otázku, zda si studenti vybrali tento studijní obor z vlastního vnitřního přesvědčení nebo jestli jejich volbu někdo ovlivňoval. Umění motivovat je jednou z vrcholových dovedností učitele. V dnešní době už nejde jen o motivaci z venčí, ale o využití sil, které se nachází uvnitř každého člověka – tedy o motivaci vnitřní. O vědomé podněty, zájmy, které se stávají hnacími silami rozvoje studentů. Úkolem pedagoga je umět tyto síly probudit a využít nejen k prospěchu výuky, ale i k prospěchu osobnosti studenta a jeho celoživotního vzdělávání. Při svém pedagogickém působení se snažím vyvolávat a udržovat vnitřní zájem studentů o zvolený obor a následné povolání ve zdravotnictví. Z těchto okolností vyplývá výzkumný záměr, který spočívá ve zjištění hlavního zdroje motivace studentů ke studiu na SZŠ.

4.2. Charakteristika SZŠ v Táboře

Střední zdravotnická škola, Mostecká 1912, Tábor je státní škola. S účinností od 1.7.2001 je jejím zřizovatelem KÚJČ. Škola má sedmdesátiletou tradici, kde se střídaly obory se zdravotnickým zaměřením. Od roku 1961 se nazývá Střední zdravotnická škola.

Školský areál se nachází na Maredově vrchu. Třípatrová budova školy je postavena v pěkném přírodním prostředí, mimo střed města. Ten není příliš vzdálený centru města s nádražím a přitom stále poskytuje výhody klidové zóny, kde rozmístění budov ponechává prostor pro přírodní prostředí, chráněné před negativním dopadem rostoucí dopravy a průmyslové činnosti. U školy jsou dvě hřiště. Asfaltové pro košíkovou a jiné sportovní hry a hřiště pro odbíjenou s umělým povrchem. Sportoviště jsou využívána kromě tělesné výchovy i k mimoškolním aktivitám a sportovnímu využití široké veřejnosti.

K výuce, odpočinku a relaxaci slouží zahrada s parkovou úpravou. Při vstupu do školy je instalován bezpečnostní systém na karty, který zamezuje vstup cizím osobám do budovy. V přízemí je k dispozici telefonní automat, automat na teplé a studené nápoje a na sušenky.

Studenti mají možnost ubytování a stravování na samostatném DM (Domově mládeže), který je vedle budovy školy. Stravování je zabezpečeno na DM pro všechny zaměstnance a studenty školy.

Škola udržuje kontakty se zahraničními partnery. Každoročně probíhají výměnné studijní a poznávací pobyty se zdravotnickou školou v Mnichově a se školou s podobným zaměřením v belgickém městě Sint Niklaas.

Studenti i zaměstnanci se zapojují do veřejných aktivit školy a města Tábora. Je vedena kronika školy.

4.3. Charakteristika oborů:

Od školního roku 2004/2005 do současné doby je možno studovat na Střední zdravotnické škole v Táboře tyto obory:

a) Ve formě denního studia

- Zdravotnický asistent (čtyřleté studium ukončené maturitní zkouškou)

b) Ve formě dálkového studia

- Zdravotnický asistent (pětileté studium ukončené maturitní zkouškou)

c) Kvalifikační kurz

- Všeobecný sanitář, sanitářka (rozsah hodin činní: 150 hodin)

53-41-M/007 ZDRAVOTNICKÝ ASISTENT

Od roku 2004 (s platností od 1. září počínaje prvním ročníkem) nahradil obor „všeobecná sestra“ na středních zdravotnických školách čtyřletý studijní obor „zdravotnický asistent“. Tento obor je zakončený maturitou. Vzdělávací program je koncipován tak, aby vedle odborného vzdělání poskytl žákům i širší všeobecné vzdělání a obecně přenositelné dovednosti, které mu umožní lépe se adaptovat na nové podmínky. Odborné vzdělání poskytuje žákům základní odborné vědomosti nezbytné pro vytvoření požadovaných ošetrovatelských dovedností. Nedílnou součástí odborného vzdělávání jsou cvičení a praktická výuka ve zdravotnických a dalších zařízeních poskytujících zdravotnickou péči.

Absolvent oboru zdravotnický asistent se uplatní ve zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru a v domácí ošetrovatelské péči, jako zdravotnický pracovník v zařízeních sociální péče a to zejména v léčebnách dlouhodobě nemocných, v ústavech sociální péče, ve stacionářích pro osoby se zdravotním postižením a zařízeních geriatrické péče. Pod odborným dohledem nebo přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky poskytuje absolvent ošetrovatelskou péči a ve spolupráci s lékařem se podílí na preventivní, léčebné, rehabilitační, neodkladné, diagnostické a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti stanovené vyhláškou MZČR.

Uchazeči o tento obor jsou (od roku 2008/2009) přijímáni bez přijímacích zkoušek do denního i dálkového studia).

KVALIFIKAČNÍ KURZ

Kvalifikační kurz v oboru všeobecný sanitář – probíhá ve smyslu zákona č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povolání). Všeobecný sanitář vykonává činnosti podle § 3., odst.3., a § 40 vyhlášky č. 424/2004 Sb. Pod odborným dohledem zdravotnického pracovníka, způsobilého k výkonu povolání bez odborného dohledu, provádí pomocné a obslužné činnosti v oblasti ošetrovatelské péče a pod přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky se podílí na poskytování specializované ošetrovatelské péče.

4.4. Aktivity a prezentace školy na veřejnosti:

„Dokážu to“ - seznamovací kurz pro 1. ročníky

Je zařazen do prvních zářijových dnů a probíhá v Doubí u Tábora. Cílem kurzu je ulehčit studentům vstup na střední školu. Studenti se navzájem poznají mezi sebou a seznámí se i s několika učiteli.

Lyžařský kurz

Je zařazen do 1. ročníků. Týdenní pobyt je zajištěn v Novém Městě u Jáchymova. Studenti využívají především sjezdové svahy.

Sportovně turistický kurz - Chorvatsko

Sportovně turistický kurz je zařazen do 2. ročníku. Studenti jej absolvují buď v Táboře a jeho okolí s denní docházkou nebo se zúčastní týdenního pobytu v Chorvatsku. Náplní kurzu jsou sportovní a turistické aktivity - koupání, jízda na kole, pěší výlety, soutěže, volejbal, hry a další pohybové aktivity.

Spolupráce s Červeným křížem

Studenti se aktivně podílejí na soutěžích a školeních pro základní školy. Pomáhají při soutěžích první pomoci a při soutěžích BESIP.

Spolupráce se Zdravotnickou záchrannou službou

Simulované neštěstí na zimním stadionu se účastnili studenti naší školy jako figuranti a diváci.

Charitativní pomoc

V průběhu školního roku se naši studenti účastní charitativních sbírek, jako např.: „Bílá pastelka“, „Květinový den“, „Srdíčkový den“, aj. Vyrábějí drobné dárkové předměty a připravují kulturní programy na Velikonoce, Mikuláše a Vánoce pro dětské domovy, dětské oddělení v Nemocnici Tábor a.s. a domovy důchodců.

Spolupráce s mateřskými školami

Pravidelné návštěvy mateřských škol v Táboře a v Soběslavi mají velký význam pro studenty a především pro děti mateřských škol. Studenti je učí formou hry základním hygienickým návykům, jak předcházet úrazům a základy první pomoci. Lépe pak zvládají návštěvu u lékaře. Na závěr školního roku přicházejí děti do naší školy, kde si na zahradě a v odborných učebnách vyzkouší co se za celý rok naučily.

Spolupráce s partnerskou zdravotnickou školou v Mnichově

Vzájemné návštěvy studentů a učitelů z Mnichovské školy a naší školy jsou významné pro komunikaci v cizím jazyce, získání zkušeností a porovnání zdravotnictví u nás a v Německu.

Maturitní ples

Studenti čtvrtých ročníků pravidelně pořádají maturitní ples, který je předzvěstí blížících se maturitních zkoušek. Skvělá atmosféra je cítit v celém sále.

„Výstup na Sněžku“

Poslední den před vánočními prázdninami probíhá akce zvaná „Vánoční výstup na Sněžku“. Akce je dobrovolná a u všech účastníků prověří jejich kondici. Při této akci se zažije mnoho legrace.

Dobrovolnictví

Dobrovolnickou činnost studentů SZŠ Tábor evidujeme více jak 30 let. Od roku 2002 naše dobrovolníky registruje **Dobrovolnické centrum při Farní charitě v Táboře**. Každý, kdo by se chtěl dobrovolnictví věnovat, si může vybrat podle toho, co je mu blízké. Může pracovat se seniory, postiženými lidmi, dětmi a někomu může být bližší působení v kolektivním zařízení nebo v rodině. Záleží také na tom, kolik času chce dobrovolník do této činnosti vložit. Většinou to bývá 1-2 hodiny týdně nebo 1x za čtrnáct dní. Někteří studenti se mohou zapojit do nepravidelných příležitostných akcí, které také organizujeme, jako například mikulášské besídky, Tříkrálová sbírka apod. Co z toho dobrovolníci mají? Snad jen pocit, že je někdo potřebuje a oni mohou pomoci dobré věci.

A kde naši dobrovolníci pomáhají?

- **G-centrum Tábor** – domov pro seniory
- **ONP I, II při nemocnici Tábor, a.s.** – Oddělení následné péče I a II
- **Český červený kříž** - oblastní spolek Tábor
- **Kaňka o.s.** – občanské sdružení volnočasových a terapeutických aktivit (poskytování péče dětem s postižením)
- **Klíček** – centrum zdravotně postižených
- **SONS** – středisko integračních aktivit sjednocené organizace nevidomých a slabozrakých v Táboře
- **Fokus Tábor** – Sdružení pro pomoc a podporu lidem s duševním onemocněním
- **Azylový dům pro ženy a matky s dětmi**
- **Jednotlivé domácnosti** osamocených seniorů
- **Jednorázové akce**
- **Vánoční, velikonoční, mikulášské besídky**

- **Tříkrálová sbírka**- každoročně
- Pomoc při organizačním **zajištění reprezentačních plesů** pro zdravotně postižené občany
- **Zdravotnický dohled** při pořádání akcí pro děti a dospělé
- **Rolnička Soběslav** - Rolnička je křesťanské centrum poskytující sociální, vzdělávací, terapeutické, pracovní a rehabilitační služby šité na míru dětem a dospělým s různými typy postižení a jejich rodinám především okolí Soběslavi a Tábora.
- **Společnost přátel Rolničky** - pro podporu lidí s postižením

A jaká je náplň naší činnosti?

Ta je vybírána a střídána podle přání klientů jednotlivých již zmíněných zařízení, ale jde nám zejména o:

- návštěvy a změny denního stereotypu
- pomoc při chůzi a rehabilitaci
- čtení a aktivizační činnost
- hraní společenských her, ruční práce, rozhovory
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (návštěva knihovny...)
- obstarávání osobních záležitostí
- pomoc při prodeji výrobků chráněných dílen

Naše činnost je bohatá, podporujeme vlastní nápady dobrovolníků. Každoročně aktivity obměňujeme podle individuálních požadavků klientů nebo jednotlivých zařízení.

Pro doplnění znalostí a dovedností jsou do tématických plánů zařazeny **exkurze** v České republice i do zahraničí. Studenti během studia navštíví např. zdravotnická zařízení v Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Havlíčkově Brodě, Táboře a jinde. Ze zahraničí mají možnost poznat zdravotnická zařízení zejména v Rakousku, v Německu a v Belgii. Do těchto exkurzí jsou zařazovány i kulturně historické exkurze v naší republice i v zahraničí.

V rámci zkvalitnění výuky jazyků a porovnání zdravotnictví u nás a v Německu, probíhají výměnné zájezdy s partnerskou mnichovskou zdravotnickou školou od roku 1991 a od roku 2006 v Belgii v Sint Niklaas. Podle zájmu a možností studentů jsou organizovány zájezdy do Velké Británie a Francie.

4.5. Cíl výzkumného projektu

Cílem mého výzkumu s názvem *Proměna vztahu vnitřní a vnější motivace ke studiu u studentů na SZŠ* je zjistit, jaká motivace vedla studenty k výběru tohoto oboru, jestli se tato motivace po čtyřech letech studia utvrdila nebo popřípadě změnila. Zároveň se také zaměřuji na to, jaké mají studenti plány po ukončení studia co se týče vzdělávání či nastoupení do pracovního procesu. Také mě zajímal názor studentů na to, jestli považují práci ve zdravotnictví za fyzicky nebo psychicky náročnou. Obor zdravotnický asistent v našich podmínkách nemá dlouhou tradici, proto se mi zpětná vazba od jeho budoucích absolventů jeví jako zajímavý aspekt ve vývoji zdravotnictví v České republice.

4.6. Stanovení výzkumných hypotéz

Pro výzkumnou práci jsem stanovila čtyři hypotézy, které předpokládají, že volba studia SZŠ je ovlivněna především vnitřní motivací, tato motivace je stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ. Většina absolventů oboru zdravotnický asistent bude chtít pokračovat ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole se zdravotnickým zaměřením a také předpokládám, že většina studentů považuje práci ve zdravotnictví za fyzicky a psychicky náročnou.

Stanovené hypotézy:

H 1. Předpokládám, že volba studia na SZŠ je ovlivněna především vnitřní motivací.

H 2. Předpokládám, že zvolená motivace je stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ.

H 3. Předpokládám, že většina studentů po ukončení SZŠ bude pokračovat v dalším studiu.

4.7. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku

Základní soubor výzkumného šetření tvoří studenti dvou tříd čtvrtých ročníků SZŠ Tábor. Konkrétně se jedná o studenty 4. A. a 4. B (průměrný věk 19 let). Celkem 48 studentů (45 dívek a 3 chlapci). Tento záměrný výběr výzkumného vzorku jsem zvolila proto, že na SZŠ v Táboře pracuji. Získané výsledky budou pro mě cenné pro mou další praxi. Předem jsem si vyžádala souhlas ředitelky školy, která mi umožnila dotazníky studentům rozdat. Vzhledem k formě distribuci dotazníků a zároveň tomu, že se nikdo neodmítl zúčastnit, návratnost dosáhla 100%. Celkem se zúčastnilo 48 budoucích maturantů. Jedna osoba tak představuje 2%. Všichni studenti vyplnili dotazník podle mých instrukcí a proto mohly být všechny dotazníky zpracovány.

4.8. Metody a techniky výzkumu

Z výzkumných metod jsem vybrala pro předkládaný výzkum dotazník, protože získává poměrně velké množství údajů, které jsem se snažila logicky uspořádat v kontextu problematiky motivace studentů zvoleného studia na SZŠ. Mezi výhody dotazníkového šetření patří skutečnost, že respondent má dostatečné množství času k odpovídání, což by mělo vést jejich relativně větší přesnosti. Jednou z nejdůležitějších fází celého výzkumu je správné sestavení dotazníku. Usilovala jsem o to, aby jednotlivé otázky byly srozumitelné respondentům a zároveň, aby co nejvíce vystihovaly daný problém.

Dotazník obdrželi všichni studenti. Dotazník je zařazen v příloze č. 1. a obsahuje 18 otázek. Úvodní otázky mapují motivaci studentů k volbě studia na SZŠ, další skupina otázek zjišťuje je-li zvolená motivace stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ, bude-li většina studentů po ukončení SZŠ pokračovat v dalším studiu a považuje-li většina studentů práci ve zdravotnictví za fyzicky a psychicky náročnou.

Dotazník obsahuje otázky uzavřené a polootevřené. Na otázky uzavřené studenti odpovídali výběrem jedné z možností, která je uvedena v nabídce. Na otázku polootevřenou studenti odpovídali možností, která je uvedená v nabídce nebo vlastním názorem. Všechny otázky musí respondent vyplnit, žádnou nemůže přeskočit.

Studenti vyplňovali dotazníky anonymně. Metodu anonymních dotazníků jsem zvolila jednak z důvodu, že daný cíl výzkumu nevyžaduje konkrétní jména studentů, jednak proto, že neanonymní vyplňování by mohlo ovlivnit volbu odpovědí respondentů a tím zkreslit výsledky výzkumného šetření. Tuto psychologickou metodu jsem zvolila také proto, že neklade tak velké nároky na osobní kvality a zkušenosti zadávajícího a umožňuje hromadné zjišťování určitého jevu, jednoduché zadání a následně i vyhodnocení a získání dat. Samotné sestavení dotazníku je však náročné jak na formulace otázek tak i variant odpovědí. Otázky dotazníku jsem sestavila na základě studia odborné literatury, která se zabývá motivací. Dotazníky jsem po instruktáži rozdala studentům. Získané údaje jsem zpracovávala pomocí relativních četností, skutečné hodnoty jsem převedla na procenta a přehledně znázornila v tabulce.

4.9. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám

V souvislosti s celou prezentací a analýzou provedeného výzkumného šetření je nutné brát v úvahu fakt, že dotazník použitý ve výzkumu je vlastní konstrukce a neproběhla u něho standardizace. Výsledky celého šetření tak mohou být na základě zmíněných skutečností do jisté míry zkreslené. Předkládané výzkumné šetření si neklade v souvislosti s výzkumnými nálezy nárok na zevšeobecnování a zobecňující závěry v této oblasti.

Souhrnně mohu konstatovat, že rozbor výsledků motivačního dotazníku přinesl zajímavé informace. V následujících kapitolách se budu věnovat interpretaci výzkumných nálezů ve vztahu ke stanoveným hypotézám.

4.9.1. Motivace studentů k volbě studia na SZŠ

Volba budoucího povolání je nejdůležitějším rozhodnutím člověka. Má podstatný vliv na další vývoj jeho osobnosti. Příprava k profesionální činnosti a volba povolání je základní životní otázkou pro každého jednotlivého člena naší společnosti. Zajímalo mě, jak vzniká vztah zákyň ke zvolenému studiu již na základní škole. V otázce č. 1. v dotazníku jsem zjišťovala jestli studenti na konci ZŠ již věděli, v jaké oblasti by chtěli jednou pracovat, a proto zvolili studium na SZŠ nebo ještě neměli představu o tom, v jaké oblasti by chtěli jednou pracovat, nicméně zvolili studium na SZŠ (viz tabulka č. 1.). Studenti si mohli vybrat jednu ze dvou možných odpovědí. Z tabulky vyplývá, že 31 studentů (65 %) již na konci ZŠ vědělo, že by chtělo jednou pracovat ve zdravotnictví, a proto zvolili studium na SZŠ.

Tabulka č. 1.

| Na konci ZŠ: | | |
|--|----------------|------|
| Věděla jsem, že bych chtěla jednou pracovat ve zdravotnictví, a proto jsem zvolila SZŠ | 31 respondentů | 65 % |
| Neměla jsem představu, nicméně jsem zvolila studium na SZŠ | 17 respondentů | 35 % |

Ve výsledcích odpovědí na otázku č. 2. (Hlásil/la jste se kromě SZŠ i na jinou školu) se odráží předpokládaná jednoznačnost volby 44 (92%) studentů se hlásilo jen na SZŠ (viz tabulka č. 2.). Studenti mohli zvolit odpověď ano nebo ne. Pokud napsali, že ano měli doplnit, na kterou další školu se ještě hlásili. Z tabulky vyplývá, že pouze 4 (8%) studenti volili ještě jinou školu (3 studenti gymnázium a 1 student hotelovou školu).

Tabulka č. 2.

| Hlásil/la jste se kromě SZŠ i na jinou školu: | | |
|--|----------------|------|
| Ano - gymnázium | 3 respondenti | 8 % |
| - hotelová škola | 1 respondenti | |
| Ne | 44 respondentů | 92 % |

Výzkumem otázek souvisejících s volbou povolání můžeme také určit činitele, kteří rozhodují o volbě povolání. Obvykle se jedná o různé důvody např.: osobnostní zájem o obor, touha pomáhat lidem (být prospěšná a užitečná), schopnosti, vlastnosti studenta, dobré studijní výsledky, škola v místě bydliště apod. Záliba a zájem je nejčastější a pravděpodobně i nejdůležitější motiv při vytváření profesních přání. Pokusila jsem se objasnit důvody, které vedly studenty k volbě studia na SZŠ. V otázce č. 3. bylo nabídnuto studentům spektrum čtyř

možných odpovědí a byla ponechána i jedna volná položka pro jiné než navržené důvody. Výsledky ukázaly potěšující skutečnost ohledně míry vnitřní motivace. Nejdůležitějším důvodem pro volbu tohoto povolání byla pro 31 (65%) studentů touha pomáhat lidem. Méně již uváděli studenti tyto důvody: snadnost učiva, rodinná tradice, hospitalizace v nemocnici, škola a pracoviště v místě bydliště, mé studijní výsledky na ZŠ, mít maturitu a jeden student uvedl, že chce jít k Hasičskému záchrannému sboru a SZŠ je dobrá příprava pro toto povolání (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3.

| Ke studiu na SZŠ mě vedly následující důvody: | | |
|--|----------------|------|
| Touha pomáhat lidem | 31 respondentů | 65 % |
| Snadnost učiva | 6 respondentů | 13 % |
| Rodinná tradice | 3 respondenti | 6 % |
| Byla jsem hospitalizovaná v nemocnici a práce zdravotníků se mi zalíbila | 2 respondenti | 4 % |
| Škola a pracoviště v místě bydliště | 2 respondenti | 4 % |
| Mé studijní výsledky na ZŠ | 2 respondenti | 4 % |
| Mít maturitu | 1 respondent | 2 % |
| Chci jít k HZS a SZŠ je dobrá příprava | 1 respondent | 2 % |

Dále jsem se zabývala tím, kdo studenty ovlivňoval při jejich rozhodování studovat na SZŠ. Tyto vlivy sledovala v dotazníku otázka č. 4. (Kdo (co) ovlivňoval Vaši volbu studovat na SZŠ). V dotazníku bylo studentům nabídnuto šest možných odpovědí a byla ponechána i jedna volná položka pro jiné než navržené důvody. V této položce odpověděli pouze 2 studenti. Oba studenti zmínili, že jejich volbu ovlivňovali prarodiče. I zde je možné s potěšením konstatovat, že u studentů převažuje vnitřní motivace nad vnější. 28 studentů (59 %) uvedlo, že jejich volbu neovlivňoval nikdo pro toto studium se rozhodli sami (viz tabulka č. 4.).

Tabulka č. 4.

| Kdo (co) ovlivňoval Vaši volbu studovat na SZŠ: | | |
|--|----------------|------|
| Nikdo | 28 respondentů | 59 % |
| Rodiče | 8 respondentů | 17 % |
| Kamarádi | 4 respondenti | 8 % |
| Média a literatura | 3 respondenti | 6 % |
| Prarodiče | 2 respondenti | 4 % |
| Učitel ze ZŠ | 2 respondenti | 4 % |
| Sourozenci | 1 respondent | 2 % |

V otázce č. 5. jsem zjišťovala, jestli studentům vadí zvolený název oboru: Zdravotnický asistent. Studenti mohli odpovědět ano nebo ne. 44 studentům (92 %) vadí zvolený název oboru, ale přesto si zvolili toto studium. Název studia je od volby neodradil (viz tabulka č. 5.).

Tabulka č. 5.

| Vadí Vám zvolený název studijního oboru: „Zdravotnický asistent“: | | |
|--|----------------|------|
| Ano | 44 respondentů | 92 % |
| Ne | 4 respondenti | 8 % |

Pozitivní vztah ke zvolenému oboru také dokazuje otázka č. 6., která zjišťovala, jestli studenti navštěvovali na ZŠ kroužek První pomoci nebo nějaký jiný zdravotnický kroužek (viz tabulka č. 6.). Studenti mohli odpovědět ano nebo ne. 34 studentů (71 %) navštěvovalo na ZŠ kroužek První pomoci.

Tabulka č. 6

| Navštěvoval/la jste na ZŠ kroužek První pomoci nebo nějaký jiný zdravotnický kroužek: | | |
|--|----------------|------|
| Ano | 34 respondentů | 71 % |
| Ne | 14 respondentů | 29 % |

4.9.2. Zvolená motivace je stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ.

Důležitou skutečností se také stalo to, kolik studentů si myslí, že jejich volba studovat SZŠ byla pro ně správná. Kolik studentů, kdyby se mělo znovu rozhodovat, by si vybralo tentýž obor nebo nějaký jiný a popřípadě jaký zjišťovala otázka č. 7. Pokud studenti napsali, že by zvolili jiný obor, měli doplnit, jaký obor by to byl a z jakého důvodu by si ho zvolili. 44 studentů (92 %) potvrdilo, že by opět zvolilo obor zdravotnický asistent, tato volba byla pro ně správná. Pouze 4 (8%) studenti uvedli jinou školu. Dva studenti zmínili ekonomickou školu, jedem cestovní ruch a další pedagogickou školu. Jako důvod shodně uvedli, že se v těchto oborech mohou více seberealizovat a považují je za perspektivnější, ale také zjistili, že je odradily nároky odborné praxe ve zdravotnických zařízeních (viz tabulka č. 7.).

Tabulka č. 7.

| Kdybych se měl/la znovu rozhodovat, vybral/la bych si: | | |
|---|----------------|------|
| Totéž | 44 respondentů | 92 % |
| Jinou školu (uved'te školu a proč): | | 8 % |
| - Ekonomickou školu | 2 respondenti | |
| - Cestovní ruch | 1 respondent | |
| - Pedagogickou školu | 1 respondent | |
| Z důvodu: větší seberealizace, perspektivnější obor, od SZŠ mě odradily nároky odborná praxe. | | |

Na motivaci ke zvolenému oboru má vliv nejen teoretická výuka, ale hlavně odborná praxe. Významným momentem, který působí na změny motivace v průběhu studia, jak v kladném tak záporném smyslu, jsou zkušenosti a zážitky studentů z praxe v nemocničních zařízeních. Toto zjištění potvrzuje jednak moje vlastní zkušenost a jednak i odpovědi studentů v dotazníku na otázku č. 8. Pociťoval/la jste v průběhu studia, že by jste ve zdravotnictví raději nepracoval/la. Studenti mohli zvolit odpověď ano nebo ne. Pokud napsali, že ne, měli uvést proč. 32 studentů (67%) se vyjádřilo, že v průběhu studia nepociťovalo touhu opustit zvolený obor a 16 studentů (33%) uvedlo, že se v době studia na SZŠ dostalo do situace, kdy pocítily, že povolání zdravotnického asistenta (sestry) je tak náročné, že by ho raději nevykonávali. Uvedli tyto důvody: 6 studentů uvedlo, že práce ve zdravotnictví je psychicky i fyzicky náročná. 4 studenti zmiňovali jen psychickou náročnost této práce. 2 studentům by vadila časová náročnost, málo času na rodinu. Dalším 2 studentům vadí nízká prestiž tohoto povolání. Posledním 2 studentům vadí vztah lékařů ke zdravotním sestřím. Tyto situace jsou většinou navozené pocitem bezmocnosti, bezradnosti, nedokonalé znalosti, zklamání a neúspěchu nebo neoprávněných výtek ze strany nemocných (viz tabulka č. 8).

Tabulka č. 8.

| Pociťoval/la jste v průběhu studia, že by jste ve zdravotnictví raději nepracoval/la: | | |
|--|----------------|------|
| Ne | 32 respondentů | 67 % |
| Ano: | | 33 % |
| - psychicky a fyzicky náročná práce | 6 respondentů | |
| - psychicky náročná práce | 4 respondenti | |
| - časová náročnost, málo času na rodinu | 2 respondenti | |
| - nízká prestiž | 2 respondenti | |
| - vztah lékařů k sestřím | 2 respondenti | |

Jak působí práce v nemocničním prostředí na studenty zjišťovala otázka č. 9. Celkem 34 (71%) studentů uvádí, že na ně nemocniční prostředí působí kladně na některé z nich až velmi kladně. Neutrálně vnímají práci v nemocničním prostředí 4 studenti (8%), záporně působí práce v nemocničním prostředí na 9 (19%) studentů a silně záporně až stresově působí na 1 (2%) studenta (viz tabulka č. 9.).

Tabulka č. 9.

| Práce v nemocničním prostředí na Vás působila: | | |
|---|----------------|------|
| Kladně | 26 respondentů | 54 % |
| Velmi kladně, povzbudivě | 8 respondentů | 17 % |
| Neutrálně, stejně jako výuka ve škole | 4 respondenti | 8 % |
| Záporně | 9 respondentů | 19 % |
| Silně záporně až stresově | 1 respondent | 2 % |

Charakter motivace k budoucímu povolání nevychází pouze z vlivu nemocničního prostředí, ale je zákonitě podmínován teoretickou výukou a výchovným působením školy. Analýzu obtížnosti výuky na SZŠ jsem provedla na základě odpovědí na otázku č. 10. Příprava studentů na SZŠ obsahuje nejen teoretické, ale i praktické předměty. Příprava klade na budoucí „sestru“ často značné fyzické, psychické i morální nároky. Co se Vám zdá být obtížnější. Zvládat nároky teoretické přípravy ve škole je obtížnější pro 32 studentů (66%). Pro 10 studentů (21%) je obtížné plnit nároky, které na ně klade praxe a pro 6 studentů (13%) jsou stejně obtížné nároky teorie i nároky praxe (viz tabulka č. 10.).

Tabulka č. 10.

| Příprava studentů na SZŠ obsahuje nejen teoretické, ale i praktické předměty. Příprava klade na budoucí „sestru“ často značné fyzické, psychické i morální nároky. Co se Vám zdá, že je obtížnější | | |
|---|----------------|------|
| Zvládat nároky teoretické přípravy ve škole | 32 respondentů | 66 % |
| Plnění požadavků, které na Vás klade praxe | 10 respondentů | 21 % |
| Nevidím rozdíl v obtížnosti | 6 respondentů | 13 % |

Snad každý člověk měl nebo má svůj profesionální vzor, který ho motivuje k činnosti. Zajímalo mě, jestli studenti řadí mezi své profesionální vzory jen zdravotníky nebo i učitele praxe a odborných předmětů. Otázka č. 11. zjišťovala od studentů, jestli jim byl někdo během studia opravdovým profesionálním vzorem. Pro 17 studentů je profesionálním vzorem jejich učitelka z praxe a 7 studentů uvedlo jako profesionální vzor učitelku odborných

předmětů. Celkem jsou učitelé vzorem pro 24 studentů (50%). 10 studentům jsou profesionálním vzorem zdravotničtí pracovníci z oddělení kam, chodí na praxi a 7 studentům zdravotničtí pracovníci z jiných zařízení než která navštěvují. Celkem jsou zdravotníci vzorem pro 17 (36%) studentů. 4 studenti uvedli, že nemají žádný profesionální vzor a pro 3 studenty je vzorem jejich matka zdravotní sestra (viz tabulka č. 11.).

Tabulka č. 11.

| Byl pro Vás někdo během Vašeho studia opravdovým profesionálním vzorem: | | |
|--|----------------|------|
| Učitel/ka odborné praxe | 17 respondentů | 35 % |
| Zdravotničtí pracovníci, kam chodíme na praxi | 10 respondentů | 21 % |
| Učitelka odborných předmětů | 7 respondentů | 15 % |
| Zdravotničtí pracovníci v jiných zařízeních | 7 respondentů | 15 % |
| Nikdo | 4 respondenti | 8 % |
| Matka – zdravotní sestra | 3 respondenti | 6 % |

Studenti v otázce č. 12. mohli hodnotit školu z hlediska odborné a praktické přípravy pro výkon povolání zdravotnického asistenta. V dotazníku byly studentům nabídnuty čtyři možnosti odpovědí (škola nás připraví na výkon povolání výborně, dobře, dostatečně, nedostatečně). 27 studentů (56 %) hodnotí svou odbornou a praktickou připravenost pro výkon povolání jako výbornou. 19 studentů (40%) hodnotí svou odbornou a praktickou připravenost pro výkon povolání jako dobrou a pouze 2 studenti (4 %) jako dostatečnou (viz tabulka č. 12) .

Tabulka č. 12.

| Jak hodnotíte školu z hlediska odborné a praktické přípravy pro výkon povolání zdravotnického asistenta: | | |
|---|----------------|------|
| výborná | 27 respondentů | 56 % |
| dobrá | 19 respondentů | 40 % |
| dostatečná | 2 respondenti | 4 % |

V průběhu studia se mohou studenti věnovat dobrovolnictví. Dobrovolnickou činnost studentů SZŠ Tábor evidujeme více jak 30 let. Od roku 2002 naše dobrovolníky registruje Dobrovolnické centrum při Farní charitě v Táboře. Každý, kdo by se chtěl dobrovolnictví věnovat, si může vybrat podle toho, co je mu blízké. Může pracovat se seniory, postiženými lidmi, dětmi a někomu může být bližší působení v kolektivním zařízení nebo v rodině. Jestli se studenti věnovali dobrovolnické činnosti během studia, zjišťovala otázka č. 13. 34 (71%)

studentů vykonává během studia dobrovolnickou činnost. Tato dobrovolná angažovanost studentů vyjadřuje jejich motivaci pro práci ve zdravotnictví. Konkrétní působení studentů ukazuje tabulka č. 13.

Tabulka č. 13.

| Vykonával/la jste v průběhu studia nějakou dobrovolnickou činnost: | | |
|---|----------------|------|
| Ano: | 34 respondentů | 71 % |
| - G-centrum Tábor (domov důchodců) | 13 respondentů | |
| - LDN Tábor | 7 respondentů | |
| - DD Soběslav | 3 respondenti | |
| - Azylový dům Tábor (péče o děti) | 3 respondenti | |
| - DD Chýnov | 2 respondenti | |
| - DD Milevsko | 2 respondenti | |
| - Rolnička | 2 respondenti | |
| - Asistentka u mentálně retardované slečny | 2 respondenti | |
| Ne | 14 respondentů | 29 % |

Vývoj motivace ke zvolenému oboru se ukazuje v otázce č. 14. Otázka porovnává nynější vztah studentů ke zvolenému oboru ve srovnání s počátkem studia na SZŠ. Je pozitivním výstupem z hlediska počtu studentů. 26 (54%) studentů cítí motivaci lepší ve srovnání s počátkem studia. 12 (25%) studentů uvádí minimálně stejnou motivaci ve srovnání s počátkem studia. Pro 10 (21%) studentů se motivace zhoršila (viz tabulka č. 14.).

Tabulka č. 14.

| Je Váš vztah ke zvolenému oboru ve srovnání s počátkem studia na SZŠ: | | |
|--|----------------|------|
| Lepší | 26 respondentů | 54 % |
| Stejný | 12 respondentů | 25 % |
| Horší | 10 respondentů | 21 % |

4.9.3. Plány studentů po ukončení studia na SZŠ

Poslední část výzkumu se zabývá tím, jaké plány mají budoucí absolventi oboru zdravotnický asistent po ukončení studia.

Škola musí pomáhat mladým lidem, aby našli své místo v životě a správně si vybrali obor další činnosti, neboť dosažení určitého povolání není záležitostí pouze individuální, ale i společenskou.

Po absolvování studia na SZŠ by měli mít studenti přehled o různých možnostech uplatnění se v praxi, ale i o oborech dalšího specializačního vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. Jaké jsou možnosti vzdělávání zdravotnických pracovníků se studenti učí již v 1. ročníku v hodinách Ošetřovatelství, ale kromě toho se pro studenty uskutečňují v průběhu studia odborné exkurze do různých zdravotnických zařízení v České republice i v zahraničí, pořádají se odborné besedy a sami studenti praktikují v různých zařízeních zdravotní i sociální péče. Otázka č. 15. sledovala, jestli studium na SZŠ pomohlo studentům k tomu, že teď ví, co budou dělat po ukončení školy. Studenti mohli zvolit odpověď ano nebo ne. Pokud napsali, že ano, měli doplnit, čím jim škola pomohla (viz tabulka č. 15.). 45 (94%) studentů odpovědělo, že jim škola pomohla ujasnit si, co budou dělat po ukončení studia a 3 (6%) studenti odpověděli, že ne.

Tabulka č. 15.

| Pomohlo Vám studium na SZŠ k tomu, že teď máte „jasno“ v tom co budete dělat po ukončení školy: | | |
|--|----------------|------|
| Ano | 45 respondentů | 94 % |
| uveďte čím (můžete vybrat i více možností): | | |
| - odborná praxe | 19 respondentů | |
| - odborné exkurze | 14 respondentů | |
| - obsah učiva | 7 respondentů | |
| - názory učitele | 3 respondenti | |
| - odborné besedy | 2 respondenti | |
| Ne | 3 respondenti | 6 % |

Konkrétní plány studentů po maturitě zjišťovala otázka č. 16 v dotazníku. Většina studentů (39; 82%) chce po maturitě pokračovat ve studiu zdravotnického oboru v denní formě studia a 2 studenti z tohoto počtu v dálkové formě studia. 5 (10%) studentů chce nastoupit po maturitě do zaměstnání ve zdravotnictví a jen 2 (4%) studenti chtějí po maturitě

pracovat mimo zdravotnictví. Podle otázky č. 16, studenti, kteří chtějí pokračovat ve studiu podali přihlášku na obory, které zobrazuje tabulka č. 16. Škála zvolených zdravotnických oborů je poměrně pestrá. Největší zájem je o VŠ studium oboru Všeobecná sestra v denním či dálkovém studiu (14 studentů). V těsném závěsu následuje VOŠ-všeobecná sestra (7 studentů). Poměrně málo jsou zastoupeni zdravotnické obory jako: Porodní asistentka, Dentální hygienistka, Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a staré osoby, Fyzioterapie, Sociální politika a sociální práce, Prevence a rehabilitace sociální patologie a Zdravotnický záchranář. O nezdravotnické obory měli zájem jen 2 studenti, konkrétně se jedná o Psychologii a Učitelství pro ZŠ (ČJ + OBN).

Tabulka č. 16.

| Po maturitě chci: | | |
|---|----------------|------|
| Pokračovat ve studiu: | 39 respondentů | 82 % |
| - JU ZSF ČB – Všeobecná sestra | 10 respondentů | |
| - VOŠ – Všeobecná sestra (Praha nebo Č. Budějovice) | 7 respondentů | |
| - JU ZSF ČB – Porodní asistentka | 4 respondenti | |
| - 3. LF UK – Dentální hygienistka | 3 respondenti | |
| - JU ZSF ČB – Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a staré osoby | 3 respondenti | |
| - JU ZSF ČB – Fyzioterapie | 2 respondenti | |
| - JU ZSF ČB – Sociální politika a sociální práce | 2 respondenti | |
| - JU ZSF ČB – Prevence a rehabilitace sociální patologie | 2 respondenti | |
| - JU ZSF ČB – Zdravotnický záchranář | 2 respondenti | |
| - LF Plzeň - Všeobecná sestra | 2 respondenti | |
| - JU PF ČB – Psychologie | 1 respondent | |
| - JU PF ČB – Učitelství pro ZŠ (ČJ + OBN) | 1 respondent | |
| Studovat při zaměstnání: | | 4 % |
| - JU ZSF ČB – Všeobecná sestra | 2 respondenti | |
| Pracovat ve zdravotnictví | 5 respondentů | 10 % |
| Pracovat mimo zdravotnictví: | | 4 % |
| - Práce s ekonomickým zaměřením | 1 respondent | |
| - Hasičský záchranný sbor | 1 respondent | |
| Ještě nevím co bych chtěl/la dělat | 3 respondenti | 6 % |

Otázka č. 17. sledovala, do jaké míry považují studenti práci ve zdravotnictví za náročnou. Převážná většina studentů označila práci ve zdravotnictví za náročnou, ale i přesto chtějí ve zdravotnictví pracovat, jak dokazuje tabulka č. 17.

Tabulka č. 20.

| Na uvedené stupnici označte, do jaké míry považujete práci ve zdravotnictví za náročnou: 1 – nejméně náročná 9 – nejvíce náročná | | |
|---|----------------|------|
| 3 | 1 respondent | 2 % |
| 4 | 1 respondent | 2 % |
| 6 | 13 respondentů | 29 % |
| 7 | 12 respondentů | 25 % |
| 8 | 11 respondentů | 23 % |
| 9 | 9 respondentů | 19 % |

Většina studentů označila práci ve zdravotnictví za náročnou, ale i přesto jsou zatím rozhodnutí pracovat ve zdravotnictví po celý život (viz tabulka č. 18.).

Tabulka č. 18.

| Jste rozhodnut/ta pro práci ve zdravotnictví na celý život: | | |
|--|----------------|------|
| Ano | 34 respondentů | 71 % |
| Ne | 14 respondentů | 29 % |

4.9.4. Shrnutí výsledků výzkumu

- Výzkumný vzorek tvořilo celkem **48 respondentů** (45 dívek a 3 chlapci).
- Průměrný věk respondentů byl **19 let**.
- 31 studentů již na konci ZŠ **vědělo, že by chtělo jednou pracovat ve zdravotnictví, a proto zvolili studium na SZŠ.**
- 44 studentů si **podalo přihlášku jen na SZŠ.**
- **Nejdůležitějším motivačním prvkem** pro volbu studia SZŠ byla **touha pomáhat lidem** (31 studentů, 65%).
- 28 studentů (59 %) uvedlo, že se **pro toto studium rozhodli sami** a jejich volbu nikdo neovlivňoval.
- 44 (92%) **studentům vadí název oboru: Zdravotnický asistent.**
- 34 (71%) studentů mělo **již na ZŠ pozitivní vztah** ke zdravotnictví a proto **navštěvovali kroužek První pomoci.**
- Kdyby se mělo 44 (92%) studentů **znovu rozhodovat, zvolili by opět studium na SZŠ.**
- 32 (67%) studentů se vyjádřilo, že **v průběhu studia nepocit'ovalo touhu opustit zvolený obor.**
- Celkem 34 (71%) studentů uvádí, že na ně **nemocniční prostředí, působí kladně.**
- **Zvládat nároky teoretické přípravy je obtížnější** pro 32 (66%) studentů.
- Celkem jsou **učitelé vzorem pro 24 (50%) studentů, zdravotničtí pracovníci** jsou vzorem **pro 17 (36%) studentů**
- Odbornou a praktickou **přípravenost pro výkon** povolání považuje **27 (56%) studentů** za **výbornou** a 19 (40%) studentů za **dobrou.**
- **34 (71%) studentů** vykonává během studia **dobrovolnickou činnost.**
- **26 (54%) studentů cítí lepší motivaci** ve srovnání s počátkem studia, 12 (25%) studentů pociťuje stejnou motivaci u 10 (21%) studentů se motivace zhoršila. Snížená motivace se pojí s neuspokojivými zkušenostmi z praxe.
- **45 (94%) studentům pomohlo studium na SZŠ ujasnit si co budou dělat po maturitě.**
- **39 (82%) studentů** by chtělo **po maturitě pokračovat ve studiu** zdravotnického oboru, jen 5 (10%) studentů by chtělo po jít maturitě **pracovat do zdravotnictví**

- Převážná **většina studentů** označila **práci ve zdravotnictví za náročnou, ale i přesto chtějí ve zdravotnictví pracovat.**
- **34 (71%) studentů** je zatím rozhodnuto věnovat se **práci ve zdravotnictví po celý život.**

4.9.5. Zhodnocení hypotéz

H1: Předpokládám, že volba studia na SZŠ je ovlivněna především vnitřní motivací.

- zde **byla hypotéza potvrzena.** Většina studentů již na ZŠ věděla, že by jednou chtěli pracovat ve zdravotnictví, a proto zvolili studium na SZŠ, podali si přihlášku jen na tuto školu. Jejich nejdůležitějším motivačním prvkem pro volbu studia SZŠ byla touha pomáhat lidem. Pro toto studium se rozhodli sami. I přesto, že studentům vadí název oboru: Zdravotnický asistent, si toto studium zvolili.

H2: Předpokládám, že zvolená motivace je stvrzena čtyřletým studiem na SZŠ.

- zde **byla hypotéza potvrzena.** Převážná většina studentů by si znovu zvolila studium na SZŠ. Většina studentů nepocítovala v průběhu studia touhu opustit zvolený obor. Nemocniční prostředí na ně působí kladně. Studenti také vykonávají během studia dobrovolnickou činnost. Většina studentů cítí lepší nebo alespoň stejnou motivaci ve srovnání s počátkem studia.

H3: Předpokládám, že většina studentů po ukončení SZŠ bude pokračovat v dalším studiu.

- zde **byla hypotéza potvrzena.** Celkem 82% studentů by chtělo po maturitě pokračovat ve studiu zdravotnického oboru na VOŠ či VŠ.

Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jaká motivace vedla studenty k výběru tohoto oboru, jestli se tato motivace po čtyřech letech studia utvrdila popřípadě změnila a jaké mají studenti plány po ukončení studia, co se týče vzdělávání či nastoupení do pracovního procesu. Obor zdravotnický asistent v našich podmínkách nemá dlouhou tradici, proto se mi zpětná vazba od jeho budoucích absolventů jeví jako zajímavý aspekt ve vývoji zdravotnictví v České republice. Ve školní praxi rozeznáváme vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní motivace vychází přímo z potřeb jedince.

V empirické části jsem se věnovala analýze vnitřní a vnější motivace ke studiu. Většina studentů již na ZŠ věděla, že by jednou chtěli pracovat ve zdravotnictví a proto zvolili studium na SZŠ, podali si přihlášku jen na tuto školu. Jejich nejdůležitějším motivačním prvkem pro volbu studia SZŠ byla touha pomáhat lidem. Pro toto studium se rozhodli sami. I přesto, že studentům vadí název oboru: Zdravotnický asistent, si toto studium zvolili. Z výsledků výzkumu je patrné, že studentky vedla k volbě studia na SZŠ vnitřní motivace.

Převážná většina studentů by si znovu zvolila studium na SZŠ. Většina studentů nepociťovala v průběhu studia touhu opustit zvolený obor. Nemocniční prostředí na ně působí kladně. Studenti také vykonávají během studia dobrovolnickou činnost. Většina studentů cítí lepší nebo alespoň stejnou motivaci ve srovnání s počátkem studia.

Převážná většina studentů by chtěla po maturitě pokračovat ve studiu zdravotnického oboru na VOŠ nebo VŠ.

Předkládané výzkumné šetření si neklade v souvislosti s výzkumnými nálezy nárok na zevšeobecnování a zobecňující závěry v této oblasti. Přesto v porovnání s výstupy šetření od NUOV se informace o studentech, kteří chtějí pokračovat ve studiu, shoduje.

Co se bohužel již uskutečnit nepodaří je zpětná vazba koncem letošního roku. Mnoho studentů má plány v souvislosti se svým studiem a prací, nicméně to, jak se situace vyvine, bude možné sledovat až se začátkem akademického roku na vysokých a vyšších odborných školách. Zde by se naskytl možnost druhého výzkumu o tom, jak studenti zrealizovali své plány, kolik jich studuje či pracuje, případně jak jsou spokojeni na novém pracovišti. Opět by

se dala sledovat motivace či naopak demotivace ve výkonu povolání. Budiž toto námětem na další absolventskou práci.

Tato práce může být přínosná nejen studentům a učitelům, ale i nelékařským zdravotnickým pracovníkům, protože jsou v ní obsaženy nové poznatky ohledně vzdělávání a s tím souvisejících novel zákonů, ke kterým teď v průběhu několika posledních měsíců ve zdravotnictví docházelo a které se připravují.

Seznam použité literatury

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BALEÁR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Nakladatelství MACH, Chrudim, 1991

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management press, 1998. ISBN 80-85943-57-3.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

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

ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 14-699-79.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN 1979

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN 14-101-73.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

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

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE, 1996

PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1998. ISBN 80-7079-283-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990

RŮŽIČKA, J., *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE, 1992. ISBN 80-7079-626-X.

RŮŽIČKA, J. *Motivace pracovního jednání*. Vysoká škola ekonomická, Praha, 1995. ISBN 80-7079-626-X.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0048-X.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5.

TRACHTOVÁ, E. a kol. *Potřeby nemocného v ošetrovatelském procesu*. Brno, 1999. ISBN 80-7013-285-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004

Právní předpisy

Nařízení vlády č. 31/2010 Sb., O oborech specializačního vzdělávání a označení odbornosti zdravotnických pracovníků se specializovanou způsobilostí.

Vyhláška č. 4/2010, kterou se mění vyhláška č. 424/2004 Sb., O kreditním systému pro vydání osvědčení k výkonu zdravotnického povolání.

Zákon MZ č. 96/2004 Sb., O nelékařských zdravotnických povoláních.

Charakteristika oboru Zdravotnický asistent od MZ a MŠMT

Články

MARYŠKOVÁ, A. *O prestiži sesterského povolání*. Sestra 02/2010

PELIKÁNOVÁ, M. *Nikdy jsem nelitovala, že jsem sestra*. Sestra 01/2010

Internetové stránky

www.tribune.cz

Příloha č. 1. Dotazník

Milá studentko, milý studente. Chtěla bych Vás požádat o anonymní vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Proto prosím odpovídejte pravdivě, protože jen pravdivé informace pro mě mají velikou cenu. Z nabízených možností vyberte vždy jednu (pokud nebude uvedeno jinak), která nejlépe vystihuje Váš názor. Předem Vám děkuji za vyplnění všech otázek.

1. Na konci ZŠ:

- a) jsem věděl/la, že bych chtěla jednou pracovat ve zdravotnictví, a proto jsem zvolila studium na SZŠ
- b) vůbec jsem ještě neměl/la představu o tom, co budu jednou dělat, nicméně jsem zvolila studium na SZŠ

2. Hlásil/la jste se kromě SZŠ i na jinou školu?

- a) ano (na kterou).....
- b) ne

3. Ke studiu na SZŠ mě vedly následující důvody:

- a) mé studijní výsledky na ZŠ
- b) touha pomáhat lidem
- c) škola a pracoviště v místě bydliště
- d) snadnost učiva
- e) jiný důvod:.....

4. Kdo (co) ovlivňoval Vaši volbu studovat na SZŠ?

- a) rodiče
- b) učitel ze ZŠ
- c) sourozenci
- d) kamarádi
- e) četba, literatura, film, rozhlas
- f) nikdo
- g) jiné:.....

5. Vadí Vám zvolený název studijního oboru: „Zdravotnický asistent“ ?

- a) ano
- b) ne

6. Navštěvoval/la jste na ZŠ kroužek První pomoci nebo nějaký jiný zdravotnický kroužek?

- a) ano
- b) ne

7. Kdybych se měl/la znovu rozhodovat, vybral/la bych si:

- a) totéž, co jsem zvolil/la na konci ZŠ
- b) jinou školu (uved'te školu a proč):.....

8. Pociťoval/la jste v průběhu studia na SZŠ, že by jste ve zdravotnictví raději nepracoval/la?

- a) ne
- b) ano (uved'te proč):

9. Práce v nemocničním prostředí na Vás působila:

- a) kladně
- b) záporně
- c) silně záporně až stresově
- d) velmi kladně, povzbudivě
- e) neutrálně, stejně jako výuka ve škole

10. Příprava studentů na SZŠ obsahuje nejen teoretické, ale i praktické předměty. Příprava klade na budoucí sestru často značné fyzické, psychické i morální nároky. Co se Vám zdá, že je obtížnější?

- a) Zvládat nároky teoretické přípravy ve škole
- b) Plnění požadavků, které na Vás klade praxe
- c) Nevidím rozdíl v obtížnosti

11. Byl pro Vás někdo během Vašeho studia opravdovým profesionálním vzorem?

- a) Učitel/ka odborných předmětů ve škole
- b) Učitelka praxe v nemocnici
- c) Zdravotničtí pracovníci v nemocnici, kam chodíte na praxi
- d) Zdravotničtí pracovníci v jiných zařízeních
- e) Zdravotnická literatura
- f) Nikdo

12. Jak hodnotíte školu z hlediska odborné a praktické přípravy pro výkon povolání zdravotnického asistenta:

- a) výborná
- b) dobrá
- c) dostatečná
- d) nedostatečná

13. Vykonával/la jste v průběhu studia nějakou dobrovolnickou činnost?

- a) ne
- b) ano (kde)

14. Domníváte se, že Váš vztah ke zvolenému oboru je ve srovnání s počátkem studia na SZŠ:

- a) stejný
- b) nevím
- c) lepší
- d) horší

15. Pomohlo Vám studium na SZŠ k tomu, že teď máte „jasno“ v tom co budete dělat po ukončení školy ?

- a) ne
- b) ano – uveďte čím (můžete vybrat i více možností):
obsah učiva odborné exkurze odborné besedy odborná praxe názory učitele
jiné:

16. Po maturitě chci:

- a) pokračovat ve studiu (uveďte školu a obor):
- b) studovat při zaměstnání (uveďte školu a obor):
- c) pracovat ve zdravotnictví
- d) pracovat mimo zdravotnictví (uveďte kde):
- e) ještě nevím co bych chtěl/la dělat

17. Na uvedené stupnici označte, do jaké míry považujete práci ve zdravotnictví za náročnou.

- 1 – nejméně náročná
- 9 – nejvíce náročná
- 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9

18. Jste rozhodnut/ta pro práci ve zdravotnictví na celý život?

- a) ano
- b) ne

Příloha č. 2. **Kvalifikační obory a k nim příslušné specializační obory**

| Obory specializačního vzdělávání | Označení odbornosti specialistů |
|---|--|
| 1. Všeobecná sestra | |
| Intenzivní péče | Sestra pro intenzivní péči |
| Perioperační péče | Sestra pro perioperační péči |
| Ošetrovatelská péče v pediatrii | Dětská sestra |
| Intenzivní péče v pediatrii | Dětská sestra pro intenzivní péči |
| Komunitní ošetrovatelská péče | Komunitní sestra |
| Ošetrovatelská péče v interních oborech | Sestra pro péči v interních oborech |
| Ošetrovatelská péče v chirurgických oborech | Sestra pro péči v chirurgických oborech |
| Ošetrovatelská péče v psychiatrii | Sestra pro péči v psychiatrii |
| Perfuziologie | Sestra pro klinickou perfuziologii |
| 2. Porodní asistentka | |
| Intenzivní péče v porodní asistenci | Porodní asistentka pro intenzivní péči |
| Perioperační péče v gynekologii a porodnictví | Porodní asistentka pro perioperační péči |
| Komunitní péče v porodní asistenci | Porodní asistentka pro perioperační péči |
| 3. Ergoterapeut | |
| Ergoterapie pro děti | Ergoterapie pro děti |
| Ergoterapie pro dospělé | Ergoterapie pro dospělé |
| Obory specializačního vzdělávání | Označení odbornosti specialistů |
| 4. Zdravotní laborant | |
| Histologie | Zdravotní laborant pro histologii |
| Klinická biochemie | Zdravotní laborant pro klin. biochemii |
| Toxikologie | Zdravotní laborant pro toxikologii |
| Klinická genetika | Zdravotní laborant pro klin. genetiku |
| Cytodiagnostika | Zdravotní laborant pro cytodiagnostiku |
| Sexuologie a asistovaná reprodukce | Zdravotní laborant pro sexuologii a asistovanou reprodukci |
| Alergologie a klinická imunologie | Zdravotní laborant pro alergologii a klinickou imunologii |
| Mikrobiologie | Zdravotní laborant pro mikrobiologii |
| Vyšetřovací metody v ochraně a podpoře veřejného zdraví | Zdravotní laborant pro vyšetřovací metody v ochraně a podpoře veřejného zdraví |
| Klinická hematologie a transfúzní služba | Zdravotní laborant pro hematologii a transfúzní službu |
| 5. Zubní technik | |
| Ortodoncie | Zubní technik pro ortodoncii |
| Fixní a snímatelné náhrady | Zubní technik pro fixní a snímatelné náhrady |
| 6. Asistent ochrany a podpory veřejného zdraví | |
| Hygiena a epidemiologie | Asistent ochrany a podpory veřejného zdraví pro hygienu a epidemiologii |
| 7. Farmaceutický asistent | |
| Příprava radiofarmak | Farmaceutický asistent pro přípravu radiofarmak |
| Specifické lékárenské činnosti | Farmaceutický asistent pro specifické lékárenské činnosti |
| Zdravotnické prostředky | Farmaceutický asistent pro zdravotnické |

| | |
|---|--|
| | prostředky |
| 8. Zdravotnický záchranář | |
| Urgentní medicína | Zdravotnický záchranář pro urgentní medicínu |
| 9. Nutriční terapeut | |
| Výživa dětí | Nutriční terapeut pro výživu dětí |
| Výživa dospělých | Nutriční terapeut pro výživu dospělých |
| 10. Biochemický technik | |
| Klinická technika | Klinický technik |
| Perfuziologie | Klinický technik pro perfuziologii |
| 11. Psycholog ve zdravotnictví | |
| Klinická psychologie | Klinický psycholog |
| Dětská klinická psychologie | Dětský klinický psycholog |
| 12. Logoped | |
| Klinická logopedie | Klinický logoped |
| 13. Fyzioterapeut | |
| Aplikovaná fyzioterapie | Odborný fyzioterapeut |
| Fyzioterapie v neurologii | Odborný fyzioterapeut pro neurologii |
| Fyzioterapie ve vnitřním lékařství | Odborný fyzioterapeut pro vnitřní lékařství |
| Fyzioterapie v chirurgických oborech a traumatologii | Odborný fyzioterapeut pro chirurgické obory a traumatologii |
| Fyzioterapie v neonatologii a pediatrii | Odborný fyzioterapeut pro neonatologii a pediatrii |
| 14. Radiologický fyzik | |
| Radiologická fyzika | Klinický radiologický fyzik |
| 15. Odborný pracovník v laboratorních metodách a v přípravě léčivých přípravků | |
| Klinická hematologie a transfúzní služba | Bioanalytik pro klinickou hematologii a transfúzní službu |
| Klinická biochemie | Bioanalytik pro klinickou biochemii |
| Alergologie a klinická imunologie | Bioanalytik pro alergologii a klin. imunologii |
| Nukleární medicína | Bioanalytik pro nukleární medicínu |
| Ochrana a podpora veřejného zdraví | Bioanalytik pro ochranu a podporu veřejného zdraví |
| Soudní toxikologie | Bioanalytik pro soudní toxikologii |
| Mikrobiologie | Bioanalytik pro mikrobiologii |
| Klinická genetika | Bioanalytik pro klinickou genetiku |
| Klinická embryologie | Klinický embryolog |
| Příprava radiofarmak | Specialista pro přípravu radiofarmak |
| 16. Biomedicínský inženýr | |
| Klinické inženýrství | Klinický inženýr |
| Perfuziologie | Klinický inženýr pro perfuziologii |
| 17. Odborný pracovník v ochraně a podpoře veřejného zdraví | |
| Hygiena a epidemiologie | Odborný pracovník v ochraně a podpoře veřejného zdraví pro hygienu a epidemiologii |
| 18. Zdravotnický pracovník v organizaci a řízení ve zdravotnictví | |
| Organizace a řízení zdravotnictví | Specialista v organizaci a řízení ve zdravotnictví |
| 19. Radiologický asistent | |
| Zobrazovací technologie v radiodiagnostice | Odborný radiologický asistent pro |

| | |
|--|--|
| | radiodiagnostiku |
| Zobrazovací a ozařovací technologie v radioterapii | Odborný radiologický asistent pro radioterapii |
| Zobrazovací a ozařovací technologie v nukleární medicíně | Odborný radiologický asistent pro nukleární medicínu |

