

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Petra Zetková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Motivace ke studiu u žáků VOŠ zdravotnické v oboru Diplomovaný zubní
technik**

**Study Motivation of Students of the Higher Technical School in the Field of
Certified Dental Technician**

Petra Zetková

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: BU-PVOV(77507R56)

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Motivace ke studiu u žáků VOŠ zdravotnické v oboru Diplomovaný zubní technik* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22. 3. 2015

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Za odbornou pomoc a cenné rady děkuji vedoucí práce PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D.

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku motivace, konkrétně motivaci ke studiu, resp. k volbě studijního oboru. Vedle představení základních teoretických konceptů (teorie motivace, motivace ve školním prostředí ad.), které slouží jako platforma pro uchopení vlastního tématu, je zároveň pro náhled na problematiku užita genderová optika. Právě gender totiž – vedle dalších motivačních faktorů – může významně vstoupit nejen do volby konkrétního studijního oboru, ale v základu také do primárních představ o tom, které obory jsou pro to či ono pohlaví vhodné. Výzkumná část mapuje motivační faktory a jejich míru tak, jak ji vnímají studující oboru *Diplomovaný zubní technik* Vyšší odborné školy zdravotní, Alšovo nábřeží 1 v Praze. Cílem výzkumu (kvantitativní metodou dotazníkového šetření) je identifikovat mezi předem definovanými faktory ty, které při volbě studijního oboru sehrály u respondentů podrobených výzkumu největší roli, a také ty, které naopak dotazovaní považují za marginální.

KLÍČOVÁ SLOVA

genderové aspekty ovlivňující motivaci, kvantitativní výzkum, motivace, motivace ke studiu, přechody žáků mezi vzdělávacími stupni

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on issue of motivation, namely study motivation and choice of study field respectively. Besides presentation of basic theoretical concepts (motivation theory, motivation in school environment, etc.) which provide a platform for capturing the topic as such, gender optics is also applied to view the issue in question. The reason is that the gender can – among other motivational factors – significantly influence not only the choice of a concrete study field, but can, in essence, also influence the very notion of gender appropriateness of given study fields. The research part maps the motivational factors and their extent in a way in which they are perceived by students in the field of Certified Dental Technician at the Higher Technical School at Alšovo nábřeží 1 in Prague. The aim of the research (by a quantitative method of a questionnaire survey) is to identify, among the predefined factors, those which, from the perspective of the respondents, played the most important role when choosing their study field, as well as those which the interviewees consider as marginal.

KEYWORDS

gender aspects influencing motivation, motivation, motivation to study, quantitative research, transitions of pupils across grade levels

OBSAH

ÚVOD	2
1 MOTIVACE	3
1. 1 PRINCIPY MOTIVACE	4
1. 1. 1 <i>Teorie motivace</i>	6
1. 1. 2 <i>Motivace vnitřní a vnější</i>	7
1. 2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	8
1. 2. 1 <i>Motivace jako jeden ze zákonů učení</i>	8
1. 2. 2 <i>Potřeby jako podmínka motivace</i>	9
1. 2. 2. 1 <i>Motivace k učení v kontextu naplňování potřeb</i>	11
2 MOTIVACE KE STUDIU Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY	13
2. 1 GENDEROVÁ STEREOTYPIZACE	14
2. 1. 1 <i>Genderové stereotypy ve vzdělávacím systému</i>	14
2. 2 MOTIVACE K VOLBĚ POVOLÁNÍ	16
3 MOTIVACE PRO VÝBĚR STUDIJNÍHO OBORU – PŘECHOD ZE SŠ NA VOŠ...	18
PRAKTICKÁ ČÁST	20
3 METODOLOGIE	20
3. 1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM, DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	20
3. 2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	21
3. 2. 1 <i>Charakteristika oboru Diplomovaný zubní technik</i>	21
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	23
4. 1 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	39
ZÁVĚR	44
LITERATURA	46
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	49

ÚVOD

Kariéra každého z nás je výsledkem dlouhodobé práce, péle a také určitým „důsledkem“ působení vnějších faktorů podílejících se na naší socializaci. Tím základním je samozřejmě rodina, ale také naše bezprostřední okolí, které přispívá k tomu, že sebe sama nějakým způsobem vnímáme, vymezujeme a zároveň se také snažíme někam směřovat. Svou roli v tomto procesu potom sehrává také motivace. Právě ta je ústředním tématem této práce, jejímž cílem je postihnout motivačních faktorů, které vedou k výběru konkrétního studijního oboru.

Bakalářská práce *Motivace ke studiu u žáků VOŠ zdravotnické v oboru Diplomovaný zubní technik* je standardně rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se v první kapitole věnuje problematice motivace, vymezení jednotlivých pojmů, motivačním principům, představuje také teorii motivace a v neposlední řadě i téma motivace ve školním prostředí. Motivace je v tomto případě představena jako jeden ze zákonů učení, jako jedna z podmínek motivace jsou potom definovány potřeby. Druhá kapitola potom jako možnou perspektivu náhledu na motivaci užívá gender/pohlaví. Právě gender má svým způsobem také moc ovlivňovat rozhodnutí jednotlivců související s volbou povolání, a tedy i konkrétního studijního oboru. V této kapitole jsou tedy shrnuty základní teorie vztahující se k genderovanosti školského systému, tematizovány jsou také četné genderové stereotypy, které prakticky vedou k tomu, že některé studijní obory jsou obecně vnímány jako „ženské“ a jiné jako „mužské“. Do tohoto genderového kontextu je potom zasazena i problematika motivace k volbě povolání/studijního oboru. Konkrétně přechodu – a motivací k němu – žákyň a žáků mezi střední a vyšší odbornou školou se věnuje kapitola třetí, která rekapituluje výsledky jediného v České republice provedeného genderového výzkumu na toto téma – *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*, jenž byl realizován v roce 2005 pod záštitou Sociologického ústavu AV ČR. Právě zjištění plynoucí z tohoto výzkumu potom posloužila také jako určitý podklad pro sestavení dotazníku pro praktickou část práce.

Praktická část práce metodologicky vychází z kvantitativního výzkumu, konkrétně užívá metodu dotazníkového šetření. Prostřednictvím jeho výsledků pak budou konfrontována fakta plynoucí z výše zmíněného výzkumu a budou interpretovány jednotlivé motivační faktory dle významu tak, jak je vnímají sami studující.

1 MOTIVACE

Naše chování je ovlivňováno působením specifických a přitom ne vždy zcela vědomých procesů. Právě díky pohnutkám a motivům rozličné aktivity vyvíjíme a prohlubujeme, tedy navenek se nějak chováme. Následující kapitola nastíní nejen základní terminologii, ale i nejznámější motivační modely, akcentující problematiku vzdělávání, resp. motivaci ke vzdělávání, studiu, konkrétně s důrazem na vzdělávání dospívajících.

Dospívající tráví ve škole významnou část dne, vlastní každodennosti, škola by se tak mohla jevit jako ideální místo pro rozvíjení jejich aktivit a iniciativ. Navzdory tomu je však reálná situace poněkud odlišná. „*Ukazuje se, že studenti středních škol sice vnímají značné nároky na své soustředění a plnění úkolů, ale jejich motivace k práci a ujmání se iniciativy jsou velmi nízké.*“ (Krejčová, 2011, s. 121). Oproti tomu v prostředí mimo vzdělávací instituce dospívající disponují vyšší měrou vnitřní motivace, která ale v těchto situacích neposkytuje dostatečně kvalitní podněty k seberozvoji (Pierce, Larson, 2006). Tato zjištění v podstatě korelují s výsledky v posledních desetiletých prováděných psychologických experimentů týkajících se vnitřní a vnější motivace, z nichž vyplynulo, že „*pokud lidé, a zvláště pak dospívající, provádějí určitou činnost z vlastní iniciativy, pak u této aktivity setrvají déle než u jiných, ke kterým byli více či méně přinuceni vnějšími okolnostmi.*“ (Farková, 2009, s. 43).

Intelektuální kompetence jsou v období adolescence doloženy přijetím ke studiu do některé ze vzdělávacích institucí, která svým zaměřením v podstatě reprezentuje také budoucí profesi absolventů, potažmo jejich potenciální společenský/sociální status. Hodnota školy, resp. její role pro nabytí společenské prestiže, přitom jako určitý motivační faktor příliš nefunguje, a to především proto, že pouhé absolvování konkrétní školy studujícím bezprostřední profit, ať už v jakékoliv formě, nepřinese. Motivace učňů a středoškoláků ke studiu je tak proto (nejsou-li motivováni např. snahou o přijetí na VŠ) relativně nízká (Sedláčková, 2009). Zároveň však platí, že cíle adolescentů bývají obvykle vysoké.

Zásadní je také podotknout, že i když motivace ke studiu je obvykle spojována především s vlivy školního prostředí, svou specifickou úlohu v celém procesu sehrává také rodina, resp. například očekávání rodičů. Přitom tlak autorit může v adolescenci přispívat k nejistotě dospívajících. „*Obranou adolescentů proti takové nejistotě a úzkosti, která z ní vyplývá, může být zdánlivá konformita a neangažovanost, nebo generalizovaný negativismus a otevřená revolta.*“ (Sedláčková, 2009, s. 32).

1. 1 Principy motivace

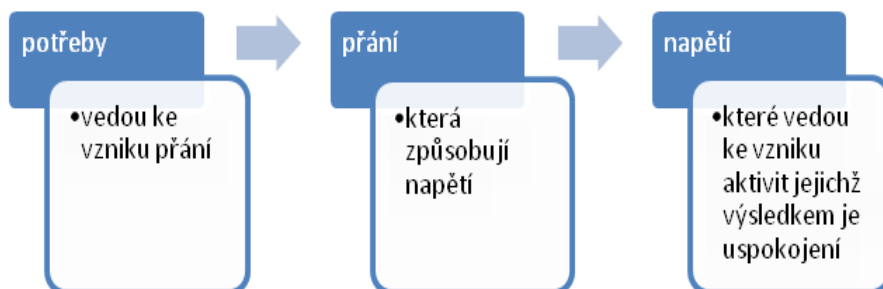
Principy motivace jsou obsaženy již v dílech autorů dávné minulosti – Platon rozlišuje tři duševní síly – rozum, mysl a žádost, kdy rozum ovládá žádosti právě za použití vůle, vedle toho Platon formuloval také jednu z nejstarších teorií učení, která pojímá učení jako rozvzpomínání si nesmrtelné duše na vše, co poznala ve světě idejí. Později Aristoteles rozdělil lidské síly na tělesné, pudy a vyšší duševní síly, které v sobě zahrnují určitý společný smysl, z něhož vychází i rozumové jednání. Podle Aristotela má každý člověk určité predispozice k myšlení, ale i poznávání a učení. Jak pro myšlení, tak i poznávání a učení je však zásadní lidský duch, ne smysly.

Samotný pojem „motivace“ se však objevil o mnoho století později, a to především proto, že se postupně ukazovalo, že pojem „vůle“ je jako označení pro původce lidského konání proto, že zahrnuje příliš širokou oblast, nedostačující. V prvních dvou desetiletích 20. století byl tak z latinského „motivus“ – formy slova *moveo* (hýbám) – a *movere* (pohybovat) – vyjadřující přeneseně hybné síly chování a jednání – odvozen nový pojem „motivace“.

Experimentální psychologické výzkumy v období dvacátých až šedesátých let minulého století daly vzniknout desítkám různých motivačních teorií. Z hlediska psychologie byla motivace vnímána jako základní aspekt nutný pro porozumění jednání lidí, kdy nejprve byla pozornost zaměřena na instinkty, následně na potřeby a později také na hnací síly a osobnostní rysy. Všechny tyto perspektivy však postrádaly dynamičnost a osobnost měla relativně statický rozměr. Ve čtyřicátých letech se tak poprvé objevuje teze, že je třeba zabývat se tím, oč se jedinci snaží, kam směřují a jaký je účel jejich života, neboť „*dynamiku lidské činnosti lépe vystihuje pojetí cílů a hodnot, plánů a cílesměrného zaměření lidské činnosti.*“ (Křivohlavý, 2006, s. 19).

Podle Miloslava Homoly (1977) je motivace jeden z klíčových faktorů, které určují, jak se osoba bude chovat, vztahuje ji na všechny druhy chování, přičemž vztah mezi chováním a motivací považuje za komplexní. „*Ze všech psychologických pojmů je pojem motivace nejméně uspokojivě vysvětlen; je to proto, a znovu se tu můžeme odvolat na osobní zkušenosti každého jedince, že se vztahuje na nejkompexnější a nejtíže izolovatelné psychické procesy.*“ (Homola, 1977, s. 12). Motivace sama o sobě je obecným pojmem, který zahrnuje řadu různých potřeb, tužeb, snažení či přání. Lze ji chápat jako jakýsi řetězec na sebe navazujících reakcí (viz Obrázek 1 na následující straně), který je poměrně složitý.

Obrázek 1: Grafické znázornění vzniku motivace



Zdroj: Vlastní zpracování

Motivace, tedy „proces usměrňování, udržování a energetizace chování“ (Kučera, 2013, s. 81), lze v současné době chápat jako proces interní regulace chování (tj. vynaložení určitého úsilí za účelem dosažení cíle), stejně jako proces dynamický, jehož kořeny je možné hledat v emoční i kognitivní rovině. Samotné motivy je možné klasifikovat různými způsoby, nejčastěji (a v kontextu učení) na motivy vnitřní a vnější, kdy vnitřní motivy vycházejí z jedince samotného a motivy vnější jsou iniciovány okolím. Vedle toho můžeme uvažovat o motivech cyklických a necyklických (tedy takových, které se opakují a naopak takových, které jsou podmíněny nastalou situací) či motivech primárních (vrozených) a sekundárních (naučených) (Stuchlíková, 2007, s. 139).

Označením „motiv“ potom rozumíme určitý popud či pohnutku, vnitřní psychickou sílu. Jedná se tedy o důvod či příčinu chování člověka dávající tak psychologický smysl jím prováděným činnostem. Aby měla jakákoliv činnost smysl, je třeba stanovit cíl – právě s ním se pojí i motiv, neboť dosažením konečného psychického stavu, tzv. nasycení (saturace), je splněn obecný cíl motivu. „Dobře motivovaní lidé jsou lidé s jasně definovanými cíli, kteří podnikají kroky, od nichž očekávají dosažení těchto cílů.“ (Armstrong, 2009, s. 109). Motiv tedy trvá po dobu, než je dosaženo cíle a tím i vnitřního uspokojení. Tyto motivy se označují jako cílové, terminální. Motiv, kterým nelze přesný cíl stanovit, se nazývají instrumentální (Bedrnová, Nový, 2007).

Svou roli v procesu motivace sehraává také stimulace. „Stimulace je vnější působení na psychiku člověka, dochází k určitým změnám v činnosti člověka prostřednictvím motivace. Stimulace jsou aktivní vnější zásahy vedoucí ke změně psychických procesů člověka,

především motivace.“ (Duchoň, Šafránková, 2008, s. 265). Podle Madsena (1979) má vnější stimulace jedince afektivní a také sensorické následky a ovlivňuje tak jeho volby a preference (což mj. postihuje také tzv. hédonistický model motivace, v němž hrají dominantní úlohu emoce).

V souvislosti s pronikáním do problematiky motivačních faktorů ovlivňujících lidské chování se behaviorální psychologie soustředí především na oblasti fyziologické, příp. také na vlivy, které na jedince působily – v podstatě je možné hovořit o nalézání vzájemné kauzality. Oproti tomu náhled na motivaci v perspektivě hledání cílů již nepracuje s kauzalitou, nýbrž s tzv. teleologickým, tedy cíli ovlivněným, pojetím hybných sil (Křivohlavý, 1949).

1. 1. 1 Teorie motivace

Motivaci vytváří natolik široký soubor biologicky, geneticky, duševně, intelektuálně, emotivně, racionálně, podvědomě, socio-kulturně, empiricky a osobnostně determinovaných pohnutek, že vedle sebe existuje množství rozličných teorií (sestavených na základě různých kritérií), jež se k motivaci vztahují. Z psychologické perspektivy je možné motivační teorie členit do tří skupin:

- fyziologické teorie motivace,
- evoluční a sociobiologické teorie motivace,
- psychologické teorie motivačního systému osobnosti (Kučera, 2013, s. 82).

První skupina potom zahrnuje dvě varianty – teorii udržování homeostázy, tedy rovnovážného stavu, a teorii optimální úrovně aktivace, která spočívá v udržování optimální hladiny nabuzení (tamtéž). Evoluční a sociobiologická teorie motivace se vztahuje především k základním motivům, jako je přežití, reprodukce, k nimž vedou instinkty. Poslední kategorie – tedy psychologická teorie motivačního systému osobnosti – se potom týká nejen individuálních dispozic jedince, ale také stanovování hodnot a cílů a zabývá se i faktory, které ovlivňují chování.

1. 1. 2 Motivace vnitřní a vnější

Herzberg a kol. (1959) uvádějí základní (a také nejčastěji užívané) členění motivace v psychologii, a to na vnitřní a vnější. Vnitřní motivací rozumíme motivaci vycházející z jedince samotného – tedy lidé vykonávají takové úkony, které vedou k uspokojení jejich potřeb, příp. naplnění cílů. Důležitou úlohu v případě vnitřní motivace sehrávají také další faktory jako např. odpovědnost, autonomie, ale také možnost prakticky uplatňovat vlastní schopnosti a dovednosti. V kontextu vzdělávání má vnitřní motivace např. podobu zájmu studujících o probíranou problematiku (Kolektiv autorů, 2009).

O vnější motivaci hovoříme tehdy, jsou-li hybnou silou podněty zvenčí. V případě, že podněty schází, schází také motivace, která má v tomto případě charakter nestálosti a dočasnosti, neboť je přímo závislá na systematickém udržování podnětů (těmi mohou být např. peníze, privilegia, společenské postavení, tituly apod.). Vnější motivace se tedy v případě vzdělávání nijak nevztahuje ke studijnímu oboru – např. může mít i podobu snahy o naplnění očekávání blízkého okolí.

1. 2 Motivace ve školním prostředí

V případě školního prostředí je vedle klasického členění motivace na vnitřní a vnější (jejíž zájem se zaměřuje především na identifikaci podnětů a pohnutek ke studiu, které fungují jako jisté aktivátory) uplatňováno také dělení motivace ke školní práci, které se vztahuje již výhradně na učební proces.

1. 2. 1 Motivace jako jeden ze zákonů učení

Problematikou učení se na psychologické úrovni jako jeden z prvních začal zabývat E. L. Thorndike, který nejenže položil základy behavioristické teorie učení, ale zformuloval teorii konekcionismu, na níž postavil tři zákony učení na základě výzkumů se zvířaty. Jednalo se o zákon opakování (cviku, frekvence), zákon efektu a zákon pohotovosti a připravenosti.

V souvislosti s lidským učením moderní psychologie pracuje např. s následujícími čtyřmi zákony, které formuloval Ladislav Ďurič (1979):

- zákon motivace
- zákon transferu
- zákon opakování
- zákon zpětné informace.

Zákon motivace se vztahuje k nutnosti psychické aktivity žáka za účelem vzniku cílevědomého učení. „*Je to motivace našeho jednání, to je to, oč nám jde, co je nejdůležitějším faktorem rozhodujícím o tom, zda se něco naučíme, nebo ne - a zda si něco zapamatujeme, nebo nezapamatujeme.*“ (Preiss, Křivohlavý, 2009).

Právě motivace (jejíž podstata tkví v motivech s původem v lidských potřebách) je spouštěčem, či faktorem, který k této aktivitě vede. Vnitřní potřeby tedy ústí ve vyvinutí konkrétních činností. Platí přitom, že čím je potřeba silnější, tím je silnější také motivace a zároveň i následná aktivita vedoucí k uspokojení této potřeby. Pro školní výuku je motivace nepostradatelnou složkou, neboť se jedná o jednu ze základních zákonitostí učení vůbec (Ďurič, 1979).

Zákon transferu se vztahuje k propojenosti učení – tedy vše, co se jedinec učí, dále ovlivňuje jeho další studium. Transfer může nabývat jak pozitivní, tak i negativní konotace (potom se pro něj užívá označení interference) (tamtéž). V psychologické literatuře je transfer pojímán jako proces, který sestává ve skutečnosti, že prvotní naučené formy chování (jako jsou dovednosti či vědomosti) dále ovlivňují a podmiňují další učení. Právě pro oblast učení je

transfer obvykle kategorizován na specifický (tehdy jsou výsledky předchozího učení využívány pro učení další, navazující, a je pracováno např. s podobnostmi) a nespecifický (v tomto případě dochází k přenosu dovedností do dalších – na první pohled nesouvisejících – situací).

Zákon opakování při procesu učení sehrává velmi zásadní úlohu, kdy četnost a také kvalita opakování výrazně ovlivňuje uložení informací do dlouhodobé paměti. Učení je potom na základě konkrétního typu opakování možné dělit na učení nakupené (tehdy se studující snaží absorbovat veškerou učební látku v krátkém čase) a učení distribuované (v tom případě je potom studium rozprostřeno do více kratších úseků, v nichž zároveň proběhne opakování látky již nastudované).

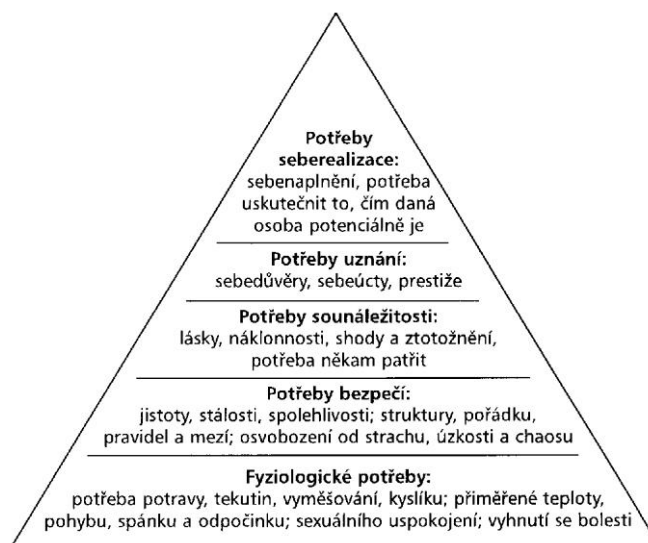
Výslednou motivaci potom ovlivňuje zákon zpětné vazby – pro rozvoj dalších studijních aspirací je třeba studující systematicky seznamovat s jejich výsledky, s ohledem na ně si totiž jedinci mohou dále vytyčovat další cíle (Ďurič, 1979).

1. 2. 2 Potřeby jako podmínka motivace

Potřeby jsou de facto základem nutným pro aktivaci a další směřování motivace. Míra aktivace, ale i motivace, je přímo úměrná míře potřeby a odvíjí se také od jejího druhu. O hierarchizaci potřeb se pokusil Abraham H. Maslow, který sestavil tzv. Maslowovu pyramidu (1954), v níž potřeby rozdělil do dvou základních kategorií, na potřeby fyziologické (nižší, nedostatkové) a psychologické (vyšší, růstové) a dále do pěti na sebe navazujících skupin. Fyziologickými potřebami rozuměl potřeby nezbytné k životu – tj. naplňování potřeby hladu, žízně, spánku, ale i sexuality a potřeby bezpečí a jistoty. Vyššími potřebami chápal potřeby sociální (láska a sounáležitost), potřeby ocenění a uznání, potřeby kognitivního charakteru (vědět, rozumět), potřeby estetické a potřeby seberealizace (Tureckiová, 2004).

Dle Maslowovy teorie v případě, že nižší potřeby nejsou alespoň částečně uspokojeny, nemohou být naplněny ani potřeby vyšší (které jsou navíc výsledkem učení – tedy mohou být také nedostatečně rozvinuté, či mohou zcela scházet). V zásadě jsou oba typy potřeb vzájemně propojeny, potřeby biologického charakteru se proměňují a rozvíjejí v komplikovanější formy motivace např. na základě stále probíhající socializace. Stejně tak i potřeby vyšší zároveň mohou stavět na potřebách biologických.

Obrázek 2: Maslowova pyramida



Zdroj: Metodický portál RVP [online], [cit. 2014-12-05].

Ačkoliv byla Maslowova teorie následně podrobena značné kritice, nosnost teze o hierarchizaci lidských potřeb je nesporná (a současné poznatky z oblasti motivace koncept určité hierarchizace lidských potřeb potvrzují) a Maslow svým zájmem o problematiku podnítil vznik dalších motivačních teorií, např. teorie C. Alderferova označované jako teorie ERG (dle počátku anglických termínů *existency/existence*, *relatedness/vztahy* a *growth/růst*) (Tureckiová, 2004). Maslowovo pojetí motivace zrevidoval v roce 1979 také K. B. Madsen, který jej shrnuje ve své *Moderní teorii motivace*. Motivaci interpretuje jako svobodnou volbu podle hodnot v individuálním preferenčním pořadí a chápe ji „*všechny proměnné, které aktivují, udržují a usměřňují chování.*“ (Madsen, 1979, s. 53). Z definice také plyne, že působení motivů se uplatňuje ve třech úrovních – na úrovni směru (zaměření činnosti jedince), intenzity a cíle (Bedrnová, Nový, 2007).

Podle Maslowovy pyramidy potřeb, kde je jejich význam tím větší, čím jsou blíže základně, bychom našli pro pedagogickou motivační činnost prostor pouze ve dvou nejvyšších a nejméně vlivných kategoriích. V kontextu moderní psychologie ale není třeba stavět „potřeby“ a „motivaci“ na stejnou úroveň, naopak, podle různých kritérií můžeme klasifikovat motivaci s využitím charakteristik moderní psychologie např.:

- z časové perspektivy na:
 - krátkodobou (situační): okamžité uspokojení, příležitost, zkrat, náhody
 - dlouhodobou (životní): genetická dispozice, výchova, vzdělání, ideály

- podle míry vnímání motivů na:
 - vědomou
 - nevědomou
- podle typu naplnění na:
 - primární (potěšení a naplnění ze samotné činnosti)
 - sekundární (naplnění nikoliv z činnosti samotné, ale z výdělku, prestiže apod.)
- podle míry a typu iniciativy jedince na:
 - pozitivní (chtěná): seberealizace, pocit uznání druhých, kladná sebereflexe
 - negativní (vynucovaná): výsledkem je strach, naplňování očekávání „silnějších“, komplexy (Mikuláščík, 2007; Armstrong, 2007).

Jednotlivé kategorie vytvářejí různé kombinace, je proto nezbytné nahlížet na studenty ve třídě jako na homogenní celek, který sice spojuje společný cíl (studium předmětu), je ale tvořen různými osobnostmi s různými motivačními předpoklady (výchova, vzdělání, sociální postavení rodiny, mentalita a síla osobnosti ...). Redukce motivu a motivačního procesu na „uspokojování potřeb“ vyplývajících z „deficitů v biologické či sociální oblasti“, je snížením výuky a výchovy studentů na úroveň obchodování se znalostmi. Tím je myšlen především systém, kdy je jedinou motivací studenta obava ze špatné známky a reakce okolí, kde je potlačena přirozená potřeba poznání a autentické seberealizace (tedy pozitivních vnitřních motivací).

Za zcela zásadní pro uvažování o motivaci studentů pak lze považovat tezi, že motivace je v důsledku biologicky determinovaná kvalita, která se projevuje ve společensko-kulturní kvantitě. Školu totiž v tomto pojetí můžeme vnímat především jako společný katalyzátor individuálních dispozic studenta.

1. 2. 2. 1 Motivace k učení v kontextu naplňování potřeb

Motivaci k učení lze klasifikovat také na základě naplňování tří hlavních potřeb (potřeb poznávacích, výkonových a sociálních), a to na motivaci:

- poznávací
- výkonovou
- sociální (Pavelková, 2002).

Pro uplatnění ve vzdělávacím systému je potom tato klasifikace považována za jednu z nejdůležitějších. **Poznávací motivace** tedy souvisí s potřebou poznávat, která však nutně nemusí být rozvinuta u každého (je mj. podmíněna také sociálním prostředím, v němž jedinec

vyrůstá), přitom však významně ovlivňuje podávané výkony v rámci studia. Ve vyučování – aby se nestalo nezajímavým – je proto třeba neustále podněcovat kognitivní potřeby studujících.

Výkonová motivace se vztahuje ke dvěma potřebám – potřebě dosáhnout výkonu a potřebě vyvarovat se neúspěchu. Klíčové je tedy poskytování zpětné vazby – hodnocení – okolím jedince. Hodnocení kladné potom vede k dalšímu rozvíjení potřeby dosažení výkonu (což je platné i v kontextu školního hodnocení pedagogy). Naopak hodnocení negativní, či kritika, naopak ústí v utváření potřeby vyhnouti se neúspěchu. Příp. je možné hovořit také o **motivech zaměřených na zvládnutí úkolů a motivech zaměřených na podání výkonu.** V případě, že u studujících převažuje inklinace ke zvládnutí úkolů, vede k jejich snaze probírané učivo pochopit a zdokonalit se v něm. *„Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost celému procesu učení a dávají najevo zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností.“* (Krejčová, 2011, s. 119). V tomto případě je navíc posilován pocit přináležitosti ke skupině.

Studující, kteří se zaměřují především na podání výkonu, jsou potom soustředěni také na jeho vnější prezentaci. *„Jejich významným cílem je uchování dobrého sebeobrazu před vnějšími pozorovateli, významnou roli sehrává vědomí, že druzí registrují jejich úspěch.“* (Krejčová, 2011, s. 119). V tomto kontextu se také zvyšuje soutěživost, kdy pro tyto studující je klíčové dosahovat lepších výsledků, než jakých dosahují ostatní.

V souvislosti se sebezprezentací nelze nezmínit také dvojí strategii prezentace schopností a dovedností – **strategii ofenzivní a defenzivní.** Ačkoliv oba tyto přístupy v sobě zahrnují vliv sociální skupiny, před níž je výkon předváděn, v případě ofenzivní strategie je pro dospívající studující zásadní pozitivní reflexe z okolí. Oproti tomu defenzivní strategie pracuje především s uplatňováním srovnávacích kritérií, porovnáváním vlastního výkonu s ostatními členy skupiny (Krejčová, 2011).

Sociální motivace pramení z potřeb na sociální rovině, přičemž funguje také jako významná vnější motivace pro učení. Z této perspektivy je potom důležitým faktorem pro motivaci samotná osobnost pedagoga (jenž se může stát také určitým „vzorem“), který sám utváří studijní atmosféru ve třídě.

2 MOTIVACE KE STUDIU Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY

Socializace, tedy sžívání se společností, je zásadním faktorem, který ovlivňuje začlenění jedince mezi ostatní a jeho uvědomění si sebe samotného. V bazální rovině potom socializace probíhá na úrovni akceptace základních norem a pochopení sebe sama (a následného identifikování se) jako ženy nebo muže.¹ Socializace je tedy proces, „jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu.“ (Renzetti, Curran, 2005, s. 93).

Vlastní chování jedinců se potom podřizuje společností nastaveným normám a kulturním vzorcům, které jsou všeobecně uznávané (a odlišné) pro jedno či druhé pohlaví. Tato genderová socializace potom významně vstupuje i do procesů následných – kdy jedinci identifikující se s muži x ženami dle společenského nastavení inklinují k dalším zažitým genderovým stereotypům, které se projevují nejen v samotné struktuře společnosti, ale i v jejím politickém systému – hospodářství, kultuře, náboženství a v neposlední řadě také ve vzdělávacím systému (Kubátová, 2010). „Představy o tom, co znamená být ženou a mužem v dané společnosti, vystupují pro žáky/ně na přelomu základní a střední školy jako zaměření, okolnosti a výsledky jejich dosud proběhlé socializace.“ (Smetáčková, 2006, s. 1).

Při přechodu ze základní školy na školu střední vstupují do samotného rozhodnutí (či volby) potenciálních studujících mnohé vlivy – a to nejen nízká míra reflexe, ale také nutnost rychle se rozhodnout a v neposlední řadě velmi významný vliv rodičů (Smetáčková, 2005). Jejich očekávání od potomků (a to nejen při volbě konkrétního oboru studia, ale také při posuzování výkonu v jednotlivých předmětech) potom opět významně podléhá genderovému řádu. Zároveň tím však dochází k prohlubování odlišností mezi dívkami a chlapci a také v jejich zájmu o určité předměty, což je v podstatě dále velmi ovlivňuje i při dalších úvahách o vzdělávacím a profesním zaměření, a to včetně dalšího studia, ať už v jakékoliv formě (tamtéž).

¹ Pracujeme tedy s kategorií biologického pohlaví, které je považované za neměnnou danost, a s kategorií genderovou, tedy s performativním sociálním konstruktem, který nutně nemusí být v souladu s biologickou kategorií.

2. 1 Genderová stereotypizace

Každá kultura disponuje vlastními genderovými modely (či pohlavně-genderovými systémy), které jsou institucionalizované. Renzetti a Curran (2005, s. 21) však konstatují, že napříč kulturami je možné pozorovat tři společné znaky, jež se k těmto systémům vztahují:

- sociální konstrukce genderových kategorií na základě biologického pohlaví;
- dělba práce na základě pohlaví (přerozdělování úloh v kontextu jejich pohlaví);
- společenská regulace sexuality.

V kontextu pohlaví jsou tedy jedincům stereotypně přisuzovány určité specifické vlastnosti (mužům obvykle takové, které jsou předpokladem pro působení ve veřejné, politické a reprezentativní sféře, tj. např. soutěživost, a ženám naopak takové, které odpovídají spíše sféře domácí, tj. submisivita, empatie), které jsou zároveň i během výchovy od útlého dětství podporovány a podílejí se na utváření jasné představy o tom, co znamená být ženou nebo mužem. *„Hračky pro chlapce podporují zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost a agresivitu. Od dívek se naopak očekává, že jsou méně schopné abstraktního »objektivního« myšlení, a jsou více citlivé vůči potřebám druhých. Dívčí hračky se vyznačují důrazem na manipulaci, tvořivost, pečovatelský přístup a atraktivitu.“* (tamtéž, s. 116). Tyto stereotypy, jimž jsou děti vystavovány v podstatě od narození, samozřejmě postupně nabývají charakteru určitého zvnitření skutečností, vnímání toho, že jsou činnosti, které jsou vhodnější pro dívky a jiné vhodnější pro chlapce, a to i proto, že dispozice jednotlivých pohlaví jsou prezentovány odlišně. I na základě toho je potom s dětmi zacházeno v rámci vzdělávacího systému, který jim tyto vzorce opětovně podsouvá, čímž de facto ovlivňuje i jejich budoucí směřování, včetně volby navazujícího studia a také povolání.

2. 1. 1 Genderové stereotypy ve vzdělávacím systému

Jak uvádí školský zákon, principiálně je vzdělávání založeno na rovném přístupu, tedy přístupu bez jakékoliv diskriminace. Budeme-li v tomto kontextu uvažovat o genderové rovnosti, půjde především o rovný přístup ke vzdělání pro dívky i chlapce (tj. možnost jak pro dívky, tak i pro chlapce přihlásit ke studiu), jehož podstata je jistě naplněna. Zároveň je však třeba dodat, že samotný zájem o studium na té či oné škole podléhá specifickým vlivům – mj. právě společensky utvářeným představám o tom, který obor (a následně i povolání) je spíše „vhodný pro dívky“ nebo „vhodný pro chlapce“. Jak uvádí Renzetti a Curran (2005, s. 146) a s ohledem na dříve provedené studie (Miles, 1995; AAUW 1992 ad.) mají na této situaci svůj

podíl také výchovní poradci a poradkyně, kteří „*směřují chlapce a dívky do odlišných – tedy genderovými stereotypy určených – profesních oblastí.*“ Z tohoto hlediska potom český vzdělávací systém vykazuje známky horizontální genderové segregace, a to především na úrovni středních odborných škol. „*V důsledku této segregace jsou určité vzdělávací obory dominantně studovány dívkami a jiní chlapci a zároveň jsou tyto obory veřejností (včetně samotných studujících) vnímány jako obory typické a vhodné pro ženy či muže. To se týká například středních pedagogických a zdravotnických škol, kde výrazně převažují dívky, nebo středních průmyslových škol, kde naopak převažují chlapci.*“ (Smetáčková, 2013, s. 18).

V rámci samotného studia potom vyučující často pracují s hluboko zakořeněnými genderovými stereotypy, které se projevují např. v odlišných nárocích, které jsou kladeny na dívky a chlapce, v rozdílných očekáváních od jednotlivců v závislosti na jejich pohlaví a především potom v příležitostech. Konkrétně – jak mj. ukázaly i výsledky výzkumu Ireny Smetáčkové *Genderové aspekty přechodu žáků/žákyní mezi vzdělávacími stupni* (2005) zaměřené na postižení motivace studentů věnovat se konkrétnímu oboru – se jedná především o představu, že mužské uvažování vychází z vrozené logiky, oproti tomu ženy mohou výsledků dosahovat díky vlastní pečlivosti a zodpovědnosti, či klasické spojování mužů s obory technickými a žen s obory humanitními, což se vedle samotného vzdělávání a segregace ve školství projevuje následně nutně i na pracovním trhu. I na něm se totiž promítají představy o typicky ženských a mužských dispozicích, v jejichž důsledku je potom trh rozdělen a hierarchizován (Kubátová, 2010). „*Pracovní segregace podle pohlaví odkazuje na míru, v jaké jsou muži a ženy koncentrováni v jednotlivých zaměstnáních, kde převládají zaměstnanci jednoho či druhého pohlaví.*“ (Renzetti, Curran, 2005, s. 272). V případě pracovního trhu potom již hovoříme nejen o genderové segregaci horizontální (tedy rozdílném zastoupení mužů a žen v jednotlivých pracovních odvětvích), ale také o segregaci vertikální (tedy na úrovni postavení, pracovních pozic, kdy na vedoucích pozicích s vyšším společenským statusem – a také platovým ohodnocením – obvykle dominují muži).

Segregace – jak horizontální, tak vertikální – se projevuje i ve školství, kde podle údajů Českého statistického úřadu (2014, online) působí na pozicích v primárním a sekundárním vzdělávání 74,1 % žen (čímž se Česká republika řadí na 3. pozici z celkově 28 zemí EU v zastoupení žen v pedagogické profesi). Jejich zastoupení na vedoucích pozicích se však se zvyšujícím se stupněm, na němž působí, snižuje (na středních školách převažují na vedoucích pozicích o 12 % muži), vyšší zastoupení žen je potom na vedoucích pozicích s nižší společenskou prestiží a také finančním ohodnocením (ČSÚ, 2014, online). Jednou

z možností, jak si děti/studující utvářejí představy o genderu, je přitom právě i rozdělení (podřízených a nadřízených) rolí v rámci samotné vzdělávací instituce (Renzetti, Curran, 2005).

2. 2 Motivace k volbě povolání

Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují volbu povolání jako proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka. Volba povolání je součástí celkového vývoje osobnosti, v němž hlavní roli hrají rozhodovací procesy, a zahrnuje tedy nejen rozhodování o budoucím povolání, které by dotyčný jedinec chtěl vykonávat, ale i výchovu k volbě povolání, výběr střední školy v posledním ročníku základní školy, totéž i během přechodu mezi SŠ a VŠ či VOŠ, a hledání konkrétního zaměstnání u konkrétního zaměstnavatele.

Pavelková (1990) zdůrazňuje, že výběr povolání je výsledkem dlouhodobého procesu sebeurčení člověka ve světě profesí, který nelze oddělit od rozvoje osobnosti jako celku. U každého jedince je důležité formovat správné životní cíle a určit strategii životního plánování. V tomto hraje klíčovou roli škola, která systematickým působením na žáka pomáhá utvářet reálné profesní cíle, vybavuje ho kompetencemi a informacemi o světě práce. Svou roli v tomto procesu potom samozřejmě sehrávají faktory představené v předchozí kapitole – nelze tedy opomíjet socializační vzorce, genderové stereotypy a v případě volby studijního oboru (a potažmo tedy i budoucího zaměstnání) také snahu o naplnění určitých očekávání kladených na ženy a muže (Smetáčková, 2013).

Vedle toho je jistě podstatným faktorem také snaha o naplnění či dosažení určitého společenského statusu, jenž je vedle jisté prestiže také náležitě finančně ohodnocen. I v tomto případě však gender sehrává svou roli. Konkrétně v případě přechodů na vyšší odborné či vysoké školy (jejichž studium je v podstatě již předznamenáno volbou konkrétního středoškolského vzdělání) je disproporce motivů mezi ženami a muži evidentní. „*U mužů se jako motiv volby studia často objevuje touha po titulu, vyšším postavení a dobrém uplatnění i z finančního hlediska. Naopak u žen byla zaznamenána spíše volba idealistická, která může souviset s tím, že ve feminizovaných oborech není tak dobré finanční ohodnocení.*“ (Kolářová in Smetáčková, 2005, s. 4).

Právě peníze jsou tedy významným stimulem v lidské motivaci. Vztah k penězům je sice individuální a u každého člověka jiný, ale s ohledem na to, že jich je třeba k naplňování

většiny lidských potřeb (potřebou přežití a bezpečí počínaje, potřebou uznání konče), je jejich síla jako motivačního faktoru k vykonávání jakékoliv činnosti značná. „*Samy o sobě nemusejí mít peníze vnitřní význam, avšak síla je v nich patrná, protože představují nehmotné, často nedefinovatelné cíle.*“ (Armstrong, 2007).

3 MOTIVACE PRO VÝBĚR STUDIJNÍHO OBORU – přechod ze SŠ na VOŠ

Přechod žákyň a žáků mezi střední školou a školou vyšší odbornou vykazuje oproti přechodům mezi ZŠ a SŠ konkrétní specifika (ačkoliv zároveň je možné určit i mnohé vzájemně je pojící linie). Na to, jaké jsou faktory, které vstupují do volby konkrétního typu vyšší odborné školy a je-li tato volba ovlivněna i genderovou perspektivou, se zaměřil v České republice zatím jediný výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni* realizovaný pod záštitou Sociologického ústavu AV ČR v roce 2005. Nejen v kontextu tvorby vlastního dotazníku, ale i pro doplnění teoretického rámce považujeme za podstatné shrnout z výzkumu plynoucí zjištění.

Za motivační faktory, které vstupují do volby oboru studia na VOŠ, je na základě výsledků výzkumu možné považovat:

- **zájem uchazečů/ek o daný obor/vidina konkrétní budoucnosti**
 - ve smyslu vlastního zájmu uchazečů studovat konkrétní obor a dále v něm také aktivně působit
 - vedle toho z výzkumu plyne, že zájem studovat může být motivován také dalšími faktory – vedle vlastní znalosti pracovního prostředí např. díky blízkým osobám, které jsou již v oboru aktivní, se jedná např. i o snahu vyhovět rodičům či dále vést studentský život a užívat jeho výhod. Neobvyklé není ani to, kdy studující studují na konkrétní škole jen proto, že byla jejich „pojistkou“
- **počet přijímaných**
 - míra zájmu o studium přímo ovlivňuje i úspěšnost v přijímacím řízení, která také může významně ovlivnit proces rozhodování (studující se mohou cíleně hlásit na obory, kde je vysoký předpoklad, že budou přijati)
- **typ předchozího studia**
 - mezi uchazeči/kami a následně i přijatými na VOŠ tvoří významnou skupinu ti/y, kteří/ré na dané škole absolvovali/y středoškolské vzdělání ukončené maturitou. Z výzkumu dále plyne, že se jedná o studující, kteří si např. netroufli jít studovat na vysokou školu, chtěli zůstat ve známém prostředí

- **potenciální výdělek/lukrativnost oboru**
 - volba studijního oboru může být motivována také vidinou potenciálního výdělku, kdy z výsledků realizovaného výzkumu vyplývá, že profese, v nichž je očekáván vyšší výdělek, si spíše vybírají muži, v oborech s nižšími platy naopak více setrvávají ženy. Za tímto zjištěním je možné spatřovat např. klasický stereotyp, dle něž by muž měl uživit rodinu a z toho důvodu je při volbě studijního oboru motivován budoucím finančním ohodnocením.
- **rodina, blízké okolí/naplnění ambicí**
 - vedle toho, že prostřednictvím rodinných příslušníků či přátel může uchazeč/ka zvolenou profesi detailně poznat, může být členy rodiny v podstatě vyvíjen nátlak (nebo mohou být projeována určitá očekávání) za účelem volby konkrétního studijního oboru. Rodina může tedy působit jak pozitivně (kdy studujícího v jeho volbě podpoří), tak i negativně (kdy je studující buď rodinou manipulován k volbě určitého oboru, či je naopak o vybraného oboru odrazován)
 - v základu také platí, že studijní ambice odpovídají vzdělání členů rodiny, čím vyšším vzděláním disponují, tím vyšší ambice děti mají
 - ovlivnění při volbě oboru (které často podléhá právě genderovým stereotypům o jeho ne/vhodnosti) ze strany rodičů se potom více projevuje u mužů, kteří jejich vliv přiznávali především v kontextu volby studia středoškolského (které dále předznamenalo pokračování v oboru na vyšším vzdělávacím stupni)
- **gender**
 - do výzkumu zahrnutí studující-muži uváděli, že se pro studium na VOŠ rozhodli především proto, že je oproti teoretické VŠ spíše praktická, vedle toho vstupuje gender do volby oboru i z perspektivy toho, je-li vnímán jako „mužský“ či „ženský“. Ženské obory na VOŠ tak volí muži především proto, že je považují za jednodušší.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE

3. 1 Kvantitativní výzkum, dotazníkové šetření

Cílem výzkumné části práce je zmapovat motivační faktory, které ovlivnily studující na Vyšší odborné škole zdravotní, Alšovo nábřeží 1, Praha 1, k tomu, aby si zvolili konkrétně studijní obor *Diplomovaný zubní technik*. Dalším záměrem bylo identifikovat míru vlivu jednotlivých faktorů, a to příp. i ve vzájemných souvislostech. Za tímto účelem byl vybrán jeden z nástrojů kvantitativního výzkumu – dotazníkové šetření.

Podstata kvantitativního přístupu vychází ze skutečnosti, že „*fenomény sociálního světa, které jsou předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či minimálně nějak tříditelné a uspořádatelné.*“ (Reichel, 2009, s. 40). Získané informace jsou následně podrobeny některé z forem statistické analýzy a výsledky „*ověřují platnost představ o výskytu nějakých charakteristik zkoumaných fenoménů, případně svědčí o vzájemných vztazích těchto charakteristik a také o jejich vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem.*“ (tamtéž). V podstatě je tedy účelem provádění kvantitativního výzkumu zjistit, kolik jednotlivců (respondentů) zaujímá konkrétní názor, chová se určitým způsobem. Ačkoliv kvantitativní přístup (jehož podstatou je odpovědět na otázku „kolik“) bývá často kladen do přímé kontradikce s přístupem kvalitativním (který naopak odpovídá na otázku „proč“), faktem je, že oba výzkumné přístupy se vzájemně doplňují (Hendl, 2008).

Protože „*pro potřeby výzkumu a jeho vyhodnotitelnost je třeba převádět postoje do verbální nebo číselné škály*“ (Urban, 2011, s. 139), byla při konstrukci vlastního dotazníku² užitá pětibodová Likertova škála, která zároveň platí za jednu z nejpoužívanějších technik měření postojů. Likertova škála nabízí dotazovaným možnost zaujmout jedno z pěti nabízených stanovisek, a to „rozhodně ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „rozhodně ne“ a „nevím“.

² Viz příloha č. 1 - DOTAZNÍK

3. 2 Výběr výzkumného vzorku

S ohledem na to, že práce se vedle samotné motivace vztahuje také k tématu genderovanosti školství, byla pro realizaci výzkumu zvolena Vyšší odborná škola zdravotní, Alšovo nábřeží 1, kde a priori existuje představa o tom, že mezi studujícími budou převažovat dívky. Do výzkumu, který měl podobu dotazníkového šetření, bylo zahrnuto 76 aktuálně studujících ve všech třech ročnících oboru *Diplomovaný zubní technik*. Výzkum probíhal v týdnu 9. - 13. 2. 2015, dotazníky studující obdrželi k vyplnění v rámci běžné výuky, návratnost byla 100%.

3. 2. 1 Charakteristika oboru *Diplomovaný zubní technik*

Diplomovaný zubní technik (dále „*Zubní technik*“) je tříletý studijní obor denního typu, který je ukončen absolutoriem z odborných předmětů a cizího jazyka. Součástí samotného absolutoria je také obhajoba absolventské práce. Po úspěšném složení všech částí závěrečné zkoušky získá absolvent/ka titul DiS. (diplomovaný specialista) uváděný za jménem. Dle oficiálních webových stránek školy jsou studující připravováni jak na možnost působit jako majitelé zubních laboratoří, tak i na zaměstnání tamtéž, či v laboratořích plastické chirurgie, ORL, dentálních depech či ve výzkumných ústavech. Během studia jsou studující povinni vykonat odbornou praxi, a to buď na vybraných pracovištích v Čechách, nebo v zahraničí (např. prostřednictvím programu Erasmus, Leonardo da Vinci apod.).

Absolventi/ky oboru by měli být schopni/y vedle vlastního užití nabytých vědomostí a dovedností v praxi také samostatně zvládat vedení administrativy pojící se k řídicí funkci v laboratoři, měli by se orientovat v problematice financování a oblastech ekonomiky, práva, pojišťovnictví, ale i managementu a marketingu.

Podmínkami pro přijetí je (vedle splnění zdravotních podmínek) ukončené středoškolské vzdělání a úspěšné složení přijímací zkoušky, kterou tvoří tři části – modelace zubu dle předlohy, kreslení do sítě dle předlohy a tvarování drátu pomocí kleští dle předlohy.

Za účelem získání informací o počtu studujících, dívek a chlapců a také těch, kteří studium předčasně ukončili, byl osloven sekretariát školy. Nabyté informace shrnuje tabulka na následující straně.

Tabulka 1: Přehled studujících VOŠZ, Alšovo nábřeží, v letech 2007-2015

	celkem	chlapci	dívky
ročník 2007-2010	21	3	18
odchod v 1. ročníku	4	0	4
odchod ve 2. ročníku	3	0	3
	14	3	11
Ročník 2010-2013	30	4	26
odchod v 1. ročníku	4	1	3
odchod ve 2. ročníku	1	0	1
Celkem	25	3	22
Ročník 2011-2014	23	6	17
odchod v 1. ročníku	3	0	3
odchod ve 2. ročníku	2	0	2
Celkem	18	6	12
Ročník 2012-2015	37	4	33
odchod v 1. ročníku	12	0	12
odchod ve 2. ročníku	1	1	0
současný 3. r (3DZA)	25	4	21

Zdroj: Materiály školy

Z tabulky je potom zřejmé, že mezi studujícími velmi významně převažují dívky, a to ve všech postižených ročnících. Toto zjištění potom nejen potvrzuje jednu z výše zmíněných tezí, že existují obory (ať už středoškolské nebo obory na VŠ/VOŠ, které jsou zaměřené konkrétně na zdravotnictví), které jsou značně genderované a jejich studující jsou tak tvořeni převážně dívkami. V ročnících, které zahájily studium v letech 2007, 2010 a 2011 se potom počet těch, kteří zanechali studia v jeho průběhu, pohybuje v rozmezí 5-7 osob, výjimku tvoří ročník 2012, kde již během prvního roku ukončilo studium 12 lidí. Údaje o důvodech ukončení studia nám bohužel známy nejsou, stejně jako nám nebyly poskytnuty další údaje týkající se ročníků s nástupem v letech 2013 a 2014.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 76 respondentek a respondentů. Z prvního ročníku 21 žen a 4 muži, z druhého ročníku 24 žen a 2 muži a z ročníku třetího 21 žen a čtyři muži. Mezi dotazovanými tedy významně (v 66 případech) dominují ženy (oproti pouze 10 do výzkumu zahrnutým mužům). Tato skutečnost sama o sobě je nosnou informací o tom, že obor je převážně feminizován. S ohledem na toto nízké zastoupení mužů v našem vzorku potom nebudou vyvozovány žádné zásadní závěry týkající se rozdílnosti názorů mezi ženami a muži – tj. ačkoliv tabulky kategorií pohlaví ve všech případech obsáhnou (stejně jako budou uváděny poměry žen a mužů v souvislosti s jejich odpověďmi), půjde o pouhé konstatování skutečností a není cílem užívat výsledky ke srovnání (neboť disproporčnost vzorku by vedla k irelevantnosti interpretace).

Tabulka 2: Počet respondentů vs. ročník studia a pohlaví

		ročník			Celkem
		1.	2.	3.	
Pohlaví	žena	21	24	21	66
	muž	4	2	4	10
Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

Každá jednotlivá položka dotazníku (tj. motivační faktor - v tabulkách označen zkratkou „MF“) bude samostatně vyhodnocena, tabulky obsáhnou ve všech případech demografické údaje – tedy pohlaví, sledován bude také ročník studia. Jak již bylo uvedeno výše, na základě vstupních informací o počtu studentek a studentů není ambicí výzkumu kategorizovat data dle pohlaví, neboť zastoupení mužů ve vzorku je minimální. Pozornost se tak zaměří především sestavení žebříčku nejsilnějších motivačních faktorů, dílčím zájmem bude ne/prokázání případných rozdílů napříč ročníky. Kategorie pohlaví bude tematizována pouze v souvislosti s konkrétními položkami, kde by (i navzdory minimu zahrnutých mužů) bylo možné předpokládat, že i tento malý vzorek by se mohl nějak specifiky a stejně vymezit.

Výzkumná část práce tedy primárně směřuje k tomu, aby identifikovala konkrétní motivační faktory (a jejich míru) současných studujících na VOŠZ, Alšovo nábřeží 1, které vedly k jejich přihlášení na obor *Zubní technik*. Jednotlivé položky (faktory) v dotazníku byly formulovány na základě skutečností představených v teoretické části práce, kdy klíčovým

materiálem je i tematický výzkumný materiál Ireny Smetáčkové. Výstupem bude sumarizace motivačních faktorů dle toho, zda byly potvrzeny, či vyvráceny. S ohledem na relativně malý výzkumný vzorek budou číselné údaje uváděny v absolutních četnostech, nikoliv v procentech.

- **Položka dotazníku č. 1 – motivační faktor: získání vyššího vzdělání**

Získání vyššího vzdělání jako motivační faktor bylo do dotazníku zahrnuto především v souvislosti s další z položek, která se vztahuje k obavám z vysokoškolského studia (jež je považováno za obtížnější, stejně jako složení přijímacích zkoušek). Porovnání výsledků obou položek bude provedeno následně.

Z celkového počtu 76 dotazovaných jich faktor získání vyššího vzdělání jako svou motivaci rozhodně vnímá 43 z nich, přitom ačkoliv vzorek obsahuje pouze 10 mužů, v této skupině o motivaci ve formě možnosti získání vyššího vzdělání přesvědčených respondentů nefiguruje ani jeden z nich. Možnost „spíše ano“ zvolilo celkem 19 dotazovaných žen a 7 mužů. O tom, že možnost vyššího vzdělání byla motivačním faktorem pro volbu studia na VOŠZ, nebyli plně přesvědčeni tři muži a dvě ženy. Zcela odmítavě se potom vymezily pouze dvě ženy. Rozdíly mezi ročníky jsou v tomto případě zcela minimální, viz Tabulka č. 3

Tabulka 3: Motivační faktor vyššího vzdělání vs. pohlaví a ročník studia

MF: Vyšší vzdělání			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	14	15	14	43
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		14	15	14	43
spíše ano	Pohlaví	Žena	5	9	5	19
		Muž	3	1	3	7
	Celkem		8	10	8	26
spíše ne	Pohlaví	Žena	1	0	1	2
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		2	1	2	5
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	1	0	1	2
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		1	0	1	2
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 2 – motivační faktor: lepší uplatnění na trhu práce**

V tomto případě vycházíme z profilu absolventa, kde sama škola uvádí relativně atraktivní možnosti budoucího uplatnění absolventů. Na druhou stranu je brána v potaz teze plynoucí z výzkumu Ireny Smetáčkové, který prokázal, že konkrétně uplatnění, stejně jako např. vyšší plat apod., jsou spíše faktory, které ovlivňují při rozhodování muže.

V případě této položky již není převaha odpovědi „rozhodně ano“ tolik výrazná jako u kategorie předchozí. S tvrzením, že motivačním faktorem pro volbu studijního oboru byla vidina lepšího uplatnění na trhu práce, se plně ztotožnilo 34 dotazovaných (z toho 4 muži a 30 žen), což není ani polovina výzkumného vzorku. Dalších 31 respondentů (opět 4 muži a 27 žen) s tímto tvrzením „spíše souhlasilo“. To, že lepší uplatnění na trhu práce by jakkoliv ovlivnilo rozhodnutí studovat obor *Zubní technik*, zcela popřela pouze jedna žena, zdrženlivě (s odpovědí „spíše ne“) se k této možnosti vymezilo 10 dotazovaných (2 muži a 8 žen). Rozdíly mezi ročníky jsou opět zanedbatelné. V každém případě je možné zkonstatovat, že tento motivační faktor neoddiskutovatelně sehrál při rozhodování svou roli.

Tabulka 4: Motivační faktor lepšího uplatnění na trhu práce vs. pohlaví a ročník studia

MF: Uplatnění na trhu práce			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	8	12	10	30
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		10	12	12	34
spíše ano	Pohlaví	Žena	10	8	9	27
		Muž	1	2	1	4
	Celkem		11	10	10	31
spíše ne	Pohlaví	Žena	3	3	2	8
		Muž	1	0	1	2
	Celkem		4	3	3	10
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	0	1	0	1
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	1	0	1
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 3 – motivační faktor: vyšší plat**

Vyšší plat jako motivační faktor pro studium by se s ohledem na výzkum Ireny Smetáčkové měl projevit především v případě mužských respondentů. Náš výzkumný vzorek však tuto skutečnosti nijak nezrcadlí a žádné rozdílnosti na základě pohlaví nelze identifikovat. Stejně tak rozdíly mezi respondenty z prvního, druhého a třetího ročníku nejsou nijak signifikantní.

Vyšší plat za zásadní kritérium (s odpovědí „rozhodně ano“) pro výběr pokládá celkem 28 dotazovaných, z toho 26 žen a 2 muži. K této možnosti se přiklání (s odpovědí „spíše ano“) také 24 žen a 5 mužů. Naopak za spíše nedůležitý faktor (s odpovědí „spíše ne“) považuje vyšší plat 17 dotazovaných (14 žen a 3 muži) a za zcela nedůležitý („rozhodně ne“) dvě ženy. K chápání platu jako motivačního faktoru pro studium v oboru *Zubní technik* se tak kloní nadpoloviční většina (57) respondentů (tedy těch, kteří odpověděli „rozhodně ano“ a „spíše ano“).

Tabulka 5: Motivační faktor vyššího platu vs. pohlaví a ročník studia

MF: Vyšší plat			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	6	13	7	26
		Muž	1	0	1	2
	Celkem		7	13	8	28
spíše ano	Pohlaví	Žena	9	5	10	24
		Muž	2	1	2	5
	Celkem		11	6	12	29
spíše ne	Pohlaví	Žena	6	4	4	14
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		7	5	5	17
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	0	2	0	0
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	2	0	2
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 4 – motivační faktor: společenská prestiž/získání titulu**

V souvislosti se skutečností, že v České republice stále vzrůstá počet osob se středoškolským vzděláním ukončeným maturitou a také s vysokoškolským vzděláním bakalářského stupně (ČSÚ, 2012) bylo by možné předpokládat, že konkrétně na možnost získání dokladu o dosaženém stupni vzdělání budou respondenti klást důraz.

Výsledky provedeného výzkumu dokladují, že možnost získat titul v případě volby oboru *Zubní technik* přílišnou roli nesehrává. Konkrétně pouze 9 dotazovaných žen jeho nabytí vnímá jako zásadní (odpověď „rozhodně ano“), to, že absolvování studia skýtá možnost užívat titul, považuje za možnou motivaci 38 dotazovaných (odpověď „spíše ano“), a to 35 žen a 3 muži. Za nepříliš důležité (odpověď „spíše ne“) při rozhodování vnímá získání titulu 15 respondentů (11 žen a 4 muži). Za zcela marginální v souvislosti s motivací považuje titul či případnou společenskou prestiž plynoucí z jeho nabytí 10 dotazovaných, 9 žen a jeden muž. Dvě ženy a dva muži uvedli, že nevědí. Ani v tomto případě však není pozorovatelná názorová vyhraněnost, která by zvolený motivační faktor ze skupiny faktorů zcela vyloučila, či by bylo možné označit jej za dominantní.

Tabulka 6: Motivační faktor získání titulu/společenské prestiže vs. pohlaví a ročník studia

MF: Titul/společenská prestiž			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	2	3	4	9
		Muž	0	0	0	0
		Celkem	2	3	4	9
spíše ano	Pohlaví	Žena	12	11	12	35
		Muž	1	1	1	3
		Celkem	13	12	13	38
spíše ne	Pohlaví	Žena	4	5	2	11
		Muž	2	0	2	4
		Celkem	6	5	4	15
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	3	3	3	9
		Muž	0	1	0	1
		Celkem	3	4	3	10
Nevím	Pohlaví	Žena	0	2	0	2
		Muž	1	0	1	2
		Celkem	1	2	1	4
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
		Celkem	25	26	25	76

- **Položka dotazníku č. 5 – motivační faktor: uznání přátel/rodiny**

Tato položka by měla reflektovat, zda do procesu rozhodování při výběru oboru vstoupila také možnost uznání nejbližšího okolí dotazovaných. V základu je možné uvažovat, že nabytí jakéhokoliv typu vzdělání vede k vyšší společenské prestiži a zároveň tedy přináší jeho/její nositeli/nositelce určitý typ sociálního statusu, který by mohli ocenit i rodinní příslušníci a přátelé.

V případě našeho vzorku výsledky poukazují na fakt, že většina studujících konkrétně uznání okolí za motivační faktor nepovažuje. V zásadě negativně se ke stanovisku, že by motivací ke studiu oboru *Zubní technik* mohla být také touha po uznání okolí, vymezuje 18 dotazovaných (odpověď „rozhodně ne“), 14 žen a 3 muži. Obdobně tento faktor jako motivační spíše odmítá dalších 33 respondentů (odpověď „spíše ne“), 27 žen a 6 mužů. Pouze sedm dotazovaných potom uznání rodiny a přátel rozhodně za motivační faktor považuje (6 žen a 1 muž) a 18 dotazovaných (pouze žen) jej vnímá jako jednu z možností, která k motivaci mohla vést (odpověď „spíše ano“). Rozdíly v postojích napříč ročníky jsou minimální.

Tabulka 7: Motivační faktor uznání okolím/rodinou vs. pohlaví a ročník studia

MF: Uznání			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	1	2	3	6
		Muž	0	1	0	1
	Celkem		1	3	3	7
spíše ano	Pohlaví	Žena	6	6	6	18
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		6	6	6	18
spíše ne	Pohlaví	Žena	9	10	8	27
		Muž	3	0	3	6
	Celkem		12	10	11	33
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	5	6	4	14
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		6	7	5	18
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 6 – motivační faktor: osobní rozvoj**

Faktor osobního rozvoje v souvislosti s motivací považujeme za zásadní, a to v kontextu naplňování základních vlastních potřeb jedinců ve smyslu nového poznání, načerpávání vědomostí, které vychází-li přímo z jedince samotného je samozřejmě výrazně efektivnější než v případě, že motivace přichází zvnějšku.

Osobní rozvoj potom jako zásadní vnímají i sami dotazovaní. Konkrétně 29 respondentů vnímá možnost osobního rozvoje rozhodně jako jeden z motivačních faktorů (24 žen a 5 mužů), jistou váhu mu přikládá i dalších 39 dotazovaných (odpověď „spíše ano“), 34 žen a 5 mužů. K tomu, že osobní rozvoj za ovlivňující naprosto nepovažuje, se přihlásila pouze jedna dotazovaná z celého vzorku (odpověď „rozhodně ne“), odpověď „spíše ne“ potom volilo 7 z dotazovaných, všechny ženy. V tomto případě je tedy pozorovatelná jasná dominance chápání osobního rozvoje jako jistého motivačního faktoru, kdy pouze 8 osob (žen) z celého vzorku na něj takto nenahlíží.

Tabulka 8: Motivační faktor osobního rozvoje vs. pohlaví a ročník studia

MF: Osobní rozvoj			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	8	9	7	24
		Muž	2	1	2	5
	Celkem		10	10	9	29
spíše ano	Pohlaví	Žena	10	12	12	34
		Muž	2	1	2	5
	Celkem		12	13	14	39
spíše ne	Pohlaví	Žena	3	2	2	7
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		3	2	2	7
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	0	1	0	1
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	1	0	1
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 7 – motivační faktor: možnost podnikat v oboru**

Jak uvádí sama škola na svých oficiálních webových stránkách v profilu absolventa oboru *Zubní technik*, na základě absolvování studia je možné např. otevřít si vlastní zubní laboratoř. S ohledem na to, že povolání zubaře a také povolání s tímto související, jsou považována za velmi lukrativní, je možné domnívat se, že tento faktor by mohl být dotazovanými považován za vlivný ve významné většině. Zároveň – ač je ve vzorku minimum mužů – můžeme předpokládat, že právě ti by se měli vyskytnout především ve skupině vnímající možnost podnikání za rozhodně zásadní.

Z výsledků potom skutečně plyne, že všech 10 do výzkumu zahrnutých mužů figuruje v souhlasném spektru, konkrétně 6 potom možnost podnikat vnímá jako jasný motivační faktor (odpověď „rozhodně ano“), zbývající 4 potom odpověděli „spíše ano“. Stejně tak však možnost podnikat dominuje i jako motivační faktor žen (31 odpovědí „rozhodně ano“, 14 odpovědí „spíše ano“). Spíše odmítavě se pak vymezilo 19 žen, jako motivaci možnost podnikat odmítly pouze dvě.

Tabulka 9: Motivační faktor možnosti podnikat v oboru vs. pohlaví a ročník studia

MF: Možnost podnikat			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	8	11	12	31
		Muž	2	2	2	6
	Celkem		10	13	14	37
spíše ano	Pohlaví	Žena	3	8	3	14
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		5	8	5	18
spíše ne	Pohlaví	Žena	9	5	5	19
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		9	5	5	19
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	1	0	1	2
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		1	0	1	2
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 8 – motivační faktor: získání statusu studenta**

Ze statusu studenta plynou nesporné výhody, kromě toho, že za studující stát odvádí pravidelné platby sociálního a zdravotního pojištění, jsou studenti zvýhodněni při platbách za MHD, ale i celostátní dopravu, mohou také čerpat další benefity např. spojené se studentskou kartou ISIC. Z toho důvodu by bylo možné předpokládat, že možnost být studentem by mohla zapůsobit jako určitá forma motivace, a to i v souvislosti s tím, že přijímací řízení na obor *Zubní technik* nemá vědomostní část a je tvořeno „jen“ talentovými zkouškami.

Status studenta však oproti očekáváním jako motivační faktor příliš nefunguje. Pouze 28 dotazovaných jej považovalo při rozhodování za důležitý (16 odpovědí „rozhodně ano“, v 11 případech ženy a v 5 muži, a 12 odpovědí „spíše ano“, v 10 případech ženy a ve dvou případech muži). Oproti tomu 48 respondentů status studenta nevyhodnotilo jako jakkoliv motivační pro výběr konkrétního typu studia, odpověď „rozhodně ne“ ve 28 případech (25 žen, 3 muži) dokonce mezi všemi možnými odpověďmi převážila, odpověď „spíše ne“ potom zvolilo dalších 20 respondentek – žen. Je tedy možné zkonstatovat, že nabytí statusu studenta nebylo pro výzkumný vzorek jakkoliv zásadní při volbě studijního oboru a další (profesní) dráhy.

Tabulka 10: Motivační faktor získání statusu studenta vs. pohlaví a ročník studia

MF: Status studenta			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	3	4	4	11
		Muž	2	1	2	5
	Celkem		5	5	6	16
spíše ano	Pohlaví	Žena	3	3	4	10
		Muž	1	0	1	2
	Celkem		4	3	5	12
spíše ne	Pohlaví	Žena	6	8	6	20
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		6	8	6	20
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	9	9	7	25
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		10	10	8	28
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 9 – motivační faktor: obava z obtížnosti VŠ studia**

S ohledem na to, že přijímací řízení do studijního oboru *Zubní technik* je tvořeno (oproti přijímacímu řízení na množství veřejných vysokých škol) pouze talentovými zkouškami, bylo by možné předpokládat, že mnozí uchazeči jej zvolí i kvůli vyšším šancím na přijetí, potažmo z obavy z případného neúspěchu u přijímacího řízení na VŠ a také z důvodu obav týkajících se obtížnosti průběhu vysokoškolského studia.

Oproti očekávání se ukázalo, že 47 dotazovaných odmítá, že by v procesu rozhodování výběru typu a oboru studia sehrála svou úlohu obava ze studia na vysoké škole. Celkem 38 (z nich 34 žen a 4 muži) tuto tezi zcela odmítlo (odpověď „rozhodně ne“), dalších 16 se vymezilo mírně odmítavě (odpověď „spíše ne“), a to 13 žen a 4 muži. Jisté obavy přiznalo pouze 15 dotazovaných (odpověď „spíše ano“), z toho 12 žen a 3 muži. Jako zásadní faktor při rozhodování definovalo obavy z vysokoškolského studia pouze 7 respondentek.

Tabulka 11: Motivační faktor obavy z náročnosti VŠ studia vs. pohlaví a ročník studia

MF: Obava z obtížnosti VŠ studia			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	2	1	4	7
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		2	1	4	7
spíše ano	Pohlaví	Žena	3	6	3	12
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		4	7	4	15
spíše ne	Pohlaví	Žena	6	4	3	13
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		7	5	4	16
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	10	13	11	34
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		12	13	13	38
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

Ačkoliv obava z obtížnosti studia na VŠ se jako motivační faktor nepotvrdila, byla tato položka konfrontována ještě s položkou dotazníku č. 1, která jako motivační faktor definovala získání vyššího vzdělání. Ukázalo se, že kategorií, v níž se střetl nejvyšší podíl dotazovaných, je plně souhlasné („rozhodně ano“) vyjádření se k možnosti získání vyššího vzdělání jako motivačního faktoru pro studium oboru *Zubní technik* a zároveň plné odmítnutí („rozhodně ne“) toho, že by motivací pro studium byla obava z obtížnosti vysokoškolského studia. Tímto je možné dokladovat, že studující, zahrnutí do výzkumu – ač je jejich cílem získat vyšší vzdělání – se neubírají cestou „nejmenšího odporu“ a nevolili si tak svůj obor proto, že by jej považovali za jednodušší ve srovnání se studiem na VŠ.

Tabulka 12: Srovnání motivačních faktorů dosažení vyššího vzdělání a obavy ze studia na VŠ

		Obava z VŠ studia				CELKEM
		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	
Vzdělání	rozhodně ano	4	9	11	19	43
	spíše ano	3	6	4	13	26
	spíše ne	0	0	1	4	5
	rozhodně ne	0	0	0	2	2
Celkem		7	15	16	38	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 10 – motivační faktor: návaznost na předchozí SŠ studium**

Protože vyšší odborná škola je definována právě svou „odborností“, tedy konkrétním zaměřením, bylo základním předpokladem to, že zaměření středoškolského studia výrazně předznamená i následné studium na VOŠ.

Výsledky jsou potom relativně překvapivé, neboť ačkoliv je ve výzkumném vzorku návaznosti mezi středoškolským studiem a studiem na vyšší odborné škole význam přikládán, rozhodně tomu není v očekávané výrazné míře. Souhlasně se vyjádřilo 40 dotazovaných (28 odpovědí „rozhodně ano“, 12 odpovědí „spíše ano“), naopak odmítavý postoj zvolilo 36 respondentů, kdy pouze 4 z nich zaujali mírnější stanovisko („spíše ne“) a celých 32 dotazovaných uvedlo, že oborová návaznost VOŠ na SŠ pro ně nesehrála žádnou roli (odpověď „rozhodně ne“).

Tabulka 13: Motivační faktor návaznosti SŠ studia vs. pohlaví a ročník studia

MF: Návaznost na SŠ studium			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	6	11	7	24
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		8	11	9	28
spíše ano	Pohlaví	Žena	3	6	2	11
		Muž	0	1	0	1
	Celkem		3	7	2	12
spíše ne	Pohlaví	Žena	2	0	2	4
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		2	0	2	4
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	10	7	10	27
		Muž	2	1	2	5
	Celkem		12	8	12	32
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 11 – motivační faktor: ovlivnění rodiči**

Ovlivnění rodiči, blízkým okolím a autoritami definuje ve svém výzkumu tematizujícím různé vlivy, jimž studující podléhají, nejen Irena Smetáčková, ale i další odborníci. Ač se tak děje především v souvislosti s volbou studia na SŠ, tedy přechodovým obdobím, které předznamenává další studijní a profesní dráhu, i s ohledem na to, že tento výzkum poukázal na fakt, že téměř polovina dotazovaných studujících nevolila studium na VOŠ v souvislosti s předchozím studiem na SŠ, je zmapování návaznosti vlivu rodičů na volbu studia na VOŠ považováno za podstatné. Vedle toho je možné předpokládat, že většímu vlivu rodičů by měli podléhat chlapci.

Ovlivnění respondentů rodiči při volbě oboru na VOŠ výsledky provedeného výzkumu zcela popírají – odmítavě se vyjádřila drtivá většina (61) dotazovaných (38 odpovědí „spíše ne“, 23 odpovědí „rozhodně ne“). Stejně tak byla vyvrácena teze, že by chlapci měli větší tendenci podléhat v rozhodování vlivu rodičů („rozhodně ano“ odpověděla pouze 1 žena, „spíše ano“ potom 10 žen a 4 muži).

Tabulka 14: Motivační faktor vliv rodičů vs. pohlaví a ročník studia

MF: Ovlivnění rodiči			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	0	1	0	1
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	1	0	1
spíše ano	Pohlaví	Žena	1	6	3	10
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		3	6	5	14
spíše ne	Pohlaví	Žena	14	10	11	35
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		15	11	12	38
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	6	7	7	20
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		7	8	8	23
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 12 – motivační faktor: ovlivnění ve škole**

Ovlivnění ve škole může být uvažováno jak z hlediska vlivu členů/ek pedagogického sboru, výchovných poradců/kyň, tak příp. i spolužáků.

Tento motivační faktor námi provedený výzkum plně vyvrátil, kdy ovlivnění k výběru konkrétního studijního oboru na VOŠ ze strany školy uvedla ze vzorku 76 lidí pouze jediná respondentka (odpověď „rozhodně ano“), minimálně se vyskytla také odpověď „spíše ano“ (v případě tří žen). Zbývající část respondentů tuto možnost zcela vyloučila (odpověď „rozhodně ne“ v případě 43 žen a 8 mužů) nebo jí přikládala malý vliv („spíše ne“ v případě 15 žen a 2 mužů). Čtyři ženy z výzkumného vzorku uvedly, že nevědí.

Tabulka 15: Motivační faktor vliv školy vs. pohlaví a ročník studia

MF: Vliv školy			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	0	1	0	1
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	1	0	1
spíše ano	Pohlaví	Žena	1	1	1	3
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		1	1	1	3
spíše ne	Pohlaví	Žena	5	5	5	15
		Muž	1	0	1	2
	Celkem		6	5	6	17
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	13	15	15	43
		Muž	3	2	3	8
	Celkem		16	17	18	51
nevím	Pohlaví	Žena	2	2	0	4
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		2	2	0	4
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 13 – doplňující otázka na genderovanost oboru**

Předposlední položka dotazníku se vztahovala k tomu, zda sami studující vnímají obor nějak genderově zabarvený. Konkrétně měli tedy zaujmout stanovisko k tomu, zda považují studium oboru *Zubní technik* za vhodnější spíše pro dívky (o čemž by mohla svědčit jak značná převaha dívek mezi studujícími, resp. ve výzkumném vzorku, ale také obecná představa, že zdravotnické obory jsou dominantou žen).

To, že by byl obor „ženský“ však studující nijak zásadně nevnímají, ba naopak. Zcela souhlasně (odpověď „rozhodně ano“) s tvrzením se vyjádřily pouze dvě ženy, odpověď „spíše ano“ potom uvedlo dalších šest respondentek. Zbytek vzorku možnost, že by byl obor *Zubní technik* spíše vhodný pro ženy, nepřipouští. V zásadě ji odmítá 38 dotazovaných (31 žen a 7 mužů), určité odmítnutí skrze odpověď „spíše ne“ uvedlo 19 dotazovaných (16 žen, 3 muži). Jedenáct zbývajících žen uvedlo, že neví.

Tabulka 16: Názor studujících na genderovanost oboru vs. pohlaví a věk

Obor považují za vhodnější pro dívky			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
rozhodně ano	Pohlaví	Žena	1	0	1	2
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		1	0	1	2
spíše ano	Pohlaví	Žena	1	2	3	6
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		1	2	3	6
spíše ne	Pohlaví	Žena	7	3	6	16
		Muž	1	1	1	3
	Celkem		8	4	7	19
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	9	13	9	31
		Muž	3	1	3	7
	Celkem		12	14	12	38
nevím	Pohlaví	Žena	3	6	2	11
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		3	6	2	11
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

- **Položka dotazníku č. 14 – doplňující otázka na spokojenost s volbou oboru**

Celkovou spokojenost s volbou studijního oboru projevilo 24 dotazovaných (odpověď „rozhodně ano“), ve 20 případech ženy, ve 4 muži. Spíše spokojených s volbou studia je potom dalších 33 žen a 4 muži. Určitou míru nespokojenosti vyjádřilo 14 studujících (odpověď „spíše ne“), 12 žen a 2 muži. Naprostou nespokojenost potom vyjádřila pouze jedna studující.

Tabulka 17: Vyjádření spokojenosti se studiem vs. pohlaví a ročník studia

Spokojenost se studiem			Ročník			Celkem
			1.	2.	3.	
Rozhodně ano	Pohlaví	Žena	5	8	7	20
		Muž	2	0	2	4
	Celkem		7	8	9	24
spíše ano	Pohlaví	Žena	12	10	11	33
		Muž	1	2	1	4
	Celkem		13	12	12	37
spíše ne	Pohlaví	Žena	4	7	1	12
		Muž	1	0	1	2
	Celkem		5	7	2	14
rozhodně ne	Pohlaví	Žena	0	1	0	1
		Muž	0	0	0	0
	Celkem		0	1	0	1
Celkem	Pohlaví	Žena	21	24	21	66
		Muž	4	2	4	10
	Celkem		25	26	25	76

Zdroj: SPSS, vlastní šetření

4. 1 Shrnutí výsledků

Prostřednictvím provedeného dotazníkového šetření byly mapovány podoby vnitřní a vnější motivace jedinců, které je vedly ke studiu oboru *Diplomovaný zubní technik*. Z podstaty věci se tedy jednalo o faktory, které stály na počátku rozhodování se o volbě studijního oboru, a to v souvislosti s vlastními přáními, touhami a snahou o naplnění cílů, jenž si sami uchazeči (během výzkumu již studující) o studium kladli. Rozdělení jednotlivých faktorů do kategorií vnitřní a vnější motivace je však problematičtější, neboť někteří autoři chápou vnitřní motivaci jako vycházející z poznávacích potřeb žáka (Pavelková, 1990), jiní ji naopak interpretují jako různé popudy, které žáky vedou k naplňování vlastních potřeb, jako je např. dosažení společenské prestiže apod. (Ďurič, 1979). Z toho důvodu se k rozdělení jednotlivých faktorů zastupujících tu či onu motivaci nebudeme (vyjma závěrečné části dotazníku, která tematizuje faktory zvnějšku – tj. ovlivnění ze strany rodiny či školního prostředí) uchylovat a za zásadní budeme v tomto kontextu považovat především to, že vnitřní motivace je v každém případě účinnější, neboť je zvnitřněná a vychází tedy z jedince samotného. Pokud za motivační faktor považujeme i naplňování potřeb, v podstatě je v této souvislosti tematizována také motivace sociální vycházející z potřeb na sociální rovině (tedy např. společenské uznání apod.).

Z hlediska kategorií, vycházejících z Maslowovy pyramidy potřeb, ale formulovaných moderní psychologii, se potom z časové perspektivy vztahujeme k motivaci dlouhodobé. Ačkoliv se snažíme identifikovat konkrétní motivy, které vedly uchazeče k výběru studia oboru *Zubní technik* a jedná se tak primárně o postižení motivů vědomých, nelze vyloučit, že do procesu volby a výběru vstoupily i faktory jiné, nevědomé (které však v rámci kvantitativního výzkumu nelze postihnout). Stejně tak výzkumem prostupuje motivace sekundární, která postihuje množství dílčích skutečností a benefitů plynoucích ze studia, a to spíše než motivace primární, jejíž těžiště leží pouze v potěšení či naplnění jedince z vykonávání konkrétní činnosti.

- První položka dotazníku se vztahovala k **získání vyššího vzdělání** jako motivačního faktoru pro volbu studijního oboru. **Výsledky výzkumu** tento předpoklad **potvrdily** – 69 dotazovaných s tím, že motivací byla možnost získat vyšší vzdělání, souhlasilo (43 odpovědí „rozhodně ano“, 26 odpovědí „spíše ano“).

- **Lepší uplatnění na trhu práce** v podstatě souvisí s faktorem možnosti vyššího finančního ohodnocení. Sama škola uvádí v profilu absolventa atraktivní možnosti uplatnění, které je zároveň na základě provedeného výzkumu možné považovat za **významný motivační**

faktor. Konkrétně 65 dotazovaných se vyjádřilo souhlasně (34 odpovědi „rozhodně ano“, 31 odpovědi „spíše ano“) s tím, že obor si zvolili i proto, že skýtá možnosti kvalitního pracovního uplatnění. Z tohoto zjištění plyne, že pokud se školy dokážou dostatečně dobře vyprofilovat a nabídnout studujícím jasné možnosti uplatnění během studia získaných vědomostí a schopností, mohou tak zvýšit i svou vlastní atraktivitu.

- **Vize vyššího platu,** u níž byl předpoklad, že sehraje roli především v případě rozhodování se o studiu mužských respondentů, se projevila jako **faktor, který má moc motivaci skutečně ovlivnit** (a to nejen mužů, ale i žen). Nadpoloviční většina dotazovaných (57) se tak k tomu, že je finanční rovina při rozhodování určitým způsobem ovlivnila, staví souhlasně. Z toho by bylo možné vyvodit, že obory, které skýtají potenciál lepšího uplatnění na pracovním trhu (na pozicích s dobrým finančním ohodnocením), jsou pro uchazeče atraktivnější a tyto skutečnosti je mohou při rozhodování ovlivnit.

- **Nabytí společenské prestiže** za motivační faktor ke studiu považovalo 47 ze 76 dotazovaných, přitom pouze 9 z nich jako faktor zásadní. To v podstatě odpovídá i zjištěním Sedláčkové (2009), která konstatuje, že konkrétní profit z absolvování oboru běžně neplyne, a proto **je možné považovat tento motivační faktor za spíše slabší.**

- **Uznání přátel, rodiny nebylo jako motivační faktor prokázáno,** kdy se vůči němu v různé míře (odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „rozhodně nesouhlasím“) odmítavě postavilo 52 z celkového počtu 76 dotazovaných.

- **Osobní rozvoj** byl ve výzkumném vzorku jasně **prokázán jako zásadní motivační faktor,** k němuž se odmítavě postavilo pouze 8 z celkového počtu 76 dotazovaných. Na základě této skutečnosti (a výsledků výzkumů) je potom možné předpokládat, že právě ti, kteří studium považují za jeden ze způsobů osobního rozvoje, by měli být v rámci studia úspěšnější. Konkrétně vnitřní motivace k vykonávání činnosti chápané jednotlivcem jako pro něj samotného prospěšná (tedy i motivace ke studiu v podobě osobního rozvoje) může významně podpořit míru výkonnosti a kvalitu výsledků.

- Možnost **podnikání v oboru** prokázal výzkum jako **zásadní motivační faktor** k výběru konkrétního oboru studia. Jako klíčový jej označili všichni do výzkumu zahrnutí muži, ale i nadpoloviční většina zúčastněných žen. Konkrétně 55 ze 76 respondentů a respondentek označilo možnost podnikat v oboru jako aspekt, který při rozhodování se o volbě studia sehrál roli.

- Naopak **motivační faktor** v podobě **nabytí statusu studenta byl zcela vyvrácen**. Pouze 28 osob z celkového počtu 76 jej označilo za důležitý (odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“).

- **Obava z obtížnosti vysokoškolského studia se jako motivační faktor** pro studium na VOŠ **neprokázal**. Většina dotazovaných naopak volila odpovědi, že tato skutečnost je při volbě oboru studia nikterak neovlivnila (38 odpovědí „rozhodně ne“ a 16 odpovědí „spíše ne“). V souvislosti s možnou provázaností s položkou dotazníku č. 1. tematizující jako motivační faktor možnost získat vyšší vzdělání byly tyto dvě kategorie také vzájemně komparovány. Ze srovnání potom vyplynulo, že především u studujících, jejichž motivačním faktorem skutečně byla touha získat vyšší vzdělání, se zároveň zcela nepotvrdila teze, že by toto studium volili z obavy plynoucí z obtížnosti studia vysokoškolského.

- Relativně překvapivé je zjištění, že ačkoliv výzkumný **vzorek potvrdil určitou spojitost vlastní motivace ke studiu na konkrétní VOŠ s předchozím studiem na SŠ**, tato **závislost nebyla prokázána v nijak významné míře**. Poměry mezi respondenty, kteří se vyjádřili souhlasně, a těmi, co zaujali odmítavý postoj, byly zcela vyrovnané. Souhlas s tím, že při volbě studia na VOŠ sehrálo svou úlohu také studium na SŠ, vyjádřilo 40 dotazovaných, 36 dotazovaných se potom vymezilo odmítavě. To je v kontextu faktu, že obor *Zubní technik* je z hlediska odbornosti velmi specifický a dalo by se očekávat, že jej budou volit především ti, kteří s ním již mají nějakou zkušenost, zjištění, které by si případně žádalo další dotazování. To by se příp. mělo zaměřit na do oboru nově příchozí a jejich motivace a především na zvládání studia bez předchozích zkušeností z odborné SŠ.

- Faktor **ovlivnění rodiči** při výběru studia **byl vyvrácen**, jejich vliv na vlastní výběr studijního oboru postihlo pouze 15 dotazovaných (přitom jen jedna žena uvedla odpověď „rozhodně ano“). Tím byla vyvrácena také teze, že muži inklinují k tomu, že se ve svých rozhodnutích mohou nechat rodiči ovlivnit více než ženy.

- **Vyvrácen byl také motivační faktor školy** (tj. působení vyučujících, poradců/kyň či spolužáků) pro výběr konkrétního oboru na VOŠ. V tomto případě výzkum prokázal zásadní odmítnutí možnosti ovlivnění ze strany školy při volbě dalšího studia, tu uvedla pouze jediná respondentka z celkového počtu 76 osob. Odmítavé stanovisko tak zaujalo 68 dotazovaných (odpovědi „rozhodně ne“ a „spíše ne“), pouze 3 další respondenti uvedli možnost, že je škola „spíše“ ovlivnila, 4 dotazovaní potom zvolili možnost „nevím“.

- Třináctá položka dotazníku měla podobu doplňující otázky, která se vztahovala k vlastnímu vnímání studentů ohledně možné genderovanosti oboru *Zubní technik* – tj. zda jej

považují za vhodný spíše pro ženy. Paradoxně – ačkoliv mezi studujícími významně převažují ženy – **se respondenti vůči tomuto stanovisku vyjádřili převážně odmítavě.** Za ryze ženský považovaly obor pouze dvě respondentky, na škále odmítnutí („spíše ne“, „rozhodně ne“) se potom pohybovalo celých 57 dotazovaných. Tento výsledek potom může odkazovat také k určité neschopnosti reflektovat zcela zvnitřněné genderové stereotypy, které se v praxi projevují tak, že jejich důsledky považujeme za běžné a normální.

- Poslední položka dotazníku měla – stejně jako položka předchozí – doplňující charakter a mapovala míru spokojenosti studujících s výběrem oboru. Ve sledovaném vzorku potom převládlo vyjádření spokojenosti, a to v 61 případech (odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“).

S ohledem na to, že ve vzorku byl minimální počet mužů, nelze utvořit relevantní závěry, které by se vztahovaly k rozdílnosti postojů utvářených na základě pohlaví. Stejně tak rozdíly v odpovědích napříč jednotlivými ročníky nevykázaly žádnou zásadní odchylku, tedy ani tento aspekt nelze považovat za signifikantní třídící kritérium.

V případě srovnání našich výsledků se zjištěními plynoucími z výzkumu Ireny Smetáčkové, můžeme dospět k následujícím závěrům:

- Zájem o obor, resp. vidina konkrétní budoucnosti (již v případě dotazníku zastupovaly např. položky *získání vyššího vzdělání, *vidina lepšího uplatnění na trhu práce, *možnost podnikat v oboru), ve volbě studia sehrála svou zásadní roli i v našem vzorku;
- Počet přijímaných jako faktor, který může ovlivnit rozhodování, konkrétně tematizován nebyl, je k němu však možné vztáhnout obecně strach z VŠ studia, který náš vzorek neprokázal;
- Typ předchozího studia, který by mohl předznamenat i volbu VOŠ, potom jako motivační faktor naši dotazovaní potvrdili v lehké nadpoloviční většině;
- Výdělek a lukrativnost oboru byla jako motivační faktor také potvrzena, bohužel však nebylo možné potvrdit další skutečnosti vztahující se k rozdílnosti přístupů k této kategorii v závislosti na pohlaví;
- Rodina jako další z ovlivňujících/motivačních faktorů se v našem vzorku neprokázala (na druhou stranu by bylo možné hovořit také o tom, že rodina na své potomky působí soustavně a ti si tak její vliv např. ani nemusí uvědomovat);

- Gender – ve smyslu vnímání oborů jako „ženských“ a „mužských“ byl jako motivační faktor také vyvrácen, kdy ačkoliv mezi studujícími oboru *Zubní technik* převažují ženy, ony samy jej za „ženský“ nepovažují.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce *Motivace ke studiu u žáků VOŠ zdravotnické v oboru Diplomovaný zubní technik* bylo postižení motivace ke studiu ve všech jejích aspektech. Teoretická část tak představila základní koncepty týkající se motivačních modelů, různé možnosti klasifikace motivace a samozřejmě také konkrétně motivaci pojící se k učení, tj. motivaci ke studiu, ale také motivaci pro volbu budoucího povolání. Kromě toho byly nastíněny základy genderové perspektivy, jejichž prizmatem se na školství v posledním desetiletí začíná nahlížet stále častěji, a to nejen proto, že školství je obecně odvětvím, kde se projevuje jak horizontální, tak i vertikální genderová segregace, ale také proto, že mnohé genderové stereotypy se projevují i v tom, jaké obory si dívky a chlapci sami pro sebe volí (kdy některé jsou vnímány jako spíše „ženské“ a jiné jako „mužské“).

Předmětem praktické části práce potom bylo mapování konkrétních motivačních faktorů vedoucích k výběru studia specifického oboru. Pro samotný výzkum (metodicky kvalitativní výzkum za užití dotazníkového šetření) byl zvolen obor *Diplomovaný zubní technik* na Vyšší odborné škole zdravotní, Alšovo nábřeží 1 v Praze. Za účelem formulace jednotlivých motivačních faktorů byl – vedle teoretických východisek – mj. užit jediný tematicky genderový výzkum týkající se motivace ke studiu (a to i specificky v případě přechodu žákyň a žáků mezi SŠ a VOŠ), k těmto faktorům mohli respondenti/ky vyjádřit vlastní postoj, a to na pětistupňové Likertově škále. Vyhodnocení výsledků bylo provedeno prostřednictvím statistického programu SPSS.

Z výsledků výzkumu potom vyplynulo, že za nejsilnější motivační faktor považují dotazovaní možnost získat vyšší vzdělání (v 69 případech ze 76). Jako druhý nejsilnější faktor se ukázal osobní rozvoj, který považovalo za zásadní 68 dotazovaných. Oba tyto faktory lze potom považovat za nemateriální. Třetí pozici mezi nejsilnějšími motivačními faktory zaujala možnost lepšího uplatnění na trhu práce (v 65 případech), s ním související vize vyššího platu byla mezi motivačními faktory čtvrtá (57 případů). Obdobný pracovní-finanční charakter má i motivační faktor v podobě možnosti následně podnikat v oboru (v 55 případech), naopak spíše sociálně laděn je faktor zvýšení společenské prestiže, a to ve 47 případech. Hranici poloviny respondentů výzkumného vzorku (40 případů) těsně překonal také motivační faktor související s návazností na předchozí středoškolské studium. Oproti tomu motivační faktory jako uznání rodiny a přátel (označeno souhlasně pouze ve 25 případech), získání statusu studenta (souhlas ve 28 případech) a obava z obtížnosti studia (souhlas ve 22 případech) na

vysoké škole nebyly prokázány. Z doplňujících otázek potom vyplynulo, že studující nebyli (nebo to tak minimálně nevnímají) ovlivněni při výběru oboru studia ani rodinou (souhlas pouze v 15 případech) a ani ve škole (souhlas ve 4 případech). Stejně tak nepovažují obor (který je ale velmi významně feminizován) za „spíše vhodný pro dívky/ženy“ (souhlas pouze v 8 případech). Většina studujících je potom s výběrem oboru spokojena (v 61 případech).

Ačkoliv bylo záměrem poukázat i na rozdíly v motivaci, jejichž kořeny by bylo možné hledat v genderovém rozložení společnosti, bohužel už složení samotného vzorku, v němž značně převážily ženy, tento cíl de facto znemožnilo. Na základě výsledků tak nelze utvořit relevantní závěry, které by postihovaly právě tyto genderové rozdílnosti (tedy kromě samotného faktu, že mezi studujícími oboru *Diplomovaný zubní technik* dominují ženy, což odpovídá tomu, že zdravotnické obory jsou označovány obecně za více ženské). Minimálně ale stanovisko studujících, že obor nepovažují za spíše vhodný pro ženy, by mohlo naznačovat, že některé genderové stereotypy mají respondenti natolik vžitě, že jsou pro ně de facto neviditelné. Kritérium srovnání ročníků se potom také neukázalo jako relevantní, neboť rozdíly v názorech studujících byly naprosto minimální. Cíl práce – tedy postihnout konkrétní motivační faktory, jejich míru a příp. vztah – byl provedeným výzkumem a sumarizací jeho výsledků splněn.

LITERATURA

ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2009. 442 s. ISBN 978-80-247-2890-2.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDRNOVÁ, Eva; NOVÝ, Ivan a kol.: *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.

DUCHOŇ, Bedřich; ŠAFRÁNKOVÁ, Jana. *Management: integrace tvrdých a měkkých prvků řízení*. Praha: C.H.Beck, 2008. 378 s. ISBN 978-80-7400-003-4.

ĎURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1979. 286 s.

FARKOVÁ, Marie. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2480-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum-základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. 978-80-7367-485-4.

HERZBERG, Frederick.; MAUSNER, Bernard.; BLOCH-SNYDERMAN, Barbara. 1959. *The Motivation to Work*. 1. vydání. USA: Transaction Publisher, 1959. 184 s. ISBN-13: 978-1560006343.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 360 s.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.

Kolektiv autorů. *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 226 s. ISBN 978-80-247-3023-3.

KUBÁTOVÁ, HELENA. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. 272 s. ISBN 978-80-247-2456-0.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie – hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. 213 s. ISBN 978-80-247-4621-0.

MADSEN, Kaj Berg. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1979. 468 s.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. 380 s. ISBN 978-80-247-1349-6.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, PedF, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. 1. vyd., Praha, 1990.

PREISS, Marek; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. 205 s. ISBN 978-80-247-2738-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENZETTI, Claire M.; CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 271 s. ISBN 978-80-247-3562-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Kauzalita a finalita*. Praha: Filozofická fakulta, 1949. Práce podaná na katedře filozofie ke druhé státní zkoušce z filozofie.

PIERCE, Nickki; LARSON, Reed. How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization. *Applied*

Developmental Science, 2006. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Vol. 10, No. 3, pp. 121–131.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderová rovnost ve výsledcích: Znevýhodňují české školy dívky, nebo chlapce? *E-Pedagogium*, 1/2013, s. 15-29.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Žákovské představy o genderových rozdílech. In *Sborník z konference ČAPV 2006*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Dostupný na: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/64/64.pdf>>

SMETÁČKOVÁ, Irena. (ed.). *Výzkumná zpráva z projektu Genderové aspekty přechodu žáků/žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Interní publikace. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005.

Metodický portál RVP [online]. [cit. 2014-12-05], dostupný na: <<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/obrazky/2214/full/1.gif?185427000000>>

Český statistický úřad. Zaostřeno na ženy a muže, 2014. [online]. [cit. 2015-01-15], dostupný na: <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/kapitola/300002-14-r_2014-13>

Přílohy
Příloha č. 1 - DOTAZNÍK
MOTIVACE KE STUDIU V OBORU DIPLOMOVANÝ ZUBNÍ
TECHNIK

*Prosím o vyplnění následujícího anonymního dotazníku, který bude užít ke studijním účelům.
 Děkuji za spolupráci.*

Pohlaví: žena muž **Ročník:** 1. 2. 3.

MOU MOTIVACÍ KE STUDIU OBORU BYLO:

Zatrhněte JEDEN výrok, který nejlépe vyjadřuje váš názor.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
1. získání vyššího vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. vidina lepšího uplatnění na trhu práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. vize vyššího platu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. zvýšení společenské prestiže – získání titulu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. uznání přátel, rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. osobní rozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. možnost následně podnikat v oboru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. získání statusu studenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. obava z obtížnosti vysokoškolského studia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. návaznost na mé předchozí středoškolské studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
11. Při volbě oboru mě ovlivnili rodiče	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Při volbě oboru mě ovlivnili ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Obor považuji za spíše vhodný pro dívky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. S volbou oboru jsem spokojen/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Grafické znázornění vzniku motivace	5
Obrázek 2: Maslowova pyramida.....	10
Tabulka 1: Přehled studujících VOŠZ, Alšovo nábřeží, v letech 2007-2015.....	22
Tabulka 2: Počet respondentů vs. ročník studia a pohlaví	23
Tabulka 3: Motivační faktor vyššího vzdělání vs. pohlaví a ročník studia	24
Tabulka 4: Motivační faktor lepšího uplatnění na trhu práce vs. pohlaví a ročník studia.....	25
Tabulka 5: Motivační faktor vyššího platu vs. pohlaví a ročník studia.....	26
Tabulka 6: Motivační faktor získání titulu/společenské prestiže vs. pohlaví a ročník studia	27
Tabulka 7: Motivační faktor uznání okolím/rodinou vs. pohlaví a ročník studia	28
Tabulka 8: Motivační faktor osobního rozvoje vs. pohlaví a ročník studia	29
Tabulka 9: Motivační faktor možnosti podnikat v oboru vs. pohlaví a ročník studia	30
Tabulka 10: Motivační faktor získání statusu studenta vs. pohlaví a ročník studia	31
Tabulka 11: Motivační faktor obavy z náročnosti VŠ studia vs. pohlaví a ročník studia	32
Tabulka 12: Srovnání motivačních faktorů dosažení vyššího vzdělání a obavy ze studia na VŠ	33
Tabulka 13: Motivační faktor návaznosti SŠ studia vs. pohlaví a ročník studia	34
Tabulka 14: Motivační faktor vliv rodičů vs. pohlaví a ročník studia	35
Tabulka 15: Motivační faktor vliv školy vs. pohlaví a ročník studia	36
Tabulka 16: Názor studujících na genderovanost oboru vs. pohlaví a věk	37
Tabulka 17: Vyjádření spokojenosti se studiem vs. pohlaví a ročník studia.....	38