

# Angažovanost žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se

Petr Lysoněk

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Petr Lysoněk  
Osobní číslo: H21511  
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Angažovanost žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti angažovanosti žáků, procesu učení se a pomáhajících profesí.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

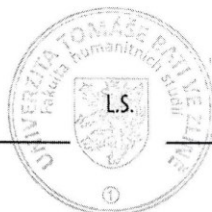
- BARKLEY, Elizabeth F., 2009. Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-28191-8.
- GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RESCHLY, Amy L., Angie J. POHL a Sandra L. CHRISTENSON, 2020. Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School. Cham: Springer. ISBN 978-3-030-37284-2.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 25. 4. 2024 .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

*pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předložená bakalářská práce, která se sestává z části teoretické a praktické, pojednává o problematice angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. V teoretické části bakalářské práce se věnujeme třem tématům – angažovanosti žáků, procesu učení se a pomáhajícím profesím. V praktické části bakalářské práce představujeme výsledky kvantitativního výzkumu. Naším cílem bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol pomáhajících profesí v procesu učení se.

Klíčová slova: angažovanost, učení, žáci středních škol, pomáhající profese

## **ABSTRACT**

Submitted bachelor thesis in two parts, theoretical and practical, deals with the secondary school helping professions students' engagement in the learning process. Theoretical part of bachelor thesis focuses on three topics – student engagement, learning process, and helping professions. In the practical part of bachelor thesis we present results of our quantitative research. Our aim was to find out, with the help of questionnaire survey, the level of student engagement of secondary school students of helping professions in the learning process.

Keywords: engagement, learning, secondary school students, helping professions

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které napomohly ke zpracování této bakalářské práce. Dále chci poděkovat zúčastněným středním školám a především pak žákům za ochotu a čas při realizaci výzkumného šetření. Zvláštní poděkování patří mé rodině za podporu a povzbuzení.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ANGAŽOVANOST ŽÁKŮ</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ ANGAŽOVANOSTI ŽÁKŮ A JEJICH DIMENZÍ .....	12
1.2 TEORIE MOTIVACE VZTAHUJÍCÍ SE K ANGAŽOVANOSTI ŽÁKŮ .....	13
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ANGAŽOVANOST ŽÁKŮ .....	16
<b>2 PROCES UČENÍ SE</b> .....	<b>18</b>
2.1 VYMEZENÍ PROCESU UČENÍ SE .....	18
2.2 VLIV VYBRANÝCH FAKTORŮ NA PROCES UČENÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL .....	19
2.2.1 Vliv kognitivních činitelů na proces učení žáků středních škol.....	20
2.2.2 Vliv afektivních činitelů na proces učení žáků středních škol.....	23
2.3 MOTIVACE ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL K UČENÍ.....	26
<b>3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE</b> .....	<b>28</b>
3.1 VYMEZENÍ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ .....	28
3.2 DOVEDNOSTI, KOMPETENCE A ODBORNOST PRACOVNÍKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ .....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	33
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	34
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
4.4 POJETÍ VÝZKUMU .....	34
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	35
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	38
4.7 METODY ANALÝZY DAT .....	42
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>43</b>
5.1 VYHODNOCENÍ DÍLČÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	44
5.2 VYHODNOCENÍ HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	61
<b>6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE</b> .....	<b>63</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>75</b>



<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Angažovanost žáků představuje koncept, který je relativně nový, avšak v posledních několika letech se stává aktivním předmětem zkoumání, především pak v zahraničí. Témata, jakými jsou časté odchody žáků ze vzdělávání, nízká úroveň motivace k učení, nezbytnost zefektivnění vyučovacího procesu nebo potřeba větší identifikace a sounáležitosti žáků se školou, stále vedou výzkumníky takřka po celém světě k důkladnějšímu zaměření pozornosti na tento stále neprobádaný pedagogicko-psychologický konstrukt. Vyjmenované problémy nepostihují pouze žáků, ale i učitelů a škol. Všechny tyto subjekty ale mají tu možnost intervenovat a společně se podílet na vytváření efektivnějšího a příjemnějšího školního prostředí.

Bakalářská práce je členěna do dvou hlavních částí a má teoreticko-praktický charakter. V první – teoretické části – se snaží prostřednictvím třech samostatných kapitol představit základní pojmy a teoretická východiska. Zaměřuje se na angažovanost žáků, kde se ji pokouší definovat, jejich čtyřech základních dimenzích, příbuzných motivačních teoriích a faktorech, které ji ovlivňují. V další kapitole teoretické části je vymezen proces učení, učení žáků vzhledem k vývojovým specifikům a jejich motivace k učení. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce stručně nahlíží na tematiku pomáhajících profesí, věnuje se vymezení těchto profesí a popisuje dovednosti, schopnosti a jiné vlastnosti pomáhajícího pracovníka. Druhá – praktická část bakalářské práce – si v rámci výzkumného šetření klade za hlavní cíl zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se, a to prostřednictvím dotazníkového šetření. V návaznosti na to se věnuje analýze dat, jejich interpretaci, porovnává výsledky s jinými výzkumy v této oblasti a závěrem, v závislosti na výsledcích, formuluje doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ANGAŽOVANOST ŽÁKŮ

## 1.1 Vymezení angažovanosti žáků a jejich dimenzí

**Angažovanost žáků** spočívá v investování času, úsilí, výkonu a dalších, především pak psychologických zdrojů ze strany žáků, které mezi sebou vzájemně interagují, a to za podpory vzdělávacích institucí (Trowler, 2010). Angažovanost je považována za prediktor učení, studijních výkonů i výsledků, pozitivních očekávání ohledně vlastních schopností a dovedností (self-efficacy) či socializace ve školním prostředí (Furrer a Skinner, 2003). Podobným způsobem lze definovat **angažovanost žáků v procesu učení se**. Jedná se o žáky vynaložené úsilí do procesu vlastního učení, a to jak v rámci výuky, tak i mimo ni, založeném na motivaci (Fredricks, Blumenfeld a Paris, 2004). Na angažovanost žáků bylo původně nahlíženo dvěma odlišnými způsoby. První přístup obhajoval, že má angažovanost kořeny v motivaci – žáci jsou zapojeni/angažováni do procesu učení tehdy, chtějí-li a mají-li zájem se učit, překonávají překážky a dokáží jít i nad rámec školou nastavených požadavků. Žáci přitom zpravidla vykazují nadšení, vzrušení či jiné pozitivní emoce. Druhý přístup naopak tvrdil, že kořeny angažovanosti vycházejí z aktivního učení. Současní autoři se ale shodují na tom, že angažovanost žáků vychází jak z motivačních faktorů, tak i aktivního učení (Barkley, 2009).

Fredricks, Blumenfeld a Paris (2004) uvádějí, že angažovanost žáků je tzv. multidimenzionálním konstruktem, a tudíž je na ni nahlíženo pohledem několika dimenzí, které ji tvoří. **Kognitivní angažovanost žáků** spočívá primárně ve vynaložení psychického úsilí ze strany žáků do procesu učení a dalších, s učením souvisejících kognitivních procesů. Učení představuje v tomto případě pro žáky určitou výzvu, kterou se snaží překonat. Kognitivní angažovanost je v podstatě psychickou investicí žáků potřebnou k pochopení a zvládnutí učební látky, a to někdy i nad rámec stanovených požadavků. Toto úsilí, založené na motivaci, je jen první, tzv. psychickou složkou kognitivní angažovanosti. Druhá, strategická složka, vnímá kognitivně angažovaného žáka jako žáka regulujícího vlastní proces učení a využívajícího různých metakognitivních strategií – žáci jsou ochotni plánovat, organizovat, sledovat či hodnotit vlastní studijní činnost. Zároveň dokáží potlačovat různé rušivé vlivy, které je mohou od učení odrazovat. Kognitivně zapojený/angažovaný žák tedy investuje psychické a strategické úsilí do procesu vlastního učení. **Afektivní angažovanost žáků** se týká afektivních, tedy emočních reakcí a postojů žáků ve školním prostředí, a to nejen k samotnému procesu učení ve výuce, ale především

pak ke spolužákům a učitelům. Tyto emoční stavy, které žáci prožívají – ať už jsou ve škole kolektivem přijímání či odmítání, či ať už pociťují radost nebo smutek – významně ovlivňují proces učení nejenom ve školním prostředí. Tímto chceme říct, že poměrně často skloňovanými tématy v souvislosti s afektivní angažovaností žáků jsou pocit sounáležitosti se školou a identifikace se školou. Jak identifikace, tak i sounáležitost jsou pojmy, o nichž blíže pojednáváme v další podkapitole. Vymezení **behaviorální angažovanosti žáků** je v literatuře nejednotné. Existuje hned několik způsobů, jak na tuto konkrétní dimenzi angažovanosti nahlížet. Lze ji chápat ve smyslu dodržování školních norem (především v otázce dodržování absence a vhodného chování ve výuce). Behaviorální angažovanost spočívá ve vykazování přijatelného chování ve výuce s tím, že žáci regulují toto chování za účelem maximálního zaměření pozornosti ve třídě. Zadruhé bývá behaviorální angažovanost vnímána jako určitá kombinace kognitivní (věnování úsilí, soustředěnost žáků) a agentivní angažovanosti (aktivita žáků ve výuce formou účasti na diskusích, komunikace s učiteli, odpovídání na otázky vyučujících), a zatřetí se behaviorální angažovanost týká aktivní účasti žáků na školních i mimoškolních aktivitách, jako je participace na volnočasových aktivitách, ve školních klubech, školním parlamentu apod. (Fredricks, Blumenfeld a Paris, 2004).

Jelikož panuje shoda mezi autory publikujícími v oblasti angažovanosti žáků na tom, že je třídimezní model – obsahující kognitivní, afektivní a behaviorální dimenzi angažovanosti – považován za nedostatečný či nedokonalý, byla navržena další, čtvrtá dimenze angažovanosti, nazvaná **agentivní angažovanost žáků** (z lat. agere – jednat, působit). Jedná se o dimenzi angažovanosti, která spočívá v aktivním a konstruktivním zapojení žáka do vyučovacího procesu. V praxi to znamená, že žáci jsou zvědaví, kladou otázky, doptávají se, komunikují s učiteli nebo se aktivně účastní diskuzí. Žáci jsou pojímáni jako aktivní činitelé (nikoli pasivní příjemci informací), kteří obohacují svou aktivitou vyučovací proces, čímž rovněž přispívají svému procesu učení a činí jej tak efektivnějším. Agentivní zapojení žáků umožňuje obohacovat vyučovací proces a uspokojit tak vlastní potřebu autonomie, o níž hovoříme blíže v kontextu teorie sebeurčení (Reeve a Tseng, 2011; Reeve, 2012).

## 1.2 Teorie motivace vztahující se k angažovanosti žáků

**Teorie sebeurčení (sebedeterminační teorie)** je rozsáhlá teorie vytvořená Richardem Ryanem a Edwardem Deci, která se zabývá primárně otázkou motivace, a to v různých kontextech. Vzhledem k rozsáhlosti této teorie se jí nebudeme pro potřeby bakalářské práce

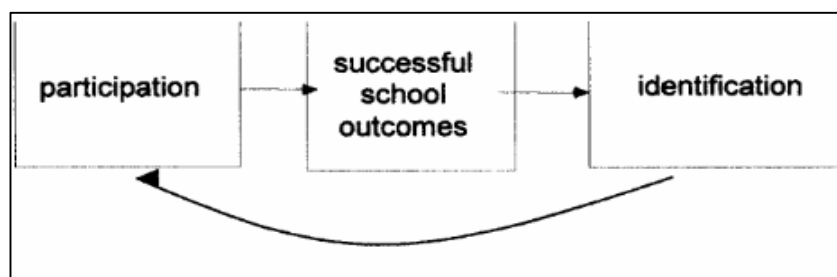
zaobírat do detailů, ale zaměříme se na nejdůležitější poznatky, které se týkají školního vzdělávání a angažovanosti žáků. Teorie sebeurčení si v kontextu školního vzdělávání klade za cíl vysvětlit souvislost mezi lidskými potřebami, motivací a sociálním prostředím školy. Podle této teorie potřebují žáci uspokojit tři psychologické potřeby, aby tím podpořili svou vnitřní motivaci – potřebu autonomie, potřebu kompetence a potřebu sounáležitosti. Žáci jsou angažováni natolik, nakolik jsou ze strany školy naplněny zmíněné tři psychologické potřeby (Ryan a Deci, 2017; Chiu, 2021). První z nich se nazývá *potřeba autonomie*. Jedná se o potřebu chovat se na základě vlastního přesvědčení. Zde je ale důležité poznamenat, že by si žáci v žádném případě neměli ve výuce dělat naprosto, co chtějí. I přesto by jim měla být umožněna možnost volby. Konkrétně se to vztahuje na aktivity, které jsou ve školním prostředí schvalovány a v ideálním případě i podporovány učiteli či vedením školy. K uspokojení potřeby autonomie dochází tehdy, pokud je žákům umožněno zapojit se ve výuce do nějaké aktivity, v rámci níž mohou uplatnit svobodu vlastního jednání. Stěžejní roli v naplňování potřeby autonomie tak hrají samotní vyučující. Aby byla potřeba autonomie žáků naplněna, měli by učitelé organizovat své vyučovací jednotky takovým způsobem, aby do nich žáky aktivně zapojovali. Mohou tak učinit např. zakomponováním různých aktivizujících metod. Větší autonomie vede k vyšší angažovanosti žáků. Druhou psychologickou potřebou, která vychází z teorie sebeurčení, je *potřeba kompetence*. Potřeba kompetence je uspokojena v případě, jsou-li žáci přesvědčeni o svých schopnostech, dovednostech či užívaných studijních strategiích. Pokud žáci věří, že mají předpoklady potřebné k dosažení studijních úspěchů, pak vzroste pravděpodobnost, že podniknou konkrétní kroky k naplňování studijních cílů. To znamená, že by žáci měli ideálně pociťovat/věřit, že dokáží úspěšně čelit školním výzvám. Poslední zmíněná psychologická potřeba, tzv. *potřeba sounáležitosti*, pro změnu odráží emocionální kvalitu vztahů ve škole, stejně tak jako touhu být zapojen do těchto vztahů. Žáci a učitelé by měli dohromady tvořit podpůrné prostředí pro efektivní učení. Žák musí vždy pociťovat, že je součástí školního kolektivu, že si jej ostatní váží a že je podporován nejenom ze strany spolužáků, ale i učitelů. Přímou v praxi, konkrétně pak ve výuce, může být potřeba sounáležitosti naplněna např. aplikováním metody kooperativního učení. Potřeba sounáležitosti podporuje především afektivní angažovanost žáků. Byla zjištěna souvislost mezi nízkou úrovní afektivní angažovanosti žáků, nedostatečně uspokojenou psychologickou potřebou sounáležitosti a předčasnými odchody ze vzdělávání (Fredricks, Blumenfeld a Paris, 2004; Reeve, 2012; Fried a Konza, 2013).

### Teorie sebeúčinnosti (self-efficacy)

Sebeúčinnost (rovněž známá pod názvem „self-efficacy“) znamená v kontextu učení přesvědčení žáků vnímat své vlastní schopnosti, dovednosti a jiné kognitivní zdroje, které jsou potřebné k úspěšnému plnění školních povinností a naplňování studijních cílů. Obdobně jako tomu je v případě naplňování psychologických potřeb žáků (viz teorie sebeurčení), tak i přesvědčení o vlastních schopnostech a dovednostech (viz teorie sebeúčinnosti) mohou být formována zvnějšku, zejm. pak ze strany učitelů prostřednictvím poskytování pozitivní zpětné vazby. Tato kladná přesvědčení, která žáci o sobě mají, podporují motivaci k učení a zlepšují jejich studijní výkony (Reeve a Lee, 2014). Z výzkumů, které se zabývaly souvislostí mezi angažovaností žáků a self-efficacy, byla zjištěna existence přímé úměrnosti mezi těmito dvěma proměnnými. Žáci, kteří dosahovali vyšších hodnot self-efficacy, disponovali vyšší úrovní angažovanosti v procesu učení se (Dogan, 2015).

### Model participace-identifikace

Další teoretický rámec, který bychom zde chtěli závěrem představit, je model participace-identifikace amerického psychologa Jeremyho Finna. Jedná se o model, z něhož vyplývá, že účast žáků (behaviorální angažovanost žáků) na školních aktivitách a jejich identifikace se školou (afektivní angažovanost žáků) se v průběhu času vzájemně formují. Zatímco participace žáků spočívá v jejich aktivním zapojení, identifikace znamená pocit sounáležitosti se školou, kterou navštěvují. Participace žáků přispívá k dosažení lepších studijních výsledků žáků, což pak vede k posílení identifikace se školou. Proces participace-identifikace funguje obráceně – jedná se tedy o proces oboustranný a cyklický. Identifikace žáků se školou ovlivňuje jejich participaci, což se opětovně projevuje na studijních výsledcích (Beekhoven a Dekkers, 2005; Virtanen et al., 2021).



Obrázek 1: Model participace-identifikace (Beekhoven a Dekkers, 2005)

### 1.3 Faktory ovlivňující angažovanost žáků

#### Vztah žák-učitel

Informace z vybraných motivačních teorií, které se vztahují k angažovanosti žáků (viz podkapitola 1.2), můžeme využít mj. v oblasti mezilidských vztahů ve školním prostředí, potažmo pak ve vztahu mezi žáky a učiteli. Kvalitu těchto vztahů není radno podceňovat. Potřeba sounáležitosti, jedna ze základních lidských potřeb vycházejících z teorie sebeurčení, uspokojuje motivaci a well-being žáků. K zachování přijatelné úrovně angažovanosti je nezbytné, aby žáci pocítovali sounáležitost ve vzájemných vztazích (Thornberg et al., 2023). Existence zdravých vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli vede k navození oboustranné důvěry. Kvalita uvedených afektivních vztahů ovlivňuje zapojení žáků do vzdělávacích aktivit a má tak pozitivní dopad na jejich studijní prospěch. Fungující pouto mezi žáky a učiteli zvyšuje úroveň angažovanosti v procesu učení se. Vedení, motivování, poskytování zpětné vazby a další podpůrné aktivity ze stran učitelů podporují učení žáků. Naopak nefunkční oboustranné vztahy mohou mít za následek vznik různých problémů spojených s nežádoucím chováním (Roorda, Zee a Koomen, 2021; Li a Xue, 2023). Mezi faktory, které se podílejí na formování angažovanosti, nezařazujeme pouze zmíněné dyadické vztahy, ale i působení učitelů na žáky ve výukovém procesu. Učitelé utvářejí vlastní učební klima: každý učitel má svůj styl organizace vyučovacích jednotek, každý užívá různé vyučovací styly, každý odlišnými způsoby a metodami motivuje své žáky a podněcuje k jejich činnosti. Kromě toho se mohou učitelé, ale i ostatní zaměstnanci školy (např. sociální pedagog), podílet na utváření pozitivního sociálního prostředí (klimatu) a podporovat vzájemnou interakci mezi žáky. Úroveň angažovanosti může být navýšena povzbuzováním, důvěřováním, ale i respektováním žáků ze stran učitelů. Pokud žáci vidí, že učitelům na nich záleží, může se to projevit ve zvýšeném zájmu učit se. Na základě těchto informací můžeme konstatovat, že by se měl každý učitel snažit svým způsobem zapojovat žáky do procesu učení (Shernoff, 2013; Brandisauskiene et al., 2021).

#### Identifikace žáků se školou

Identifikace žáků se školou – stejně tak jako postoje, které žáci zastávají ke své škole – formují afektivní angažovanost žáků. Jsou-li žáci ztotožnění s vlastní školou, přispívá to ke zvýšení úrovně jejich angažovanosti, motivace a tedy i zlepšení studijních výsledků. Identifikace se školou rovněž podporuje prosociální chování a psychickou pohodu žáků. Úspěšná identifikace vyžaduje naplnění dvou potřeb: potřeby sounáležitosti (*belongingness*)



a potřeby si někoho/něčeho cenit (*valuing*). O sounáležitosti mluvíme v případě, kdy se žák cítí být ve škole ze stran spolužáků a učitelů přijímaný. Žák v podstatě cítí, že mezi ostatní patří. Pocit sounáležitosti je důležitý primárně v období adolescence, kdy dochází k formování identity, sociálních vztahů, ale i budoucího směřování. Cítí-li žák, že má pro něj škola hodnotu, osobní důležitost nebo praktický význam, podporuje to jeho angažovanost. Jinými slovy, pokud si žák cení školy, kterou navštěvuje, jeho angažovanost dosahuje zpravidla vyšších hodnot (Allen et al., 2018; Monteiro, Carvalho a Santos, 2021).

## 2 PROCES UČENÍ SE

### 2.1 Vymezení procesu učení se

Představit si jednu, univerzální definici pojmu *učení*, se může jevit jako jednoduchý úkol. Opak je ale pravdou. Abychom byli schopni učení definovat, musíme si v první řadě uvědomit, že na něj můžeme nahlížet více způsoby. Nejčastěji se o učení hovoří v širším a užším pojetí (Pugnerová, 2019). Na následujících řádcích si ukážeme, že obě pojetí nahlíží na učení z jiného úhlu pohledu. Tím, jak se od sebe odlišují obě pojetí, liší se zároveň i jednotlivé definice učení, které z nich vycházejí.

Když se řekne **učení v širším pojetí**, máme obecně na mysli proces vyznačující se získáváním zkušeností napříč životním cyklem jedince. Proces učení v tomto ohledu chápeme jako nepřetržitou etapu probíhající od narození až do smrti (Heller, 2014). Z toho vyplývá, že se nejedná o učení, tak jak jej chápeme v kontextu školního prostředí. Projdeme-li si poznatky autorů, kteří o tématu učení pojednávají, můžeme vypožorovat rozdíly v pojmání širšího pojetí učení. První takový přístup tvrdí, že učení je proces, prostřednictvím něhož dochází ke změnám osobnosti, zejm. pak v oblasti psychiky a chování, a to vlivem dříve nabytých zkušeností. Z tohoto konkrétního způsobu vymezení si můžeme odnést především tu informaci, že učení vyvolává změny v různých oblastech osobnosti, což je zapříčiněno dříve nabytými prožitky (Plháková, 2003; Fontana, 2003). Učení zkrátka vede k získávání nových hodnot a zkušeností, což se projevuje nejenom ve změně v chování a psychice, ale v celkové osobnosti jedince. Učení v širším pojetí představíme i v jiné rovině – jakožto proces, který plní významnou adaptační funkci. Tím, jak se jedinec učí, dochází vlivem nově nabytých zkušeností k psychickým změnám v jeho osobnosti. Prostřednictvím těchto změn se postupně přizpůsobuje různým životním podmínkám nebo situacím, stejně tak jako rozmanitým prostředím. Za jeden z nejdůležitějších cílů lidského učení je tudíž považována schopnost vypořádávat se s různými prostředím, do kterých se jedinec v průběhu svého života dostává (Nakonečný, 1997; Čáp a Mareš, 2001).

Nyní se již přesuneme se k tzv. **užšímu pojetí učení**. V tomto případě si pojem učení vykládáme jako proces, který se vyznačuje záměrností, účelností a cílevědomostí. Prostřednictvím učení, tak jak jej chápeme v užším pojetí, dochází k osvojování si vědomostí (složka kognitivní), dovedností (složka psychomotorická) a postojů (složka afektivní). Tyto změny ovlivňují důležité oblasti osobnosti (Heller, 2014). Užší pojetí učení, které známé mj.

pod názvem „záměrné učení se“, se vyznačuje procesy, jako je zapamatování si informací, jejich uchování v paměti nebo vybavení si osvojených poznatků. V souvislosti s užším pojetím učení se hovoří o třech výstupech učení. Jsou jimi vědomosti, dovednosti a návyky, které souhrnně označuje pojem „pedagogická triáda“ (Nakonečný, 1998).

Jak jsme nyní uvedli, do tzv. pedagogické triády spadají vědomosti, dovednosti a návyky. Rozdíly mezi nimi jsou následující:

- vědomostmi chápeme uspořádané informace, které si člověk osvojil, stejně tak jako jiné poznatky či fakta;
- dovednostmi rozumíme způsobilosti převést nabyté znalosti do praxe;
- návyky jsou výsledky senzomotorického učení a zautomatizované činnosti. (Čáp, Čechová a Rozsypalová, 1998)

Podle Nakonečného (1998) je proces, kdy si žáci osvojují prvky pedagogické triády, činností organizovanou. K tomu může docházet dvěma způsoby. Zaprvé se tak děje působením složky řídicí na proces učení žáků. Tuto roli zastává ve většině případů učitel (jedná se o tzv. vnější působení na proces učení). Zadruhé se bavíme o situaci, když si žáci regulují proces vlastního učení sami (jedná se o vnitřní působení na proces učení). Z logiky věci vyplývá, že osvojování vědomostí, dovedností či návyků si může člověk organizovat buďto sám, myšleno z vlastní iniciativy, nebo naopak je k tomu, nadneseně řečeno, „nucen“ z principu povinnosti. A právě jako tzv. institucionální povinnost vnímá učení v užším pojetí Pugnerová (2019), která poznamenává, že učení je řízeným procesem uskutečňovaným v rámci školy a školních podmínek. Třeba Maňák se Švecem (2003) se vyjadřují o učení v užším pojetí jenom v kontextu institucionální povinnosti. Proces učení podle nich spočívá v osvojování si poznatků nebo hodnot za přítomnosti vyučujícího, který usměrňuje vyučovací proces.

## 2.2 Vliv vybraných faktorů na proces učení žáků středních škol

Abychom byli schopni pochopit a objasnit specifika procesu učení se žáků středních škol, je nezbytné k tomu využívat poznatků vývojové psychologie. K tomu ale nejprve potřebujeme vědět, do jakého vývojového období zařazujeme žáky středních škol. Z tohoto důvodu učiníme krátký exkurz do vývojové psychologie, než se dostaneme k jádru této podkapitoly. Vezmeme-li v potaz věkové rozmezí, ve kterém člověk navštěvuje střední školu, vše nasvědčuje tomu, že žáci středních škol spadají do **vývojové etapy dospívání** (Thorová,

2015). Vymezení dospívání se ale různí, a to nejenom z hlediska věkového ohraničení (Langmeier a Krejčířová, 2006). Někteří autoři, jako např. Thorová (2015), vnímají vývojovou etapu dospívání jako dekádu dlouhé a významné období, věkově vymezení mezi 10. a 22. rokem života. Častěji se ale setkáme s přístupem, prezentovaným kupříkladu Mackem (1999) nebo Langmeierem s Krejčířovou (2006), kdy je etapa dospívání rozdělena do více samostatných období. My se budeme v této práci řídit vymezením vývojové etapy dospívání dle Langmaiera a Krejčířové (2006). Tito autoři ji rozdělují do dvou samostatných období: na období pubescence (přibližně od 11 do 15 let) a období adolescence (přibližně od 15 do 22 let). Zajímavé je, že právě pojem „adolescence“ užívají někteří autoři, jako např. Blatný (2017) či Vágnerová s Lisou (2021), jako synonymum pro vývojovou etapu dospívání. Pro účely této práce budeme užívat sousloví „období adolescence“, tak jak jej vymezují Langmeier a Krejčířová (2006), podle jejichž poznatků je období adolescence vymezeno 15. až 22. rokem života a týká se tak věku žáků středních škol. Vzhledem k tomu, že si v této kapitole primárně klademe za cíl akcentovat vybrané vývojové změny osobnosti žáků středních škol (adolescentů), které ovlivňují jejich proces učení, potažmo procesy s ním spojené, nebudeme se tu pokoušet o sáhodlouhé vymezení této vývojové etapy. Proto na tomto místě uvedeme poněkud obecné vymezení období adolescence, které ji vidí jako období charakterizované komplexní proměnou člověka, v rámci níž se mění jeho osobnost a společenská pozice (Vágnerová a Lisá, 2021). Nyní se již přesuneme do jádra aktuální kapitoly, v níž si klademe za cíl zkombinovat poznatky z vývojové psychologie s informacemi, které se týkají učení a kognitivních procesů s ním souvisejících. Zaměříme se primárně na to, jak mohou vybrané vývojové změny v osobnosti ovlivňovat proces učení žáků středních škol.

### **2.2.1 Vliv kognitivních činitelů na proces učení žáků středních škol**

Adolescenty řadíme dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje do stadia formálních operací. Jedná se, poněkud obecně řečeno, o stadium kognitivního vývoje jedince, které se vyznačuje především rozvojem v oblasti abstraktního a kreativního myšlení (Thorová, 2015). Je důležité zmínit, že se zdaleka nejedná o výčet všech změn, které v osobnosti jedince v období adolescence nastávají. Kromě abstraktního a kreativního myšlení se také rozvíjí myšlení formální neboli hypoteticko-deduktivní, které člověku umožňuje vyvozovat logické závěry z různých teorií. Pro tento druh myšlení je charakteristická zlepšená schopnost používat mentální operace a prostřednictvím nich řešit abstraktní problémy a operace (Macek, 1999; Thorová, 2015). Ve stadiu formálních operací dokáží adolescenti uchopit a

zpracovat podstatně větší množství informací, než tomu bylo v pubescenci. S těmito osvojenými poznatky pak dokáží efektivním způsobem pracovat: jsou schopni s nimi v mysli manipulovat, tzn. je různě kombinovat nebo vzájemně porovnávat (Vágnerová a Lisá, 2021). Výčet kognitivních změn, ke kterým v období adolescence dochází, je relativně dlouhý. V kontextu učení zmíníme rozvoj metakognice a metapaměti. Když se řekne *metakognice*, máme na mysli proces uvědomování si vlastních poznávacích schopností. Už jen to, že si jsou adolescenti vědomi vlastních kognitivních procesů – které navíc dokáží monitorovat a regulovat – má pozitivní dopad na jejich učení. To samé by se dalo říct o *metapaměti*, která s metakognicí v určitých ohledech souvisí. Metakognici máme zejm. spojenou s chápáním vlastních kognitivních kompetencí, zatímco metapaměti – jak už z názvu vypovídá – rozumíme schopnost posuzovat vlastní paměťové procesy, tzn. percepci, řízení nebo kontrolu vlastní paměti či její kapacity (Lokajíčková, 2014).

Poznatky uvedené v předchozím odstavci měly poukázat na to, že v období adolescence dochází k významným změnám osobnosti, které rozvíjejí kognitivní schopnosti středoškolských žáků. Nejedná se však o seznam všech kognitivních změn, které do procesu učení zasahují. Nezaměnitelnou roli v kognitivní oblasti osobnosti hrají **exekutivní funkce**, jejichž vývoj započíná již v pubescenci. V období adolescence pak dochází k jejich zdokonalování. Právě proto je důležité si je zde představit. Exekutivními funkcemi se rozumí takové kognitivní procesy, které umožňují člověku organizovat a kontrolovat vlastní myšlení či chování, většinou za účelem naplnění nějakého cíle (Blatný, 2017). Exekutivních funkcí existuje mnoho. Zatímco Diamond (2013) rozlišuje pouze tzv. elementární exekutivní funkce (inhibiční kontrolu, pracovní paměť a kognitivní flexibilitu), Vágnerová s Lisou (2021) jich vyjmenovávají o poznání více.

Autor	Exekutivní funkce
Diamond (2013)	<i>Elementární (základní) exekutivní funkce:</i> inhibiční kontrola, pracovní paměť, kognitivní flexibilita
Vágnerová a Lisá (2021)	<i>Elementární (základní) exekutivní funkce:</i> inhibiční kontrola, pracovní paměť, (kognitivní) flexibilita. <i>Další exekutivní funkce:</i> nárůst rychlosti a přesnosti zpracovávání informací, rozvoj schopnosti si plánovat,

	rozvoj efektivnějších strategií zapamatování si informací a jejich vybavování aj.
--	---

Tabulka 1: Přehled exekutivních funkcí rozvíjených v období adolescence

Na začátek si představíme tři elementární exekutivní funkce a jejich souvislost s procesem učení se adolescentů (žáků středních škol). První z těchto funkcí je *inhibiční kontrola*, tedy schopnost odolávat emočním vlivům a potlačovat rušivé podněty, které nejsou v souladu nastavenými studijními cíli. Koncept inhibiční kontroly si můžeme představit na příkladu, že se žák dokáže věnovat nějakému úkolu navzdory potencionálnímu rozptýlení a tento úkol dokončit i přes to, že má pokušení se vzdát. O inhibiční kontrole se – na rozdíl od pracovní paměti a kognitivní flexibility – mluví spíše v negativním slova smyslu. Zatímco pubescenti se v průběhu učení vypořádávají s rušivými elementy spolehlivěji, u adolescentů je tomu naopak. Důvodem jsou změny v afektivní oblasti osobnosti, specificky v oblasti emoční kontroly, která v období adolescence není na přijatelné úrovni (Diamond, 2013; Vágnerová a Lisá, 2021). V období adolescence dochází mj. ke stabilizaci *pracovní paměti*, další významné exekutivní funkce, která se s inhibiční kontrolou navzájem doplňuje. Pracovní neboli operační paměť funguje na principu dočasného uchování informací, se kterými je následně v mysli manipulováno za účelem dokončení nějakého úkolu. Nejenom, že nám pracovní paměť dovoluje udržet informace, které v určité situaci potřebujeme, ale také spolupracuje s pamětí dlouhodobou. To umožňuje propojení aktuálně osvojených poznatků s poznatky již nabytými (Plháková, 2003; Vágnerová, 2016). Jak dodává Baddeley (2010), pracovní paměť je, jakožto koncept umožňující uchovat informace v mysli, uplatňován v mnoha komplexních poznávacích procesech, jako je uvažování, porozumění či právě učení. Třetí a zároveň poslední elementární funkce – *kognitivní flexibilita* – vychází z obou představených exekutivních funkcí a vyvíjí se z nich nejpozději (Diamond, 2013). Kognitivní flexibilita umožňuje jedinci v případě potřeby, nebo v kontextu měnící se situace, měnit způsoby svého reagování: přizpůsobovat svou pozornost různým požadavkům a cílům, rychle přecházet mezi úkoly či náhle měnit své priority (Vágnerová a Lisá, 2021). Vysoká úroveň kognitivní flexibility – schopnosti měnit způsoby svého myšlení a uvažovat o více konceptech naráz – je zásadní složkou v procesu učení, a je tak klíčovým faktorem nezbytným k dosažení studijního úspěchu (Kercood et al., 2017).

Kromě elementárních exekutivních funkcí uvádějí Vágnerová s Lisou (2021) další tři exekutivní funkce. *Nárůst rychlosti a přesnosti zpracování informací* je jednou z nich. V důsledku zlepšení kognitivních (konkrétně paměťových) funkcí dochází v období

adolescence ke zvýšení rychlosti zpracování informací a k jejich následné stabilizaci (Vágnerová a Lisá, 2021). Co se tím myslí a jak se tyto změny projevují v procesu učení se? Srozumitelně to vysvětlují Dolejš s Orlem (2017), podle nichž dokáže adolescent s nově nabytými informacemi operovat rychleji a efektivněji, protože zvládne tyto informace nejenom lépe zpracovávat, ale také je navzájem srovnávat a v neposlední řadě je propojovat s poznatky, které si již dříve osvojil. Dle Vágnerové a Lisé (2021) se dále rozvíjí jedna z nejvýznamnějších složek exekutivních funkcí. Tou je *schopnost plánovat a nést odpovědnost za plánování*. Lokajíčková (2014) tvrdí, že samotné plánování úzce souvisí s metakognicí a autoregulací učení. Plánování zde chápeme jako komplexní a chronologický proces, který se sestává z několika fází: od vytýčení cílů vlastního učení až po zahájení samotného jednání, tj. plnění natavených studijních cílů. Všechny kroky by měly být ideálně realizovány na základě předem promyšleného plánu. Navážeme-li na poznatky, které jsme uvedli výše, jedinec nedisponuje pouze schopností plánovat, ale i schopností vypořádávat se s cizorodými vlivy, které mohou samotný proces plánování narušovat – prostřednictvím inhibiční kontroly (Preiss a Kučerová, 2006; Vágnerová a Lisá, 2021). Co se týká *uchovávání si informací v paměti*, adolescentům pomáhají účinnější strategie zapamatování, kterými díky změnám v kognitivní oblasti disponují. Díky těmto změnám adolescenti v procesu učení se:

- dokáží udržet v paměti větší množství informací;
  - využívají účinného selektivního opakování (dovedou usoudit, že by měli upřednostnit obtížnější části učiva);
  - využívají tzv. elaborace (hledají způsoby efektivního uspořádání učební látky).
- (Vágnerová a Lisá, 2021)

### 2.2.2 Vliv afektivních činitelů na proces učení žáků středních škol

Kognitivní změny osobnosti, potažmo kognitivní procesy v obecném slova smyslu (učení, vnímání, pozornost, paměť, uvažování či řešení problémů), mohou být ovlivněny různými emočními stavy, které žáci prožívají (Tyng et al., 2017). Z uvedené teze vyplývá, že proces učení lze považovat za celistvý systém, v rámci něhož interagují kognitivní a motivační činitelé, navíc pod vlivem emocí učícího se jedince. Lze tedy konstatovat, že se během učení vzájemně doplňují kognitivní a emoční faktory, které pracují pospolu a jsou od sebe neoddelitelné. I přesto však zde existují přístupy, které vnímají učení jako proces čistě kognitivní (Nakonečný, 1998; Bachler, Segovia-Lagos a Porras, 2023).

Role lidských emocí ve školním prostředí nesmí být opomíjena. Je nutné si uvědomit, že emoce nepůsobí pouze na proces učení, ale i na související kognitivní procesy (uvažování, paměť atd.), duševní pohodu žáků a jejich socializaci ve školním prostředí. Naši pozornost zaměříme primárně na **působení emocí s pozitivní a negativní valencí na proces učení žáků středních škol**. Na jedné straně mohou žáci prožívat pozitivní emoce, jako je radost z učení nebo hrdost na vlastní školu, kdežto na straně druhé je může trápit prožívání smutku, hněvu, nudy a beznaděje. Víceméně jakýkoliv druh emocí může ovlivňovat motivaci k učení (Stuchlíková, 2002; Mustafina, Ilina a Shcherbakova, 2020). Prostřednictvím tabulky vyobrazené níže si představíme, jak autoři, kteří se zabývají problematikou působení emocí ve školním prostředí, nahlízejí na působení pozitivních a negativních emocí nejen na učení žáků, ale i na procesy, které s učením úzce souvisejí.

Autor	Příklady působení emocí s pozitivní valencí na učení žáků	Příklady působení emocí s negativní valencí na učení žáků
Stuchlíková (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zvyšují pozornost</li> <li>– rozvíjejí kreativitu</li> <li>– zlepšují paměťové procesy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– z krátkodobého hlediska posilují učení i paměťové procesy (vlivem strachu)</li> </ul>
Tyng et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ovlivňují zájem a zvědavost žáků v kontextu učení</li> <li>– podporují seberegulaci</li> <li>– podporují používání flexibilních strategií při učení</li> </ul>	/
Mustafina, Ilina a Shcherbakova (2020)	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>– snižují úroveň motivace</li> <li>– zhoršují proces zpracovávání informací</li> <li>– zhoršují duševní stav žáků a způsobují změny v chování</li> </ul>
<b>Dopad na studijní výsledky žáků</b>	<b>POZITIVNÍ</b>	<b>NEGATIVNÍ</b>

Tabulka 2: Působení emocí s pozitivní a negativní valencí na kognitivní procesy žáků



Věříme, že se nám povedlo ukázat, že vliv emocí na motivaci žáků, učení a kognitivní procesy obecně, není radno podceňovat. Přestože se očekává, že by měli učitelé disponovat základními znalostmi o působení emocí na proces učení – stejně tak jako by měli být schopni vypořádat se a zanalyzovat emoční stavy svých žáků a adekvátně na ně reagovat – často tomu tak bohužel není. I proto odborníci alarmují, že je potřeba hlubšího studování emocí v kontextu procesu učení žáků a jejich participace ve školním prostředí. Od žáků se naopak čeká, že by měli být schopni regulovat vlastní emoce (Stuchlíková, 2002; Poláčková Šolcová, 2018).

Lidské emoce plní nespočet významných funkcí (Vágnerová, 2016). My se v kontextu působení pozitivních a negativních emocí na proces učení žáků zmíníme o tzv. *facilitační funkci emocí*. Jedná se v podstatě o základní funkci emocí, v rámci níž různé afekty napomáhají usměrňovat proces učení. Navážeme-li na poznatky uvedené v tabulce výše, pozitivní naladění žáků znesnadňuje proces učení. To se může projevit v mnoha ohledech, např. v povzbuzení paměťových procesů – proces zapamatování si informací pak probíhá snadněji. Na druhou stranu, působení negativních emocí má na svědomí zhoršené, potažmo neefektivní přijímání informací, a to včetně jejich následného zpracování (Fredrickson, 2001, podle Poláčková Šolcová, 2018). Působení emocí s negativní valencí nemusí ale ve všech případech znamenat zhoršení kognitivních procesů žáků. Jak jsme již nastínili, negativní emoce mohou plnit funkci „hnacího motoru“, který krátkodobě zvyšuje studijní výkony. Obdobě se vyjadřuje i Vágnerová (2016, s. 289), podle níž mohou negativní emoce dočasně zvednout produktivitu žáků. Zde je ale nutné uvést podstatnou informaci, a to že dlouhodobé vystavení negativním emocím zhoršuje proces učení a v delším horizontu dokonce i duševní zdraví žáků. Na tomto místě se přísluší udělat exkurz psychologie osobnosti. Rozhodli jsme se tak učinit, protože proces učení žáků ovlivňují mj. jejich **osobnostní rysy**. Z tohoto důvodu věnujeme několik řádků dvěma rysovým teoriím psychologa H. J. Eysencka a zasadíme je do souvislosti s procesem učení. Přísluší se navázat na poznatky o působení úzkosti na proces učení žáků a v souvislosti s tím představit první rysovou teorii. Tou máme konkrétně na mysli *dimenzi úzkostnosti*, známou též pod názvem *dimenze neuroticismus versus stabilita*. Tato rysová teorie potvrzuje fakt, že přiměřená úroveň úzkosti ovlivňuje žákovy studijní výkony, a tudíž i jeho prospěch. Podle druhé Eysenckovi rysově teorie (*dimenze extravertizace versus introvertizace*) adolescenti, u nichž převládají introvertní rysy osobnosti, upřednostňují učit se na místech, kde dokáží maximálně zaměřovat svou pozornost. Nejčastěji je tomu tak v domácím prostředí. Zato

žákům-extrovertům by mělo v kontextu učení vyhovovat spíše společenské prostředí školy. Kromě toho se o extrovertních žácích uvádí, že preferují takový způsob výuky, v níž učitelé využívají různé aktivizační metody (Fontana, 2003).

### 2.3 Motivace žáků středních škol k učení

Motivací se má na mysli soubor faktorů, motivů či hybných sil, které regulují chování a jednání člověka za účelem dosažení nějakého pozitivního výsledku, ať už úspěchu nebo cíle (Plháková, 2003). Motivace se zpravidla člení na dva typy: *motivaci vnější* a *vnitřní*. Motivace vnější/extrinsická napomáhá tzv. výkonové motivaci a charakterizuje ji, budeme-li se držet školního prostředí, především odměňování žáků, tedy nějaký vnější podnět. Motivace vnitřní/intrinsická se pro změnu projevuje zájmem žáka o učení, který se skutečně touží něco naučit (Fontana, 2003). Další dělení motivace je již čistě zaměřené na oblast učení. Je to *motivace orientovaná na splnění úkolu* a *motivace orientovaná na výkon žáků*. První skupinu představují žáci zaměřeni na plnění úkolů, Ti jsou motivováni úkoly plnit, přičemž usilují o jejich důkladné pochopení, jsou v procesu učení soustředění a projevují aktivní zájem osvojit si nové poznatky. Pak je zde druhá skupina žáků, kteří obracejí svou pozornost na vlastní podaný výkon, usilují o pečlivé vypracování své práce a především kladou důraz na její prezentaci. Žáci tímto způsobem motivování se, nadneseně řečeno, snaží překonávat svými výkony ostatní spolužáky, což v nich vyvolává určitou formu potěšení (Krejčová, 2011).

Nejenom úspěchy, ale i nezdary žáků ve škole ovlivňují jejich motivaci, a to poněkud významně. Zatímco úspěch posiluje sebevědomí (dobré známky jsou pro žáky odměnou a pojednávají o dosaženém pokroku, kterého docílili v oblasti znalostní, schopnostní či dovednostní), neúspěch může naopak u žáků vyvolat pocity bezmoci. To může být případ, kdy si žáci začínají sami pro sebe říkat, zda „mají na to“ zvládnout si osvojit nějakou učební látku nebo splnit zadaný úkol. Je-li ale řeč o školních neúspěších spíše menší povahy (např. nepovedený test), byly na druhou stranu v podobných případech prokázány pozitivní motivační účinky (Pugnerová, 2019). To nám vlastně říká, že motivace je významným faktorem potřebným k dosažení úspěchů ve vzdělávání. A právě v kontextu školního vzdělávání platí rovnice, že nedostatek motivace žáků rovná se méně efektivní učení (Fontana, 2003).

Když jsme pojednávali v předešlé kapitole o angažovanosti žáků v souvislosti s motivačními teoriemi, mluvili jsme o tom, jak důležitou roli zastávají učitelé v zefektivnění procesu učení

žáků a ve zvyšování jejich angažovanosti. Tuto informaci zmiňujeme z důvodu, protože bychom i na tomto místě chtěli upozornit, že se od učitelů očekává, že budou své žáky pravidelně motivovat. V praxi tomu tak bohužel mnohdy není (Fontana, 2003; Pugnerová, 2019). Sociální vlivy ve školním prostředí, jako jsou *učitelé nebo vrstevníci/spolužáci*, mají dopad na motivaci žáků a v konečném důsledku na jejich školní výkony. Pokud chtějí učitelé udržet své žáky motivované v procesu učení, měli by jim zadávat takové úkoly, které jsou přiměřené jejich schopnostem nebo úkoly náročnější, avšak stále splnitelné. O tom mj pojednává princip zóny nejbližšího vývoje sovětského psychologa L. S. Vygotského. Učitel může podpořit motivaci svých žáků zadáváním takových úkolů, které nejsou monotónní a ve kterých žáci vidí význam. Dále tak mohou činit pravidelným poskytováním zpětné vazby (zejm. ve formě hodnocení) nebo také respektováním potřeby autonomie žáků. Jak již bylo naznačeno o pár řádků výše, motivaci podporují nejenom učitelé, ale i samotní spolužáci. Žáci – a to nejenom na středních školách – upřednostňují navazovat přátelské vztahy s vrstevníky, kteří jsou jim z hlediska školní výkonnosti podobní. Obecně lze ale říct, že motivaci žáků posilují vzájemné vztahy v rámci školního kolektivu (Krejčová, 2011).

### 3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE

#### 3.1 Vymezení pomáhajících profesí

Pokud bychom dostali za úkol vymyslet nějaký pojem či sousloví, které by šlo definovat mnoha různými způsoby, řekli bychom termín „*pomáhající profese*“. Na začátku této podkapitoly chceme zdůraznit, že si neklademe za cíl uvést nekončící výčet definic, nýbrž poukázat na to, v čem se shodují a v čem se naopak odlišují. Odpíchneme se od slovníkové definice Koláře (2012), který stručně vystihuje pomáhající profese jako povolání, jejichž poselstvím je pomáhat jiným lidem, respektive pracovat s lidmi za účelem jim pomoci s problémy, které je tíží. Přestože se se slovy „pomoc“, „pomocť“, „pomáhat“ či jeho jinými variantami setkáváme v celé řadě definic pomáhajících profesí, není tomu jen tak pro nic za nic. Pomáhající profese totiž vycházejí z altruismu, tedy přirozené ochotě pomáhat druhým, aniž bychom od toho něco očekávali. Existují důkazy, že se altruistickým chováním vyznačovali již lidé v období pravěku, nebo dokonce i zvířata. Za stavební kámen altruismu se pak považuje schopnost empatie (Géringová, 2011). Na altruismu jsou postaveny definice pomáhajících profesí celé řady tuzemských i zahraničních autorů. Kromě Géringové je mezi nimi třeba i švýcarský psychiatr a psycholog Adolf Guggenbühl-Craig, který právě u pomáhajících profesí akcentuje potřebu „podat pomocnou ruku“ těm, kteří se bez ní nemohou mnohdy obejít (Guggenbühl-Craig, 2007). Kromě altruismu je při práci s lidmi očekáváno prosociální chování. Jedná se o takové chování, které je společensky přijímané a charakteristické ochotou pomáhat jiným lidem. Dále je uváděna i afiliace, tedy pozitivní a láskyplný vztah k lidem, který pomáhající pracovník sdílí (Jankovský, 2018). To, že jsou mezi námi i definice, které neobsahují slovo „pomoc“, popř. slova významově podobná, to ještě z nich nečiní definice, které by nesouviseli s pomáhajícími profesemi. V nejobecnějším slova smyslu můžeme všechny pomáhající profese nazvat takovými zaměstnáními, které se vyznačují jediným, a to prací s lidmi – konkrétně prací, která je založená na altruismu, prosociálním chování, afiliaci nebo doprovázení. Středem pozornosti a zájmu je zde člověk v podobě klienta (Vávrová, 2012; Jankovský, 2018). Když je řeč o klientech a pracovnících, tak typickým znakem pomáhajících profesí je právě to, že zde existuje vztah mezi dvěma lidmi, a to právě pracovníkem a klientem (lékař x pacient, učitel x žák apod.) (Géringová, 2011). Panuje shoda na tom, že zde máme pomáhající profese od toho, aby bylo možné zajistit podporu lidem, kteří ji – kupříkladu z důvodu nedostatečné podpory státu v oblasti sociálního zabezpečení – potřebují (Matoušek, 2008).

Bohužel neexistuje žádný pevně daný seznam, který by vyjmenovával všechny pomáhající profese, které v současné době existují, jelikož je obtížné – a to nejen na základě výše uvedených informací – tyto profese vymezit. Tomu nepřispívá ani fakt, že neustále vznikají, hlavně v důsledku různých změn ve společnosti, pomáhající profese nové (Zášková a Kubíčková, 2008). Publikace, které se věnují tematice pomáhajících profesí, zpravidla buď dělí tyto profese do různých skupin, nebo ani to ne a přímo se zaměřují na vyjmenovávání jednotlivých profesí. V prvním případě lze tedy pomáhající profese rozčlenit do různých skupin – např. na základě oborů středního vzdělání, v nichž jsou žáci na tyto profese odborně připravováni (a které jsou inspirací pro náš výzkum). V tomto konkrétním případě jde o:

- 1. sociální obory středního či vyššího vzdělání,**
- 2. výchovně-vzdělávací (pedagogické) obory středního či vyššího vzdělání,**
- 3. zdravotnické obory středního či vyššího vzdělání.** (Vávrová, 2012)

Výchovně-vzdělávací (pedagogické) obory související s odborným výchovně-vzdělávacím (pedagogickým) doprovázením jsou skupinou oborů, v rámci nichž se žáci připravují na práci v pomáhajících profesích uplatnitelných primárně ve školských zařízeních, jako jsou školky, školy, dětské domovy nebo domovy mládeže. Hlavní roli zde hraje pedagog aneb ten, který se věnuje výchovně-vzdělávací činnosti. Sociální obory související s odborným sociálním doprovázením jsou pro změnu takovými obory, které žáky připravují na budoucí zaměstnání, jejichž náplní je pomáhat lidem v nepříznivých životních situacích. Jsou to konkrétně situace, které mnohdy tito lidé nejsou schopni řešit svými vlastními silami. Pracovník pomáhajících profesí nemá nepříznivou situaci za daného člověka napřímou sám vyřešit, ale má napomoci tomuto člověku k tomu, aby si ji vyřešil sám. Závěrem, zdravotnické obory související s odborným zdravotnickým doprovázením představují obory připravující budoucí zdravotnické pracovníky, uplatnitelné ve zdravotnických zařízeních, jako jsou nemocnice, lázně či hospice (Vávrová, 2012). O naprosto totožných třech skupinách pomáhajících profesí pojednává ve své publikaci i Jankovský (2018). Na druhou stranu, jak jsme již uvedli výše, tak zde máme práce různých autorů, kde je uveden pouhý výčet pomáhajících profesí, aniž by je nějak dále, např. podle blíže specifikovaných společných znaků, zařazovali. Zatímco Guggenbühl-Craig (2007) mezi pomáhající profese řadí učitele, psychoterapeuty či sociální pracovníky, tak Géringová (2011) mluví o lékařích, zdravotních sestřích nebo kněžích.

### 3.2 Dovednosti, kompetence a odbornost pracovníka pomáhajících profesí

Je nezbytné, aby pomáhající pracovník dovedl svou práci náležitě vykonávat, k čemuž potřebuje disponovat potřebnými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi k tomu nezbytnými (Matoušek, 2003; Zášková a Kubíčková, 2008).

Matoušek (2003) pojednává o čtyřech elementárních **dovednostech/předpokladech** pomáhajícího pracovníka:

1. *O zdatnosti a inteligenci pomáhajícího pracovníka.* Zdatností se myslí pracovníkova vytrvalost, jelikož se dostává do kontaktu s mnoha lidmi, s nimiž řeší jejich problémy, což může být vyčerpávající. Inteligence je zde chápána ve smyslu trvalého vzdělávání pracovníka z důvodu objevování nových přístupů v daném oboru (Matoušek, 2003).
2. *O přitažlivosti pomáhajícího pracovníka.* Tento bod spočívá v tom, jak se pracovník pomáhajících profesí prezentuje, a to nejen v oblasti vzhledu, ale i chováním. Jedná se o to, jaký dojem na své klienty dělá a co za pocit to v nich vyvolává (Matoušek, 2003).
3. *O důvěryhodnosti pomáhajícího pracovníka.* Na důvěryhodnosti pracovníka pomáhajících profesí se podílejí stejné faktory, které jsme zmínili u přitažlivosti, akorát doplněné o vlastnosti, jako je např. spolehlivost či pracovníkova pověst (Matoušek, 2003).
4. *O komunikační dovednosti pomáhajícího pracovníka a jeho schopnosti v oblasti naslouchání.* Komunikační dovednosti přímo neposkytují klientům potřebnou pomoc, nýbrž jejich role spočívá spíše v navození vzájemné důvěry a zjištění problému klienta. Autor do této kategorie řadí aktivní naslouchání v rámci rozhovoru, empatii a emoční inteligenci (Matoušek, 2003).

**Kompetence** pomáhajícího pracovníka si lze představit ve formě určité hierarchie, a to v podobě pyramidy – její podstavu tvoří základní kompetence (např. inteligence), vrstvu vprostřed znalosti, schopnosti a dovednosti potřebné k výkonu dané pomáhající profese a nakonec vrchol, který představuje přímé chování pracovníka, v rámci něhož se všechny kompetence obsažené v předchozích „vrstvách“ projevují. Tyto kompetence lze rovněž rozdělit do tří skupin: na *kompetence kognitivní* představované vědomostmi, *kompetence emocionální (afektivní)* představované empatií a *kompetence sociální* představované

komunikačními schopnostmi pracovníka v pomáhajících profesích (Mlčák, 2005, podle Zášková a Kubicová, 2008).

Jelikož se naše závěrečná práce zaměřuje mj. i na proces učení/vzdělávání žáků budoucích pomáhajících profesí, neměli bychom opomenout v souvislosti s tímto tématem věnovat několik řádků **odbornosti** pomáhajících pracovníků, bez čehož se ve svém zaměstnání neobejdou. Každý pracovník pomáhajících profesí musí dokázat odborně doprovázet člověka, se kterým pracuje. Jsem-li sociálním pracovníkem, musím identifikovat klientův problém a jeho potřeby, naplánovat terapii, nasměrovat ho na příslušné služby apod. Abych toho byl ale schopen, pak musím disponovat odborností. Pomáhající pracovník musí mít teoretické znalosti, které získal díky příslušnému vzdělání, a které musí dokázat pružně aplikovat do praxe v závislosti na konkrétním případě. Pro představu musí pomáhající pracovník dokázat aktivně naslouchat, pobízet ke spolupráci, podávat informace srozumitelným způsobem atd. (Matoušek, 2003).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 4.1 Výzkumný problém

Ve výzkumném šetření se zabýváme **úrovní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Angažovanost žáků v procesu učení se je ne nadarmo v posledních třech dekadách aktivním předmětem zkoumání (Caranfil a Robu, 2017). Angažovanost žáků je mnohodimenzionální koncept zastávající významnou roli ve školním prostředí. Týká se nejenom zapojení žáků do procesu učení, ale i do školní komunity a tzv. studentského života (Ali a Hassan, 2018). Počátky zkoumání angažovanosti žáků se pojí především s jejich předčasnými odchody ze vzdělávání. Tento problém ale přetrvává dodnes a existuje pro něj několik příčin. Jednou z nich je právě nízká úroveň angažovanosti žáků. Žáci vykazující nízkou úroveň angažovanosti nejsou aktivně zapojeni do vzdělávacích aktivit, jejich motivace k učení je nízká, často ve škole vykazují antisociální chování a ohrožuje je již zmíněné riziko předčasného odchodu ze vzdělávání (Skinner et al., 2008). Na druhou stranu, jsou-li žáci soustředěni, zaujati a motivováni, učení se stává efektivnějším, což má pozitivní dopad na studijní výsledky (Nonis a Hudson, 2010). Je důležité uvést, že ani příliš vysoká úroveň angažovanosti není optimální, protože vede k postupnému vyhoření žáků (Cadime et al., 2016). Stejně tak se považuje za důležité věnovat pozornost afektivní oblasti angažovanosti, protože zapojení žáků do procesu učení významně ovlivňují faktory jako pozitivní školní klima, vzájemné vztahy mezi žáky nebo kvalitní učitelé a efektivní vyučovací proces (Wang a Degol, 2016).

V bakalářské práci se zaměřujeme na žáky středních škol, kteří spadají z hlediska poznatků vývojové psychologie do období adolescence (Thorová, 2015). Téma angažovanosti žáků, zejm. v období adolescence, by nemělo být přehlíženo. Angažovanost žáků v kontextu adolescence slouží jako ochranný mechanismus, který může zamezit vzniku rizikového chování, k němuž je adolescentní mládež náchylná (Li a Lerner, 2011). Žáci, kteří jsou ke škole více emocionálně připoutáni, nevykazují rizikové chování v tak velké míře, jako tomu je u méně angažovaných žáků (Wang a Fredricks, 2014).

V oblasti angažovanosti žáků nepochybně existuje potenciál pro intervenci. Pozitivní zkušenosti žáků s procesem učení, zdravé vztahy s učiteli a spolužáky či příjemné školní prostředí napomáhají aktivnímu zapojení, tedy angažovanosti žáků ve škole (Wang a Holcombe, 2010; Wang a Eccles, 2013).

## 4.2 Výzkumné cíle

Naším hlavním výzkumným cílem je **zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se**

Dále si klademe za cíl zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v jednotlivých dimenzích angažovanosti – jmenovitě v dimenzi kognitivní, v dimenzi afektivní, v dimenzi behaviorální a v dimenzi agentivní.

## 4.3 Výzkumné otázky

V souladu s výše uvedenými výzkumnými cíli jsme naformulovali výzkumné otázky. Nejdříve jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku:

**Jaká je úroveň angažovanost žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?**

Následně jsme formulovali dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaká je úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?
- 2) Jaká je úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?
- 3) Jaká je úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?
- 4) Jaká je úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?

## 4.4 Pojetí výzkumu

V rámci výzkumného šetření se zabýváme úrovní angažovanosti žáků středních škol, kterou si klademe za cíl zmapovat. Vzhledem k povaze výzkumného problému, a za účelem zjištění nastaveného výzkumného cíle, tedy úrovně angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se, jsme se rozhodli zvolit **kvantitativní výzkum**.

## 4.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří žáci středních škol v České republice, kteří studují obory středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou, a to se zaměřením na pomáhající profese.

Jak jsme uvedli v teoretické části, existuje mnoho pomáhajících profesí, na jejichž výčtu se ale čeští autoři neshodují. Dle Záškové a Kubicové (2008) dokonce žádný pevně daný seznam profesí, které by šlo označit jako „pomáhající“, dostupný není. Ve výzkumném šetření proto vycházíme z poznatků Vávrové (2012), která rozděluje obory středního vzdělání, jež se orientují na oblast pomáhajících profesí, na dvě zaměření:

- **obory zdravotnického zaměření**, které odpovídají skupině oborů 53 „Zdravotnictví“,
- **obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření**, které odpovídají skupině oborů 75 „Pedagogika, učitelství a sociální péče“.

Konkrétní obory středního vzdělání, které byly ve výzkumu zahrnuty, specifikujeme ke konci této podkapitoly.

Na základě údajů ze Statistické ročenky školství z roku 2022/2023 se na území České republiky nacházelo celkem 265 středních škol, které obory obou těchto zaměření nabízejí. V nich se vzdělávalo dohromady 30 422 žáků, z toho pak 27 855 dívek a 2 567 chlapců (MŠMT, 2023). Základní soubor výzkumného šetření blíže konkretizujeme v tabulce, kterou uvádíme pod tímto textem.

Stupeň středního vzdělání	Zaměření oborů středního vzdělání (č. skupina oborů)	Počet středních škol	Počet žáků (2022/2023)
Výuční	Obory zdravotnického zaměření (53)	44	1 923 (1 744 dívek a 179 chlapců)
	Obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření (75)	46	983 (799 dívek a 184 chlapců)
	<b>Celkem</b>	<b>90</b>	<b>2 906</b> <b>(2 543 dívek a 363 chlapců)</b>

Maturitní	Obory zdravotnického zaměření (53)	75	16 069 (14 459 dívek a 1 610 chlapců)
	Obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření (75)	100	11 447 (10 853 dívek a 594 chlapců)
	<b>Celkem</b>	<b>175</b>	<b>27 516</b> <b>(25 312 dívek a 2 204 chlapců)</b>
<b>Celkem</b>		<b>265</b>	<b>30 422</b> <b>(27 855 dívek a 2 567 chlapců)</b>

Tabulka 3: Základní výzkumný soubor

Ve výzkumném šetření jsme aplikovali stratifikovaný náhodný výběr. Stratifikovaný náhodný výběr je jeden ze způsobů výběru výzkumného vzorku, který spočívá v rozložení základního souboru do vrstev neboli strat, vyznačujících se společnými vlastnostmi. V každé z jednotlivých strat se následně provádí prostý náhodný výběr (Reichel, 2009). Abychom zjistili velikost výzkumného vzorku, provedli jsme výpočet dosazením do vzorce  $n = \frac{N}{1+Ne^2}$  ( $N = 30\,422$ ;  $e = 0,05$ ). S ohledem na vypočtený výsledek ( $n = 394,808 \doteq 395$ ) jsme ve výzkumném šetření pracovali s **395 respondenty**. Žáky středních škol jsme rozdělili v poměru, v jakém se vyskytují v cílové populaci, a zohlednili tak proporcionalitu ve výzkumném šetření. Rozpočítali jsme, že z celkového počtu 395 žáků středních škol potřebujeme pro účely realizovaného výzkumu konkrétně:

- 36 žáků středních škol (tj. 9 % z celkového počtu 395 respondentů), kteří studují obory středního vzdělání s výučním listem. Stejně tak jsme dále vypočetli, že z tohoto počtu žáků potřebujeme 24 žáků studujících obory zdravotnického zaměření a 12 žáků studujících obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření.
- 359 žáků středních škol (tj. 91 % z celkového počtu 395 respondentů), kteří studují obory středního vzdělání s maturitní zkouškou. Rovněž v tomto případě jsme následně vypočetli, že z těchto 359 žáků je vyžadováno 209 žáků studujících obory zdravotnického zaměření a 150 žáků studujících obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření.

Abychom přehledněji znázornili informaci o výběrovém výzkumném souboru, doplnili jsme výše uvedený text o tabulku:

Stupeň středního vzdělání	Zaměření oborů středního vzdělání (č. skupiny oborů)	Počet žáků
Výuční	Obory zdravotnického zaměření (53)	24
	Obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření (75)	12
	<b>Celkem</b>	<b>36</b>
Maturitní	Obory zdravotnického zaměření (53)	209
	Obory sociálního/výchovně-vzdělávacího zaměření (75)	150
	<b>Celkem</b>	<b>359</b>
<b>Celkem</b>		<b>395</b>

Tabulka 4: Výběrový výzkumný soubor

Než jsme zahájili fázi sběru dat, vytvořili jsme si seznam středních škol v České republice, v nichž se vzdělávají žáci ve výučních i maturitních oborech vzdělání spadajících do skupin oborů 53 „Zdravotnictví“ a 75 „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (viz tabulka 4). Z každé z těchto strat jsme učinili prostý náhodný výběr a losovali jednotlivé školy. Dohromady jsme vylosovali **11 středních škol**. S účastí na výzkumu souhlasilo **8 středních škol**. Zástupci vedení středních škol, kteří s realizací výzkumu souhlasili, podmínili svou účast na výzkumu zaručením anonymity škol. Tuto skutečnost jsme ve výzkumu plně respektovali. Vzápětí jsme si domluvili termíny návštěv. Žáky jsme ve třídách informovali o účelu sběru dat, anonymitě výzkumného šetření a pokynech, které se týkaly vyplňování dotazníků. Osobními setkáními s žáky ve školách byla zaručena stoprocentní návratnost výzkumného nástroje.

Z hlediska četnosti pohlaví ve výzkumném šetření participovalo **354 dívek a 41 chlapců**.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dívky	354	90 %
Chlapci	41	10 %

Tabulka 5: Žáci dle pohlaví

Výzkumu se zúčastnili žáci studující v pěti oborech středního vzdělání se zaměřením na pomáhající profese – **Ošetřovatel**, **Praktická sestra** (spadající do skupiny oborů 53 „Zdravotnictví“), **Pečovatelské služby**, **Předškolní a mimoškolní pedagogika** a **Sociální činnost** (spadající do skupiny oborů 75 „Pedagogika, učitelství a sociální péče“). Ošetřovatel a Pečovatelské služby jsou obory středního vzdělání s výučním listem, zatímco Praktická sestra, Předškolní a mimoškolní pedagogika a Sociální činnost jsou obory středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Počet žáků zapojených do výzkumného šetření – dle jejich zastoupení v oborech středního vzdělání, které studují – uvádíme zde:

Obor středního vzdělání (kód a název)	Počet žáků
53-41-H/01 Ošetřovatel	24 (23 dívek a 1 chlapec)
75-41-E/01 Pečovatelské služby	12 (12 dívek a žádný chlapec)
53-41-M/03 Praktická sestra	209 (183 dívek a 26 chlapců)
75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika	75 (72 dívek a 3 chlapci)
75-41-M/01 Sociální činnost	75 (64 dívek a 11 chlapců)

Tabulka 6: Žáci dle oborů středního vzdělání

#### 4.6 Výzkumný nástroj

Jelikož se výzkumné šetření ubírá kvantitativním směrem, zvolili jsme za účelem sběru dat standardizovaný dotazník. Dotazník je výzkumný nástroj, který funguje na principu písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, a je tudíž vhodný pro získávání většího množství dat (Gavora, 2000, podle Chráska, 2016). Abychom naplnili výzkumné cíle a zodpověděli na výzkumné otázky, rozhodli jsme se ve výzkumu použít dotazník **Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale (SES-4DS)** – English version (Veiga, 2016). Dotazník SES-4DS slouží ke zjišťování úrovně angažovanosti žáků ve škole, obsahuje dvacet položek a je rozdělen do čtyř oblastí po pěti položkách. Každá oblast dotazníku SES-4DS zkoumá jednu dimenzi angažovanosti žáků a vztahuje se k jedné dílčí výzkumné otázce. Dotazník SES-4DS obsahuje následující oblasti:

- 1. Kognitivní angažovanost** – Kognitivní angažovanost je první oblastí dotazníku, měří úroveň kognitivní angažovanosti žáků a vztahuje se k DVO č. 1. Kognitivní angažovanost žáků zjišťujeme prostřednictvím dotazníkových položek č. 1, 5, 9, 13 a 17.

Kognitivní angažovanost znamená ochotu a úsilí žáků, kterou vynakládají do procesu vlastního učení, zahrnuje vnitřní motivaci žáků a autoregulační strategie používané žáky v procesu učení se (Veiga et al., 2014).

2. **Afektivní angažovanost** – Afektivní angažovanost je druhou oblastí dotazníku, měří úroveň afektivní angažovanost žáků a vztahuje se k DVO č. 2. Afektivní angažovanost žáků zjišťujeme prostřednictvím dotazníkových položek č. 2, 6, 10, 14 a 18. Afektivní angažovanost se týká emočních postojů žáků ke škole, spolužákům a vyučujícím. Vztahuje se také k identifikaci a sounáležitost žáka se školou (Veiga et al., 2014).
3. **Behaviorální angažovanost** – Behaviorální angažovanost je třetí oblastí dotazníku, měří úroveň behaviorální angažovanosti žáků a vztahuje se k DVO č. 3. Behaviorální angažovanost žáků zjišťujeme prostřednictvím dotazníkových položek č. 3, 7, 11, 15 a 19. Behaviorální angažovanost zahrnuje několik aspektů chování žáka ve školním prostředí (ve výuce se zaměřuje na regulaci chování žáka za účelem zaměření pozornosti na učení). Směřuje i k dodržování školních norem ze strany žáka, zejm. pak k dodržování školní docházky a chování žáka ve vyučovacím procesu (Veiga et al., 2014).
4. **Agentivní angažovanosti** – Agentivní angažovanost je čtvrtou oblastí dotazníku, měří úroveň agentivní angažovanosti žáků a vztahuje se k DVO č. 4. Agentivní angažovanost žáků zjišťujeme prostřednictvím dotazníkových položek č. 4, 8, 12, 16 a 20. Jedná se o aktivní, záměrné a konstruktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu – žák je ve výuce aktivní, a není tak pouze pasivním příjemcem informací (Veiga et al., 2014; Gutiérrez et al., 2016).

Respondenti své odpovědi zaznamenávali na šestibodové stupnici Likertovy škály, která se pohybuje v rozmezí od 1 do 6, kde:

- |   |   |
|---|---|
| – 1 = Absolutně nesouhlasím;            | – 4 = Spíše souhlasím, než nesouhlasím; |
| – 2 = Nesouhlasím;                      | – 5 = Souhlasím;                        |
| – 3 = Spíše nesouhlasím, než souhlasím; | – 6 = Absolutně souhlasím.              |

Jelikož je dotazník SES-4DS zahraniční provenience a je dostupný pouze v cizích jazycích, bylo nezbytné zajistit české znění. Učinili jsme tak prostřednictvím volného překladu položek. Jak jsme uvedli výše, ve výzkumném šetření jsme použili dotazník SES-4DS – English version (Veiga, 2016), tedy verzi dotazníku SES-4DS v anglickém jazyce. Přehled

všech položek dotazníku SES-4DS, v přeloženém i původním anglickém znění, uvádíme v následující tabulce:

Oblast (počet položek)	Znění položek	
Kognitivní angažovanost (5)	1.	Zadané úkoly si nejdříve rozplánuji, než na nich začnu pracovat. <i>When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text.</i>
	5.	Když se učím, snažím se propojovat poznatky z ostatních předmětů. <i>I try to connect what I learn in one discipline with what I learn in others.</i>
	9.	K probírané látce si sháním více informací, než zaznělo ve výuce. <i>I spend a lot of my free time looking for more information on topics discussed in class.</i>
	13.	Snažím se hlouběji porozumět látce, kterou se učím. <i>When I'm reading, I try to understand the meaning of what the author wants to transmit.</i>
	17.	Procházím si poznámky, i když se zrovna nepřipravuji na zkoušku. <i>I review my notes regularly, even if a test is not coming up.</i>
Afektivní angažovanost (5)	2. (R)	Cítím se být vyloučený/á ze školního kolektivu. <i>My school is a place where I feel excluded.</i>
	6.	Ve škole se mi snadno navazují nová přátelství. <i>My school is a place where I make friends easily.</i>
	10.	Ve škole se cítím přijímaný/á. <i>My school is a place where I feel integrated.</i>



	14.	Cítím, že mě ve škole mají ostatní rádi. <i>My school is a place where it seems to me that others like me.</i>
	18. (R)	Ve škole se cítím osamoceny. <i>My school is a place where I feel alone.</i>
Behaviorální angažovanost (5)	3. (R)	Chybím ve škole, aniž bych k tomu měl oprávněný důvod. <i>I am absent from classes while in school.</i>
	7. (R)	Vynechávám vyučovací hodiny, i když se zrovna nacházím ve škole. <i>I am absent from classes while in school.</i>
	11. (R)	Záměrně ruším ve výuce. <i>I deliberately disturb classes.</i>
	15. (R)	K vyučujícím se chovám hrubě. <i>I am rude toward teachers.</i>
	19. (R)	Ve výuce jsem nepozorný/á. <i>I am distracted in the classroom.</i>
Agentivní angažovanost (5)	4.	Během výuky kladu vyučujícím otázky. <i>During classes, I put questions to the teachers.</i>
	8.	Mluvím s vyučujícími o tom, jak se na jejich hodinách cítím. <i>I talk to my teachers about my likes and dislikes.</i>
	12.	Když mě ve výuce něco zaujme, dám o tom vědět vyučujícímu. <i>I comment with my teachers, when something interests me.</i>
	16.	Během výuky vyjadřuji své názory. <i>During lessons, I intervene to express my opinions.</i>
	20.	Předkládám vyučujícím návrhy na zlepšení výuky. <i>I make suggestions to teachers about how to improve classes.</i>

Tabulka 7: Rozdělení položek dotazníku SES-4DS

Sedm položek dotazníku SES-4DS je reverzních (položky č. 2, 3, 7, 11, 15, 18 a 19). Reverzní položky jsme při vyhodnocování dotazníku překódovali, aby nám jejich hodnota indikovala úroveň angažovanosti žáků.

Kompletní dotazník, použitý ve výzkumném šetření, uvádíme v Příloze P I.

#### **4.7 Metody analýzy dat**

Všechna data sesbíraná prostřednictvím dotazníkového šetření byla převedena do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Tento program jsme rovněž využili pro výpočty, tvorbu tabulek a grafů.

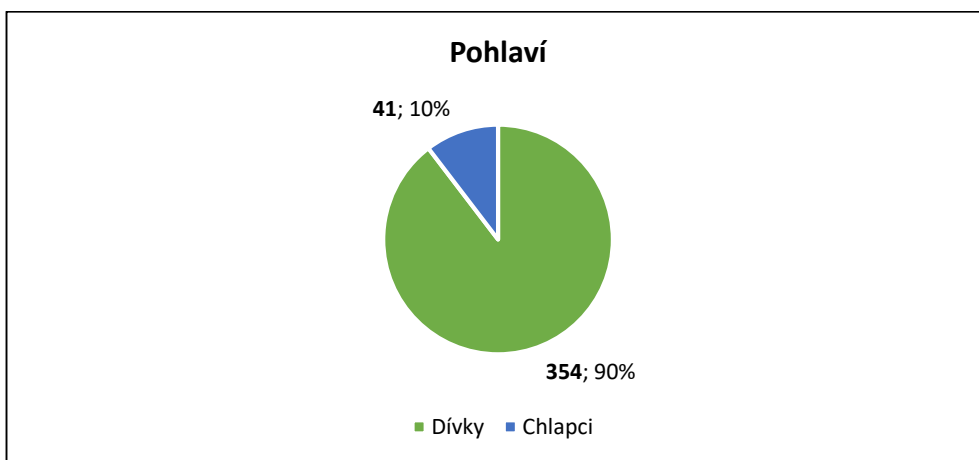
Zjišťovali jsme skóre z každé oblasti dotazníku (za účelem zodpovězení DVO 1-4) a skóre celkové (za účelem zodpovězení HVO), přičemž jsme využili deskriptivních statistik. Každá ze čtyř dílčích výzkumných otázek zkoumala úroveň angažovanosti žáků v jedné dimenzi angažovanosti a zaměřovala se tak na jednu příslušnou oblast dotazníku. Čím větší průměr byl v dané oblasti naměřen, tím vyšší úrovně žáci dosahovali v příslušné dimenzi angažovanosti. Dále, za účelem zodpovězení hlavní výzkumné otázky, jsme zjišťovali celkovou úroveň angažovanosti žáků. Abychom odhalili celkové skóre, sečetli jsme dohromady jednotlivá skóre naměřená ve všech čtyřech oblastech dotazníku, a s touto hodnotou následně pracovali.

## 5 ANALÝZA DAT

Tato část závěrečné práce se věnuje analýze dat vzešlých z dotazníkového šetření a zodpovězení výzkumných otázek. Nejprve na tomto místě shrnujeme údaje získané z identifikačních položek dotazníku.

### Dotazníková položka: Pohlaví

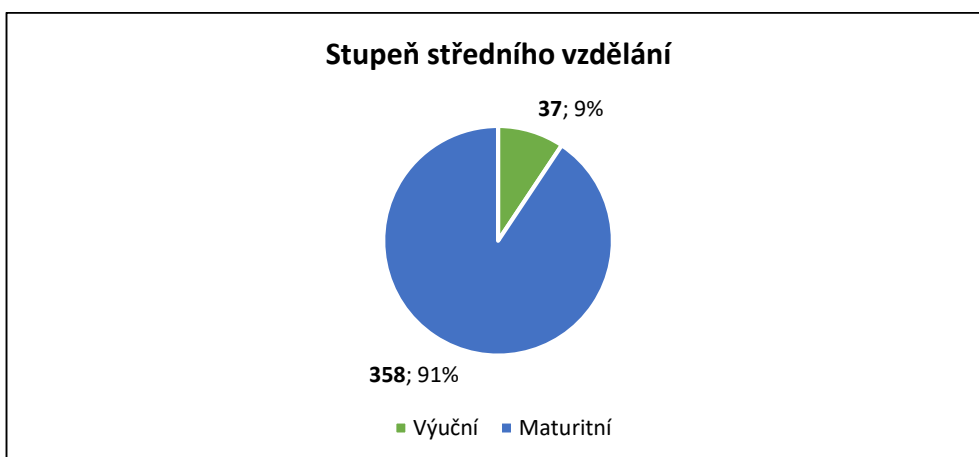
Výběrový výzkumný soubor tvořilo 395 žáků, přičemž z toho 354 (90 %) bylo dívek a 41 (10 %) žáků představovali chlapci.



Graf 1: Rozdělení výzkumného souboru dle pohlaví

### Dotazníková položka: Stupeň středního vzdělání

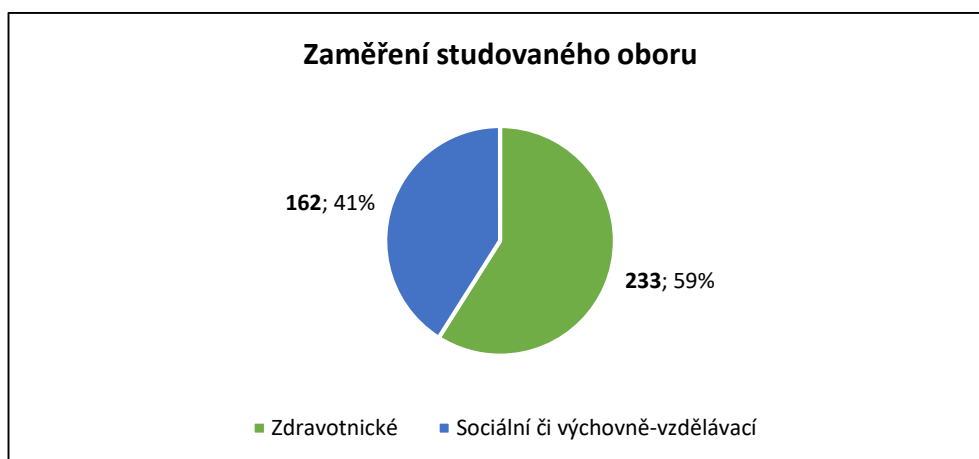
Následně jsme se doptávali žáků na stupeň středního vzdělání, který studují. Z celkového počtu 395 žáků studovalo 358 (91 %) maturitní obory středního vzdělání, zatímco 37 (9 %) z nich se vzdělávalo ve výučních oborech středního vzdělání.



Graf 2: Rozdělení výzkumného souboru dle stupně středního vzdělání, který žáci studují

### Dotazníková položka: Zaměření studovaného oboru

Rovněž nás zajímalo zaměření oboru středního vzdělání, který žáci studují. Z celkového počtu 395 žáků středních škol pomáhajících profesí studovalo 162 (41 %) z nich zdravotnické obory (skupina oborů 53) a 233 (59 %) sociální/výchovně-vzdělávací obory (skupina oborů 75).



Graf 3: Rozdělení výzkumného souboru dle zaměření studovaného oboru

## 5.1 Vyhodnocení dílčích výzkumných otázek

### DVO č. 1: Jaká je úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?

První dílčí výzkumná otázka zkoumala úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol, vztahovala se k první oblasti dotazníku a příslušelo k ní pět dotazníkových položek. Jsou to položky č. 1, 5, 9, 13 a 17. Respondenti odpovídali na šestibodové stupnici Likertovy škály od 1 do 6. Čím vyšší je naměřené skóre, tím vyšší je úroveň kognitivní angažovanosti žáků. Z tabulky č. 6 vyplývá, že průměrná úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol (N = 395) je  $M = 17,76$  ( $SD = 4,17$ ) z celkového počtu dotázaných respondentů.

	N platných	Min	Max	M	SD
<b>Pohlaví:</b>					
– dívky	354	5	30	17,82	4,12
– chlapci	41	5	30	17,29	4,17
<b>Obory středního vzdělání:</b>					
– výuční (zdravotnické)	24	5	30	16,04	3,85

– výuční (soc./vých-vzd.)	12	5	30	17,92	3,66
– maturitní (zdravotnické)	209	5	30	18,02	4,08
– maturitní (soc./vých-vzd.)	150	5	30	17,67	4,32
<b>Celkem</b>	<b>395</b>	<b>5</b>	<b>30</b>	<b>17,76</b>	<b>4,17</b>

Tabulka 6: Deskriptivní statistika kognitivní angažovanosti žáků (DVO č. 1)

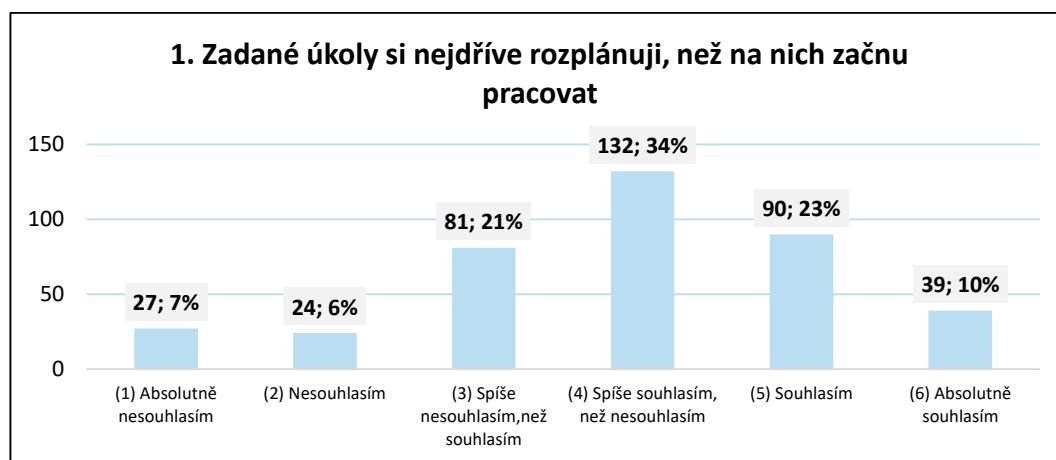
*Analýze jednotlivých dotazníkových položek, které zkoumají úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol, se věnujeme na následujících řádcích závěrečné práce.*

**Dotazníková položka č. 1: Zadané úkoly si nejdříve rozplánuji, než na nich začnu pracovat.**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Dotazníková položka č. 1	393	1	6	3,89	1,30

Tabulka 7: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 1

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 1 je **M = 3,89** (SD = 1,30) u středoškolských žáků pomáhajících profesí. Dva respondenti u zmíněné položky žádnou odpověď neoznčili. Z grafu č. 4 vyobrazeného pod tímto textem je patrné, že nejvíce respondentů (34 %) se přiklonilo k odpovědi, že si práci na úkolech, které jim byly ve škole zadány, dopředu plánují. Naopak nejmenší množství respondentů (6 %) u této položky zaznačilo nejnižší možné číslo na škále, což vypovídá, že se plánování zadaných úkolů předem nevěnují.



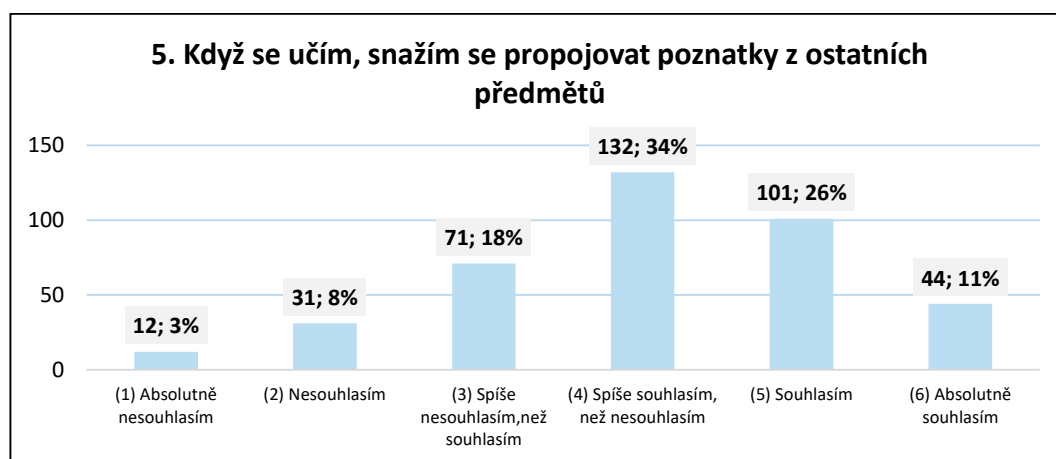
Graf 4: Analýza dotazníkové položky č. 1

**Dotazníková položka č. 5: Když se učím, snažím se propojovat poznatky z ostatních předmětů.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 5	391	1	6	4,05	1,22

Tabulka 8: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 5

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 5 dosahuje hodnoty  $M = 4,05$  ( $SD = 1,22$ ) u středoškolských žáků pomáhajících profesí. Čtyři respondenti se k uvedené položce nevyjádřili. Z údajů v grafu č. 5 lze vyčíst, že nejvyšší počet oslovených respondentů (34 %) se snaží v průběhu učení propojovat informace, které si osvojili napříč různými vyučovanými předměty. Nejmenší množství oslovených respondentů (3 %) uvedlo odpověď „Absolutně nesouhlasím“, a tudíž se o propojování nabytých poznatků z různých předmětů vůbec nepokouší.



Graf 5: Analýza dotazníkové položky č. 5

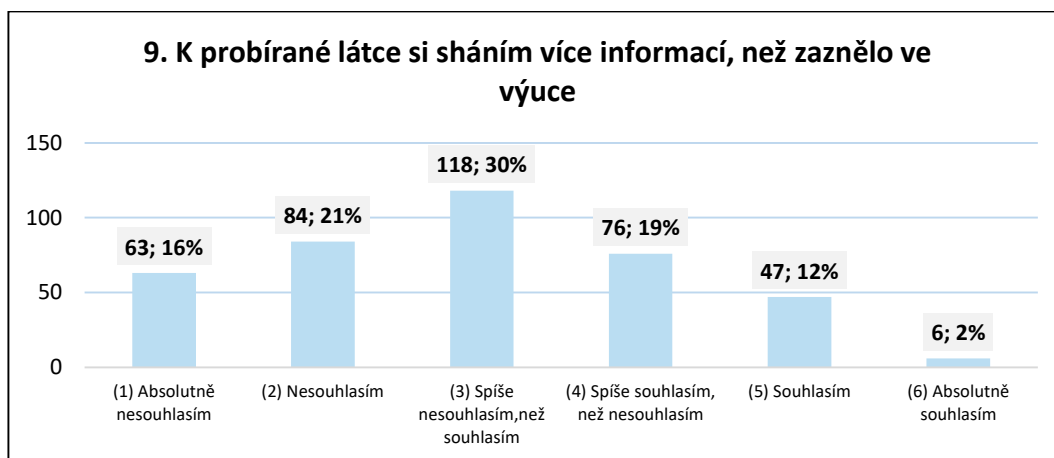
**Dotazníková položka č. 9: K probírané látce si sháním více informací, než zaznělo ve výuce.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 9	394	1	6	2,94	1,29

Tabulka 9: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 9

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 9 činí  $M = 2,94$  ( $SD = 1,29$ ) u středoškolských žáků pomáhajících profesí. Jeden respondent položku nevyplnil. Zatímco nejvíce respondentů (30 %) poznamenalo, že si dodatečné informace k probírané látce spíše

nevyhledávají, pouhé 2 % uvedlo, že s výrokem absolutně souhlasí, tudíž tak konají a informace navíc si shánění. Podrobnější výsledky poskytuje vyobrazený graf č. 6.



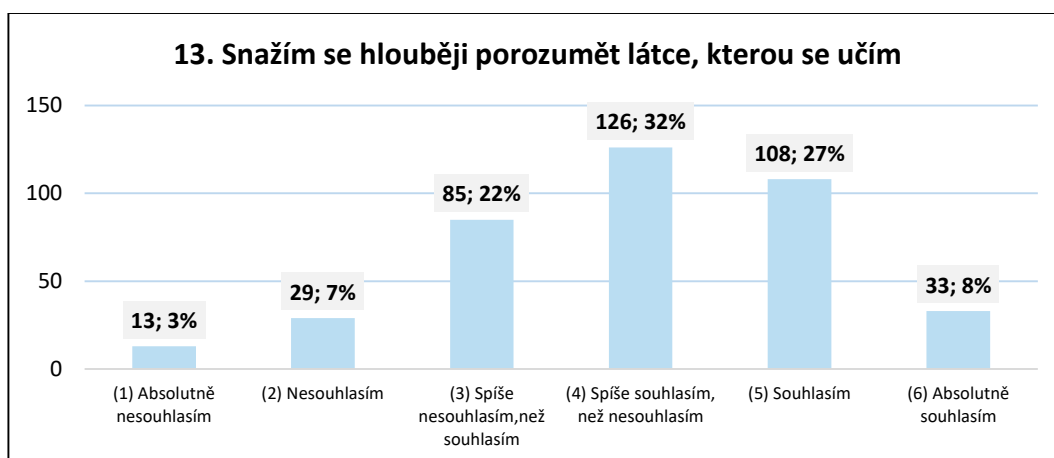
Graf 6: Analýza dotazníkové položky č. 9

**Dotazníková položka č. 13: Snažím se hlouběji porozumět látce, kterou se učím.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 13	394	1	6	3,98	1,19

Tabulka 10: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 13

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 13 je  $M = 3,98$  ( $SD = 1,19$ ) u dotázaných respondentů. Jeden respondent se k položce nevyjádřil. Největší množství respondentů (32 %) uvedlo, že se nad studovanou látkou v průběhu učení snaží hlouběji zamýšlet za účelem jí více porozumět. Naopak 13 % respondentů podotklo, že se o to vůbec nepokouší. Data získaná z položky č. 13 vyobrazujeme v grafu č. 7.



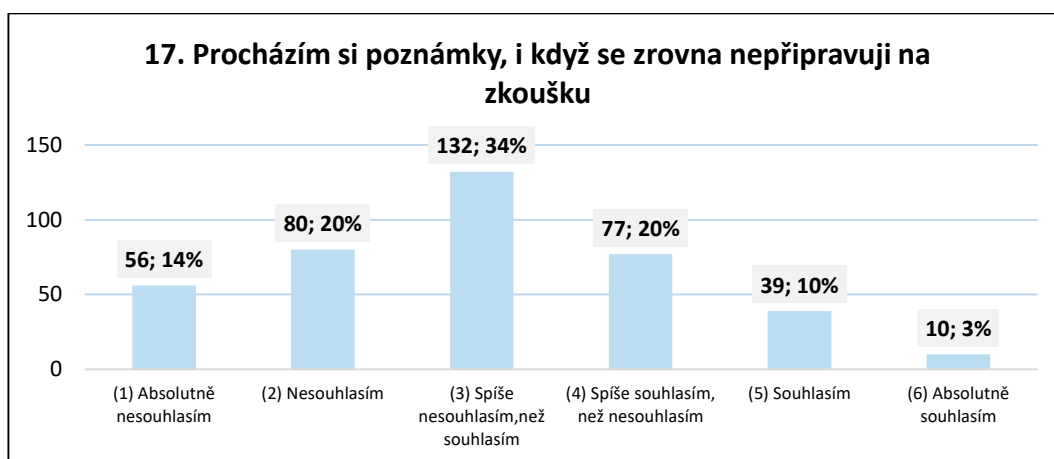
Graf 7: Analýza dotazníkové položky č. 13

**Dotazníková položka č. 17: Procházím si poznámky, i když se zrovna nepřipravuji na zkoušku.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 17	394	1	6	2,98	1,26

Tabulka 11: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 17

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 17 dosahuje hodnoty  $M = 2,98$  ( $SD = 1,26$ ) u dotázaných respondentů. Jeden respondent žádnou odpověď nezaznačil. Číselným údajům vzešlým k této položce se věnujeme v grafu č. 8. Nejvíce respondentů (34 %) poznamenalo, že s tvrzením, že si procházejí své poznámky i mimo blížící se zkoušku, spíše nesouhlasí. Svě poznámky si procházejí i tehdy, aniž by se blížily zkoušky, 3 % respondentů.



Graf 8: Analýza dotazníkové položky č. 17

**DVO č. 2: Jaká je úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?**

Druhá dílčí výzkumná otázka zkoumala úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol, vztahovala se ke druhé oblasti dotazníku a příslušelo k ní pět dotazníkových položek. Jsou to položky č. 2, 6, 10, 14 a 18. Jelikož pracujeme s dotazníkovými položkami č. 2 a 18, které jsou reverzní, bylo nezbytné překódovat (obrátit) jejich hodnoty, aby nám indikovaly úroveň angažovanosti žáků – bylo tak učiněno dle vzoru: z 6 na 1, 5 na 2, 4 na 3, 3 na 4, 2 na 5 a 1 na 6. Z tabulky č. 12 vyplývá, že průměrná úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol ( $N = 395$ ) je  $M = 21,08$  ( $SD = 4,76$ ).



	N platných	Min	Max	M	SD
<b>Pohlaví:</b>					
– dívky	354	5	30	20,97	4,78
– chlapci	41	5	30	22,07	4,72
<b>Obory středního vzdělání:</b>					
– výuční (zdravotnické)	24	5	30	20,75	3,88
– výuční (soc./vých-vzd.)	12	5	30	20,67	3,45
– maturitní (zdravotnické)	209	5	30	21,44	4,32
– maturitní (soc./vých-vzd.)	150	5	30	20,68	5,41
<b>Celkem</b>	<b>395</b>	<b>5</b>	<b>30</b>	<b>21,08</b>	<b>4,78</b>

Tabulka 12: Deskriptivní statistika afektivní angažovanosti žáků (DVO č. 2)

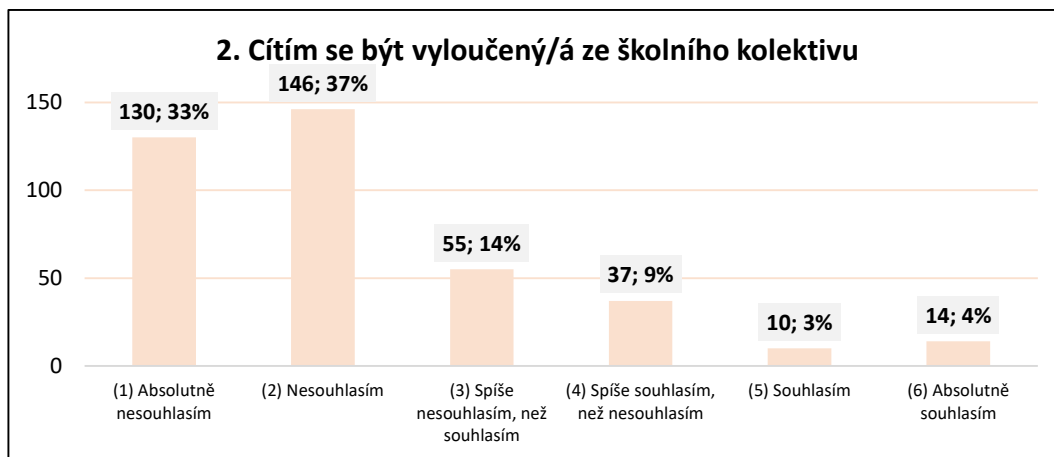
*Analýze jednotlivých dotazníkových položek, které zkoumají úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol, se věnujeme na následujících řádcích závěrečné práce.*

**Dotazníková položka č. 2: Cítím se být vyloučený/á ze školního kolektivu. (R)**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 2	392	1	6	4,78	1,27

Tabulka 13: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 2

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 2 činí **M = 4,78** (SD = 1,27) u dotázaných respondentů. Tři respondenti na tuto položku vůbec nezodpověděli. Z grafu č. 9 vyplývá, že se největší množství oslovených respondentů (37 %) necítí být vyloučeno ze školního kolektivu, a tedy se cítí být jeho součástí. Z opačného úhlu pohledu se nejmenší zastoupení respondentů (3 %) necítí být jeho součástí. I v tomto případě představujeme podrobnější výsledky analýzy položky č. 2 v níže přiloženém grafu č. 9.



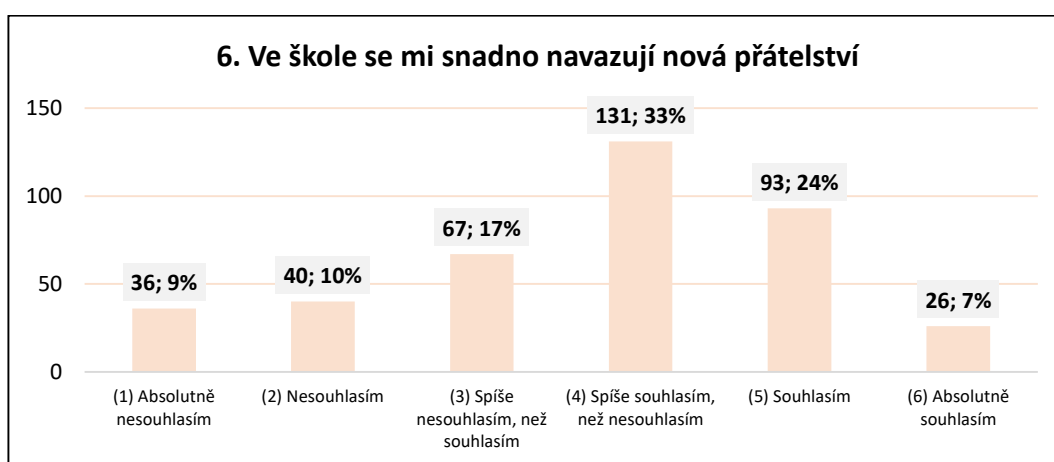
Graf 9: Analýza dotazníkové položky č. 2

**Dotazníková položka č. 6: Ve škole se mi snadno navazují nová přátelství.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 6	393	1	6	3,72	1,35

Tabulka 14: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 6

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 6 je  $M = 3,72$  ( $SD = 1,35$ ) u dotázaných respondentů. Dva respondenti se k položce nijak nevyjádřili. Z grafu č. 10 lze vyčíst, že 33 % respondentů se přiklání k tvrzení, přičemž se shodují, že se jim v prostředí školy spíše snáze navazují přátelské vztahy s ostatními žáky. Nejmenší zastoupení oslovených respondentů (7 %) je toho názoru, že si ve škole hledají přátele obtížněji – proto s uvedeným tvrzením absolutně nesouhlasí.



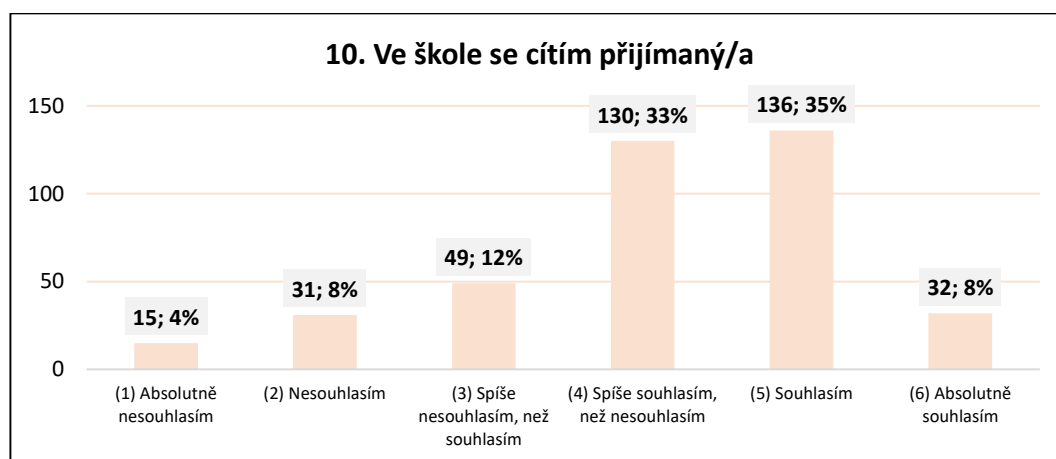
Graf 10: Analýza dotazníkové položky č. 6

**Dotazníková položka č. 10: Ve škole se cítím přijímaný/á.**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Dotazníková položka č. 10	393	1	6	4,11	1,20

Tabulka 15: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 10

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 10 dosahuje **M = 4,11** (SD = 1,20) u dotázaných respondentů. Dva respondenti svoji odpověď nezaznamenali. V grafu č. 11 vyobrazeném níže vyčnívá, že přibližně třetina oslovených respondentů (35 %) souhlasí, že se cítí být ve škole přijímána, načež další třetina (33 %) respondentů s tímto tvrzením rovněž, byť o poznání méně, souhlasí. Na druhou stranu se ve škole vůbec necítí přijímány 4 % oslovených respondentů.



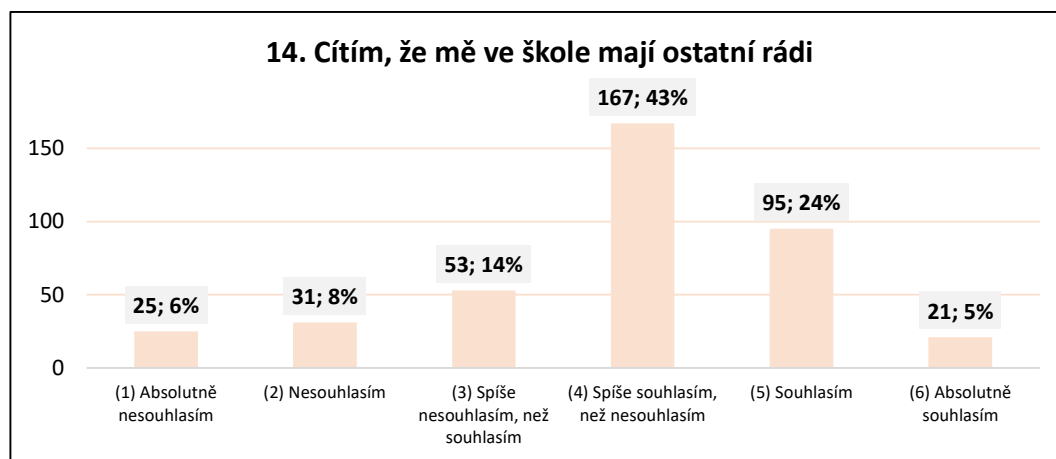
Graf 11: Analýza dotazníkové položky č. 10

**Dotazníková položka č. 14: Cítím, že mě ve škole mají ostatní rádi.**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Dotazníková položka č. 14	392	1	6	3,86	1,21

Tabulka 16: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 14

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 14 činí **M = 3,86** (SD = 1,21) u dotázaných respondentů. Tři respondenti se u této položky zdrželi, tedy nevedli žádnou odpověď. Takřka polovina (43 %) všech oslovených respondentů si myslí, že je mají ostatní ve škole rádi. Zatímco 5 % respondentů je o tom absolutně přesvědčeno, naopak 6 % respondentů si to o sobě v žádném případě nemyslí. Detailnější výsledky k této položce představujeme níže, a to konkrétně v grafu č. 12.



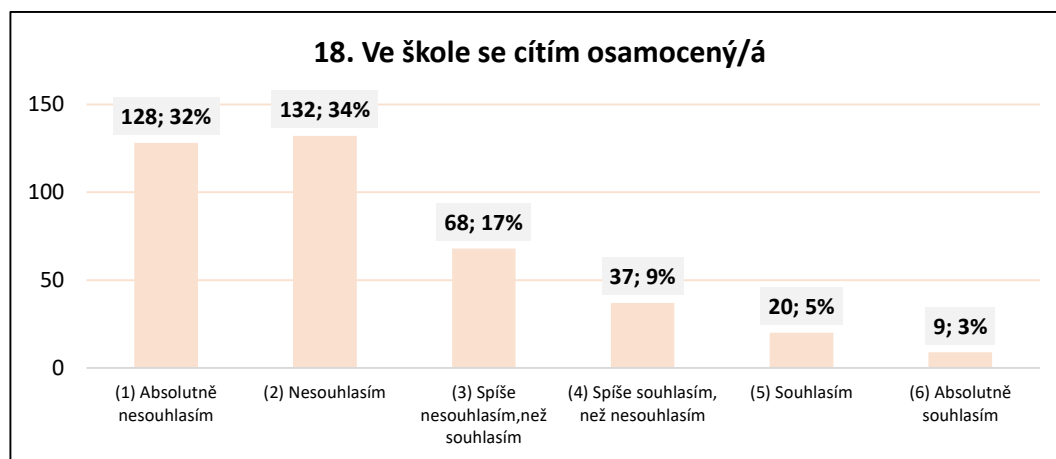
Graf 12: Analýza dotazníkové položky č. 14

**Dotazníková položka č. 18: Ve škole se cítím osamocený/á. (R)**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Dotazníková položka č. 18	394	1	6	4,72	1,27

Tabulka 17: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 18

Dotazníková položka č. 18 je druhou reverzní položkou obsaženou v dotazníku SES-4DS. Z tohoto důvodu bylo i v tomto případě nezbytné všechny zjištěné hodnoty překódovat, aby nám indikovaly úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol. Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 18 činí  $M = 4,72$  ( $SD = 1,27$ ) u dotázaných respondentů. Jeden respondent si žádnou z šesti nabízených možností na škále dotazníku nevybral. Z grafu č. 13, znázorněným pod tímto textem, je patrné, že nejvíce zastoupenou hodnotou je 2 „Nesouhlasím“ (34 %), za níž lehce zaostává 1 „Absolutně nesouhlasím“ (32 %) a 3 „Spíše nesouhlasím, než souhlasím“ (17 %). Z uvedeného vyplývá, že mezi dotázanými respondenty panuje shoda, že nepocítí uží ve škole samotu. Z opačné strany lze z téhož grafu vyvodit, že se pocity samoty ve škole – byť o poznání v menším zastoupení – v určité míře u respondentů projevují.



Graf 13: Analýza dotazníkové položky č. 18

**DVO č. 3: Jaká je úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?**

Třetí dílčí výzkumná otázka zkoumala úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol, vztahovala se ke třetí oblasti dotazníku a příslušelo k ní pět dotazníkových položek. Jsou to položky č. 3, 7, 11, 15 a 19. Jelikož jsou všechny z uvedených pěti položek reverzní, bylo nezbytné překódovat (obrátit) jejich hodnoty, aby nám indikovaly úroveň behaviorální angažovanosti žáků – bylo tak opět učiněno způsobem, který ukazujeme na následujícím vzoru: z 6 na 1, 5 na 2, 4 na 3, 3 na 4, 2 na 5 a 1 na 6. Z tabulky č. 18 vyplývá, že průměrná úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol (N = 395) je  $M = 25,58$  (SD = 3,71).

	N platných	Min	Max	M	SD
<b>Pohlaví:</b>					
– dívky	354	5	30	25,62	3,71
– chlapci	41	5	30	25,24	3,61
<b>Obory středního vzdělání:</b>					
– výuční (zdravotnické)	24	5	30	26,13	2,59
– výuční (soc./vých-vzd.)	12	5	30	26,17	1,34
– maturitní (zdravotnické)	209	5	30	25,73	3,80
– maturitní (soc./vých-vzd.)	150	5	30	25,23	3,84
<b>Celkem</b>	<b>395</b>	<b>5</b>	<b>30</b>	<b>25,58</b>	<b>3,71</b>

Tabulka 18: Deskriptivní statistika behaviorální angažovanosti žáků (DVO č. 3)

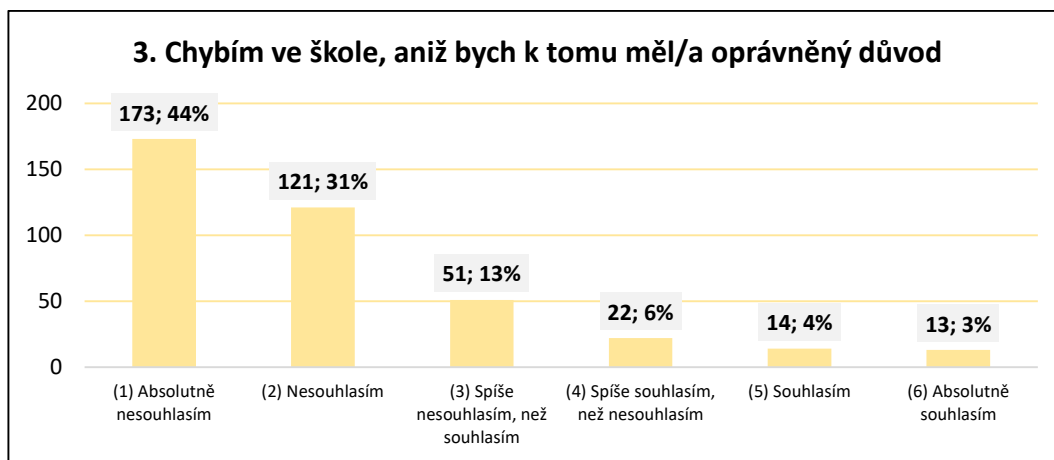
*Analýze jednotlivých dotazníkových položek, které zkoumají úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol, se věnujeme na následujících řádcích závěrečné práce.*

**Dotazníková položka č. 3: Chybím ve škole, aniž bych k tomu měl/a oprávněný důvod. (R)**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 3	394	1	6	4,96	1,28

Tabulka 19: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 3

Průměrná hodnota reverzní dotazníkové položky č. 3 činí **M = 4,96** (SD = 1,28) u dotázaných respondentů. Jeden respondent žádnou z nabízených možností na škále nezaznačil. Z grafu č. 14 vyplývá, že téměř polovina oslovených respondentů (44 %) chybí ve škole pouze v případě oprávněných důvodů. Nejmenší zastoupení respondentů (3 %) se naopak doznává k neoprávněné školní absenci.



Graf 14: Analýza dotazníkové položky č. 3

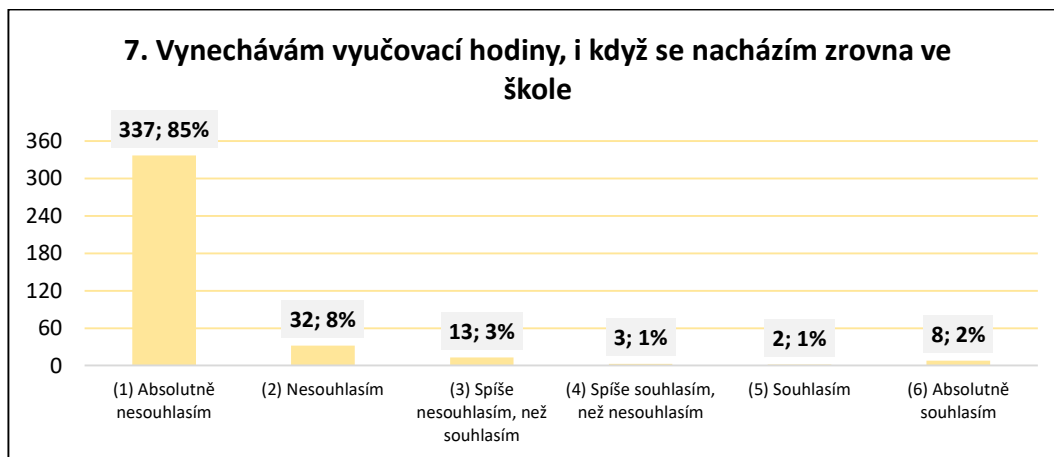
**Dotazníková položka č. 7: Vynechávám vyučovací hodiny, i když se nacházím zrovna ve škole. (R)**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 7	395	1	6	5,71	0,89

Tabulka 20: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 7

Průměrná hodnota reverzní dotazníkové položky č. 7 činí **M = 5,71** (SD = 0,89) u dotázaných respondentů. Z grafu č. 15 lze vyčíst, že naprostá většina respondentů (85 %) nevynechává

záměrně žádné vyučovací hodiny, nacházejí-li se přímo ve škole. Na druhou stranu tak činí zcela malé množství oslovených respondentů (3 %), kteří se chtějí z různých důvodů některým vyučovacím hodinám vyhnout.



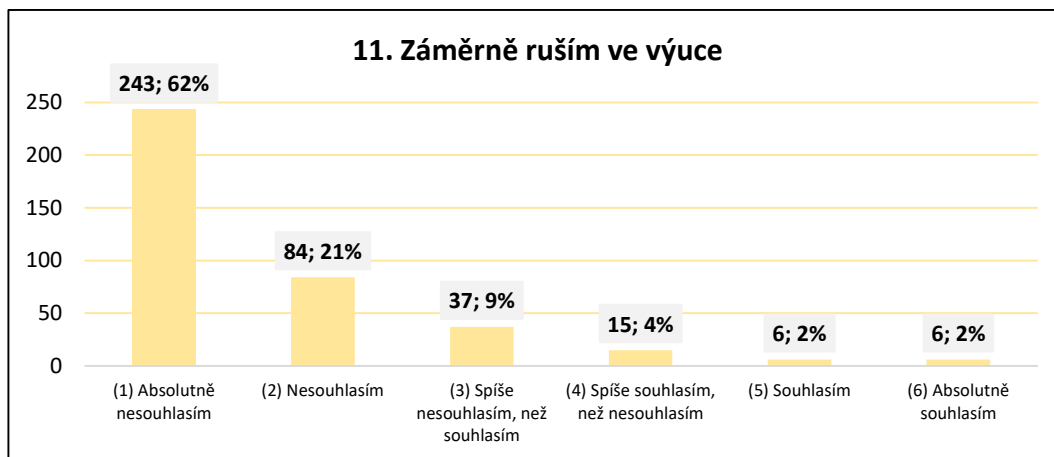
Graf 15: Analýza dotazníkové položky č. 7

#### Dotazníková položka č. 11: Záměrně ruším ve výuce. (R)

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 11	391	1	6	5,34	1,07

Tabulka 21: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 11

Průměrná hodnota další reverzní dotazníkové položky (č. 11) činí  $M = 5,34$  ( $SD = 1,07$ ) u dotázaných respondentů. Čtyři respondenti tuto položku nevyplnili. Na základě údajů z grafu č. 16 můžeme konstatovat, že více jak polovina respondentů (62 %) vůbec ve vyučovacích hodinách nevyrušuje. Dalších 21 % respondentů s tvrzením, že by vyrušovali, nesouhlasí. Na opačné straně – dohromady 8 % (4 % „Spíše souhlasím, než nesouhlasím“; 2 % „Souhlasím“; 2 % „Absolutně nesouhlasím“) – respondentů se k vyrušování tolik nehlásí.



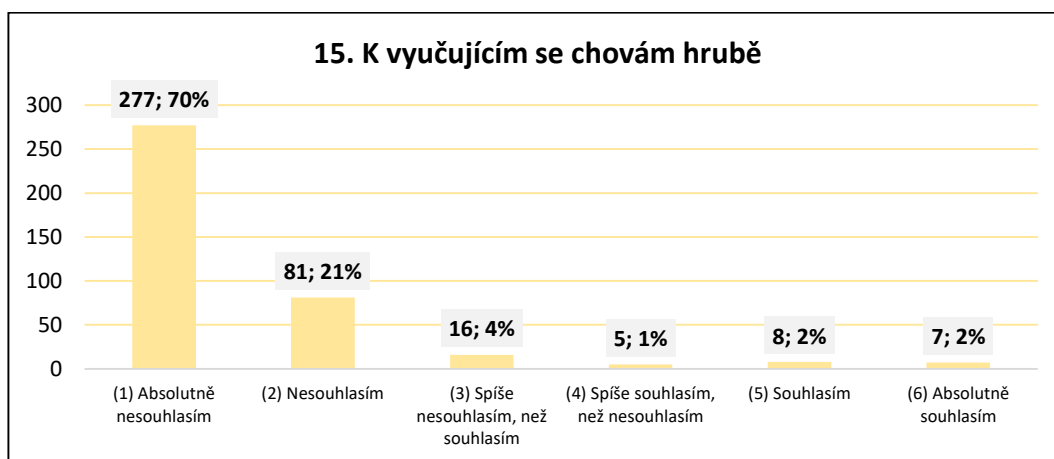
Graf 16: Analýza dotazníkové položky č. 11

**Dotazníková položka č. 15: K vyučujícím se chovám hrubě. (R)**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 15	394	1	6	5,51	1,00

Tabulka 22: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 15

Průměrná hodnota předposlední reverzní dotazníkové položky (č. 15) činí **M = 5,51** (SD = 1,00) u dotázaných respondentů. Jeden respondent se odpovědi zdržel. Jak vyplývá z grafu č. 17, většina respondentů (70 %) absolutně nesouhlasí s tím, že by se směrem ke svým učitelům chovala hrubě. 5 % respondentů dohromady (1 % „Spíše souhlasím, než nesouhlasím“, 2 % „Souhlasím“ a 2 % „Absolutně souhlasím“) udává, že vůči vyučujícím takovou formu nevhodného chování zastávají.



Graf 17: Analýza dotazníkové položky č. 15

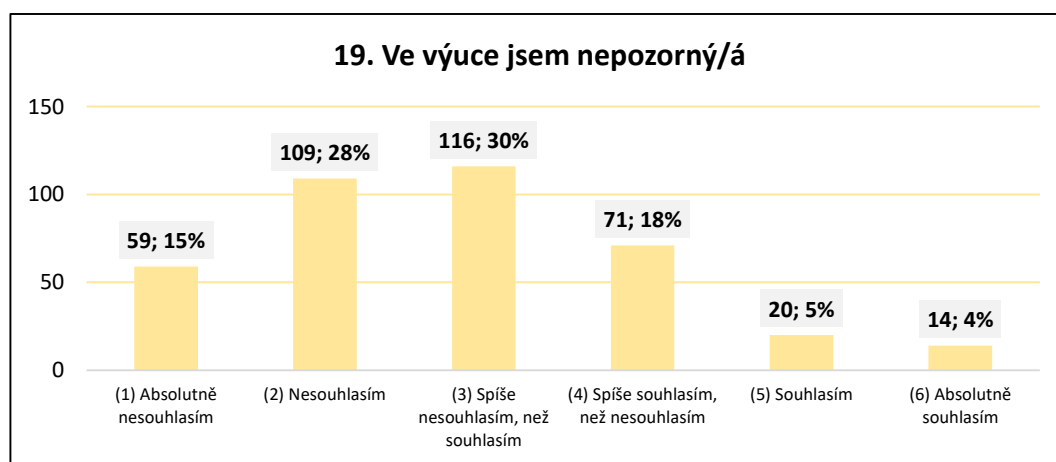


**Dotazníková položka č. 19: Ve výuce jsem nepozorný/á. (R)**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 19	389	1	6	4,21	1,25

Tabulka 23: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 19

Položka č. 19 je poslední reverzní položkou v dotazníku SES-4DS. Průměrná hodnota této položky je  $M = 4,21$  ( $SD = 1,25$ ) u dotázaných respondentů. Šest respondentů tuto položku nevyplnilo. 28 % respondentů uvedlo, že dávají ve výuce pozor, a dalších 30 % respondentů se k této odpovědi spíše přiklání. Nejmenší zastoupení oslovených respondentů (4 %) zcela přiznává svou nepozornost v průběhu výuky.



Graf 18: Analýza dotazníkové položky č. 19

**DVO č. 4: Jaká je úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?**

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zkoumala úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol, vztahovala se ke čtvrté oblasti dotazníku a příslušelo k ní pět dotazníkových položek. Jsou to položky č. 4, 8, 12, 16 a 20. Z tabulky č. 24 lze vyčíst, že průměrná úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol ( $N = 395$ ) je  $M = 12,84$  ( $SD = 4,24$ ) z celkového počtu dotázaných respondentů.

	N platných	Min	Max	M	SD
<b>Pohlaví:</b>					
– dívky	354	5	30	12,67	4,24
– chlapci	41	5	30	14,32	4,18

Obory středního vzdělání:					
– výuční (zdravotnické)	24	5	30	14,08	4,58
– výuční (soc./vých-vzd.)	12	5	30	9,83	2,19
– maturitní (zdravotnické)	209	5	30	12,11	3,87
– výuční (soc./vých-vzd.)	150	5	30	13,90	4,45
<b>Celkem</b>	<b>395</b>	<b>5</b>	<b>30</b>	<b>12,84</b>	<b>4,24</b>

Tabulka 24: Deskriptivní statistika agentivní angažovanosti žáků (DVO č. 4)

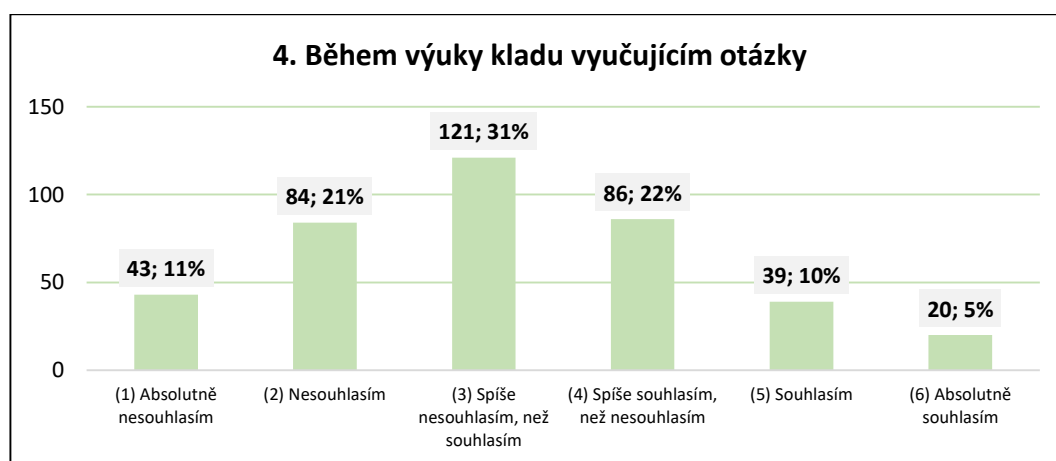
*Analýze jednotlivých dotazníkových položek, které zkoumají úroveň agentivní angažovanosti žáků, se věnujeme na následujících řádcích závěrečné práce.*

#### Dotazníková položka č. 4: Během výuky kladu vyučujícím otázky.

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 4	393	1	6	3,14	1,31

Tabulka 25: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 4

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 4 činí  $M = 3,14$  ( $SD = 1,31$ ) u dotázaných respondentů. Dva respondenti se k této položce nevyjádřili. Na základě informací vzešlých z grafu č. 19 lze konstatovat, že největší počet respondentů (31 %) v průběhu vyučovacích hodin nepokládá vyučujícím otázky. Okolo desetiny respondentů (11 %) se přiznalo, že otázky neklade vůbec, zatímco jen 5 % respondentů je v tomto konkrétním případě aktivních.



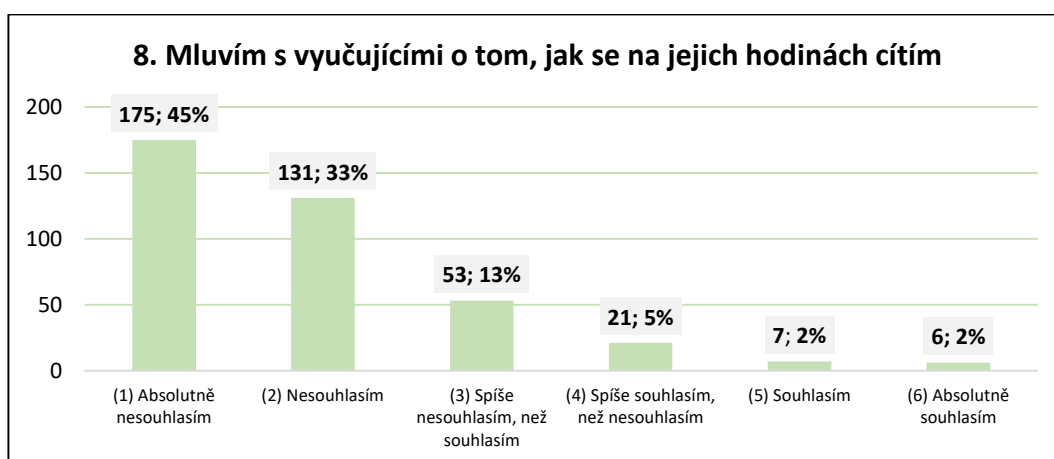
Graf 19: Analýza dotazníkové položky č. 4

**Dotazníková položka č. 8: Mluvím s vyučujícími o tom, jak se na jejich hodinách cítím.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 8	393	1	6	1,91	1,09

Tabulka 26: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 8

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 8 je  $M = 1,91$  ( $SD = 1,09$ ) u dotázaných respondentů. Dva respondenti neuvedli v případě této konkrétní položky své odpovědi. Z grafu č. 20 je zřejmé, že necelá polovina, tj. 45 % respondentů, vůbec nevyjadřuje pocity z vyučovacích hodin svým učitelům. 33 %, tedy třetina oslovených respondentů, tak rovněž nečiní. Naproti tomu dohromady pouhých 9 % respondentů (5 % „Spíše souhlasím, než nesouhlasím“, 2 % „Souhlasím“ a 2 % „Absolutně souhlasím“) se přiklánění k odpovědi, že sdělují učitelům své prožívané pocity z výuky.



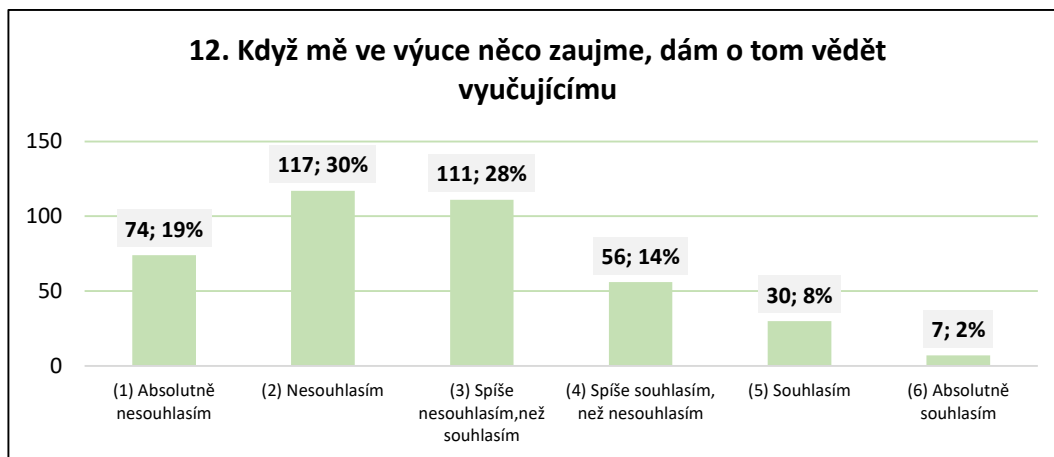
Graf 20: Analýza dotazníkové položky č. 8

**Dotazníková položka č. 12: Když mě ve výuce něco zaujme, dám o tom vědět vyučujícímu.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 12	395	1	6	2,68	1,24

Tabulka 27: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 12

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 12 dosahuje hodnoty  $M = 2,68$  ( $SD = 1,24$ ) u dotázaných respondentů. Nejvíce respondentů (30 %) s tvrzením nesouhlasí – platí, že pokud je ve výuce něco zaujme, tak si tuto informaci nechají pro sebe, aniž by o ní vyučujícímu řekli. Naopak nejmenší zastoupení respondentů (shodně 2 % pro „Souhlasím“ a „Absolutně souhlasím“) uvedlo, že by neváhalo dát svému vyučujícímu vědět.



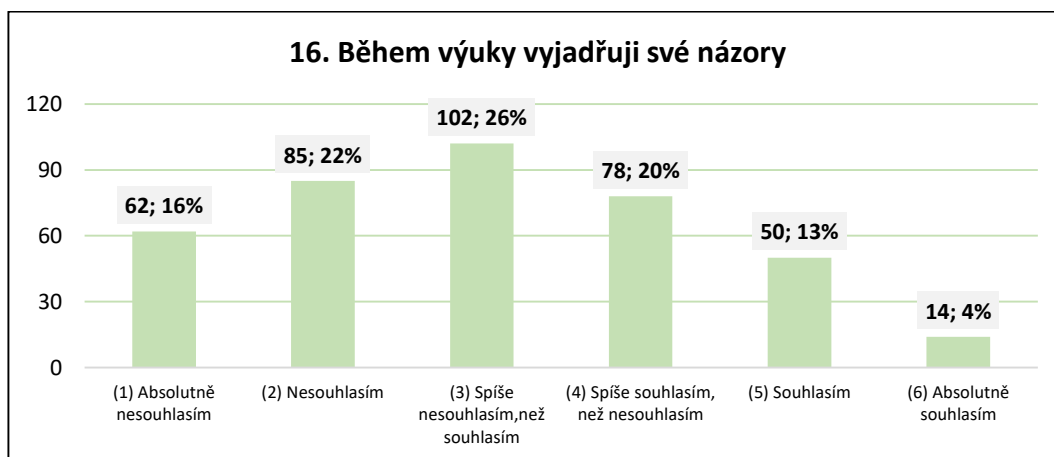
Graf 21: Analýza dotazníkové položky č. 12

**Dotazníková položka č. 16: Během výuky vyjadřuji své názory.**

	N platných	Min	Max	M	SD
Dotazníková položka č. 16	391	1	6	3,03	1,37

Tabulka 28: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 16

Průměrná hodnota dotazníkové položky č. 16 činí  $M = 3,03$  ( $SD = 1,37$ ) u dotázaných respondentů. Tuto položku při vyplňování dotazníku vynechali čtyři respondenti. Dle grafu č. 22 s uvedeným tvrzením spíše nesouhlasí 26 % oslovených respondentů, kteří jsou zdráhavější se v hodinách vyjadřovat. Na druhou stranu nemají s vyjadřováním názorů ve výuce žádné problémy 4 % respondentů.



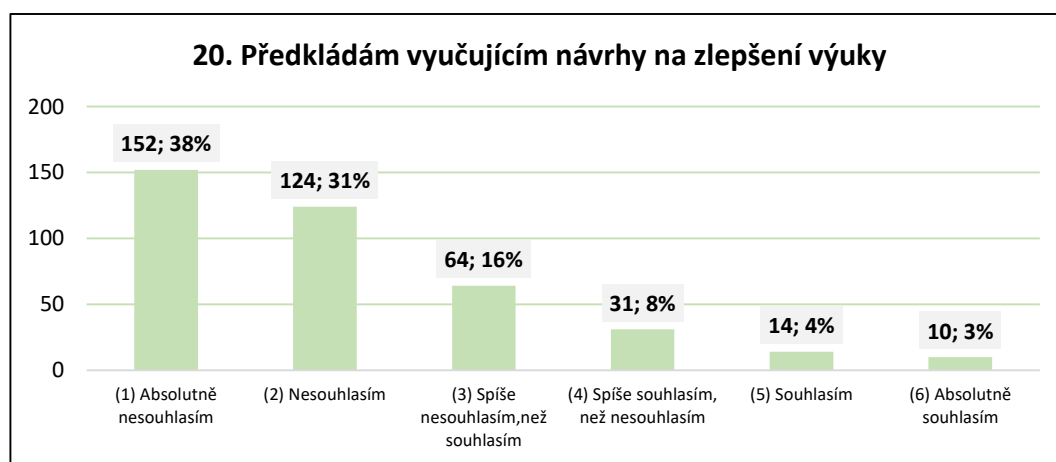
Graf 22: Analýza dotazníkové položky č. 16

**Dotazníková položka č. 20: Předkládám vyučujícím návrhy na zlepšení výuky.**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Dotazníková položka č. 20	395	1	6	2,14	1,25

Tabulka 29: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 20

Průměrná hodnota poslední dotazníkové položky (č. 20) je **M = 2,14** (SD = 1,25) u dotázaných respondentů. Nejvíce oslovených respondentů (38 %) – na základě údajů obsažených v grafu č. 23 – absolutně nesouhlasí s tvrzením, že by svým vyučujícím navrhovali nápady na zlepšení vyučovacích hodin. Na opačném pólu stojí 3 % respondentů, kteří se vážně angažují v potenciálním zdokonalení výuky.



Graf 23: Analýza dotazníkové položky č. 20

**5.2 Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky**

**HVO: Jaká je úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se?**

Za závěr – tedy za účelem zodpovězení hlavní výzkumné otázky – jsme zjišťovali celkovou úroveň angažovanosti žáků středních škol. Abychom odhalili celkové skóre, sečetli jsme dohromady jednotlivá skóre naměřená ve všech čtyřech oblastech dotazníku, které představují čtyři dimenze angažovanosti.

**Jak vyplývá z údajů uvedených v tabulce č. 30, průměrná úroveň (celková) angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí (N = 395) dosahuje M = 77,41 (SD = 10,42).**

	<b>N platných</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Pohlaví:</b>					
– dívky	354	20	120	77,17	10,41
– chlapci	41	20	120	79,44	10,26
<b>Obory středního vzdělání:</b>					
– výuční (zdravotnické)	24	20	120	77,00	9,82
– výuční (soc./vých-vzd.)	12	20	120	74,58	4,48
– maturitní (zdravotnické)	209	20	120	77,39	9,84
– maturitní (soc./vých-vzd.)	150	20	120	77,71	11,54
<b>Celkem</b>	<b>395</b>	<b>20</b>	<b>120</b>	<b>77,41</b>	<b>10,42</b>

Tabulka 30: Deskriptivní statistika (celkové) angažovanosti žáků (HVO)

## 6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

### **DVC č. 1: Zjistit úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Prvním dílčím výzkumným cílem, který jsme si v praktické části závěrečné práce stanovili, bylo zjistit úroveň kognitivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. Na základě analýzy dat z dotazníkového šetření jsme odhalili, že úroveň kognitivní angažovanosti středoškolských žáků pomáhajících profesí v procesu učení se pohybuje v pásmu průměrných hodnot ( $M = 17,76$ ). Jedná se o hodnotu, která se vyskytuje spíše ve středním pásmu. Z výsledků sice nemůžeme zcela jednoznačně konstatovat, že by žáci dostatečně nevyužívali metakognitivních a seberegulačních strategií v procesu učení, ale na druhou stranu bychom měli poukázat na fakt, že jsou opatření ke zvýšení úrovně kognitivní angažovanosti na místě. Aplikováním těchto strategií by u žáků vedlo k zefektivnění procesu vlastního učení, a tedy i k potencionálnímu zlepšení studijních výsledků. Ve výzkumu Nogueira a Veiga (2014) na portugalském vzorku středoškolských žáků tamních škol dosahovala úroveň kognitivní angažovanosti vyšších hodnot ( $M = 18,67$ ). Výzkum Felizardo et al. (2016), který mapoval úroveň kognitivní angažovanosti i napříč pohlavími, zjistil u dívek nižší úroveň angažovanosti ( $M = 15,77$ ) než v našem výzkumu, to samé platí pak i u chlapců ( $M = 16,46$ ).

### **DVC č. 2: Zjistit úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Prostřednictvím druhého dílčího výzkumného cíle jsme chtěli odhalit úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. Analýza obdržených dat poukázala na fakt, že úroveň afektivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí se pohybuje spíše v pozitivních hodnotách ( $M = 21,08$ ). To nám říká, že se žáci dokáží identifikovat s vlastní školou, konkrétně se cítí se být součástí školního kolektivu. Cítí, že jsou ve škole přijímáni, ceněni a respektováni. To se projevuje ve výuce, kde jsou žáci otevřenější, protože se necítí být mezi ostatními sklíčení, jelikož pocítují, že jsou jim spolužáci sociální oporou. Žáci jsou pak aktivnější a ochotnější se účastnit skupinových prací či diskusí. Ve výzkumu Nogueira a Veiga (2014) na portugalském vzorku středoškolských žáků dosahovala úroveň afektivní angažovanosti výrazně vyšších hodnot ( $M = 24,78$ ). Výzkum Felizardo et al. (2016), který mapoval úroveň

afektivní angažovanosti i napříč jednotlivými pohlavími, vykazoval u dívek ( $M = 19,56$ ) i chlapců ( $M = 19,58$ ) nižší hodnoty než v našem výzkumu.

**DVC č. 3: Zjistit úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Naším dalším, třetím dílčím výzkumným cílem, bylo zjistit úroveň behaviorální angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. Středoškolští žáci pomáhajících profesí dosahují vysoké úrovně behaviorální angažovanosti ( $M = 25,58$ ). Naměřená hodnota behaviorální angažovanosti se týká disciplinovanosti žáků ve vztahu k učení a k dodržování školních norem. Aby se žáci efektivně učili, musí být dostatečně behaviorálně zapojeni – angažováni – do procesu učení. Lze konstatovat, že žáci dokáží ve výuce své chování regulovat a plně zaměřit svou pozornost, přičemž se jim daří ignorovat rušivé podněty a zachovat tak soustředěný stav. Naopak sami se snaží vyhýbat jednání, které je považováno za nevhodné či dokonce zakázané školními normami (skryté záškoláctví, neukázněnost, nepozornost ve výuce aj.). Tato disciplinovanost potažmo ukázněnost, kterou středoškolští žáci pomáhajících profesí ve výuce disponují, zefektivňuje proces jejich učení i samotnou výuku (Fredricks, Blumenfeld a Paris, 2004). Ve výzkumu Nogueira a Veiga (2014) na vzorku středoškolských žáků z Portugalska dosahovala úroveň behaviorální angažovanosti vyšších hodnot ( $M = 26,84$ ). Výzkum Felizardo et al. (2016), který mapoval úroveň behaviorální angažovanosti napříč pohlavími, vykazoval u dívek ( $M = 21,14$ ) i chlapců ( $M = 19,56$ ) výrazně nižší hodnoty než v našem výzkumu.

**DVC č. 4: Zjistit úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Naším čtvrtým, a zároveň i posledním dílčím výzkumným cílem, bylo zjistit úroveň agentivní angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. Na základě číselných údajů vzešlých z analýzy dat jsme dospěli k závěru, že středoškolští žáci, kteří studují obory pomáhajících profesí, vykazují spíše podprůměrné hodnoty v oblasti agentivní angažovanosti v procesu učení se ( $M = 12,84$ ). Žáci středních škol budoucích pomáhajících profesí nejsou ve výuce příliš aktivní, přičemž nevyvíjejí vlastní iniciativu, neradi komunikují s vyučujícími a jsou spíše pasivními příjemci informací. Ve výzkumu Nogueira a Veiga (2014) na vzorku portugalských žáků středních škol dosahovala úroveň agentivní angažovanosti výrazně vyšších hodnot ( $M = 18,66$ ). Výzkum



Felizardo et al. (2016), který mapoval úroveň agentivní angažovanosti napříč pohlavími, naměřil u dívek ( $M = 14,97$ ) i chlapců ( $M = 16,63$ ) vyšší hodnoty než u nás.

**HVC: Zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se.**

Naším hlavním výzkumným cílem bylo zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se (celková angažovanost žáků). Na základě analýzy dat vzešlých z dotazníkového šetření jsme odhalili, že žáci středních škol pomáhajících profesí dosahují hodnoty  $M = 77,41$ . Lze konstatovat, že angažovanost žáků je na dobré úrovni, a to i přesto, že je výrazně nižší, než ve výzkumu Nogueira a Veiga (2014) na již zmíněném vzorku portugalských středoškoláků ( $M = 88,94$ ). I zde porovnáme naše výsledky celkové angažovanosti napříč pohlavími s výsledky výzkumu Felizardo et al. (2016). V porovnání se zmíněným výzkumem je celková angažovanost dívek ( $M = 71,41$ ) i chlapců ( $M = 72,24$ ) nižší, než v námi realizovaném výzkumném šetření. Ve zmíněném, ale i v našem výzkumu, disponovali chlapci – oproti dívkám – mírně vyššími hodnotami celkové angažovanosti v procesu učení se.

Z hlediska všech čtyř námi zkoumaných skupin oborů středního vzdělání nemůžeme konstatovat, že by se mezi nimi vyskytovaly nějaké výrazné výkyvy. Tři z celkových čtyř zkoumaných skupin oborů (žáci z oborů výučních-zdravotnických, maturitních-zdravotnických a maturitních-sociálních/výchovně-vzdělávacích) vykazovaly téměř totožné hodnoty pohybující se mezi  $M = 77$  a  $M = 78$ . Jedinou výjimkou jsou žáci studující obory výuční-sociální/výchovně-vzdělávací, u nichž dosahovala hodnota celkové angažovanosti v procesu učení  $M = 74,58$ . Trhlíková (2013) sice uvádí, že žáci studující výuční obory středního vzdělání častěji bojují s nedostatkem motivace a zájmu, avšak v našem výzkumu se projevila pokles jen u oborů výučních-sociálních/výchovně-vzdělávacích a nikoli u oborů výučních-zdravotnických.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

S ohledem na výsledky, které nám vzešly z výzkumného šetření, navrhuje se za účelem zvýšení úrovně kognitivní a agentivní angažovanosti žáků středních škol – dimenzí, kde byly naměřeny nejnižší hodnoty – záměrně vybraná opatření. Všechna tato opatření podporují **motivaci žáků k učení**, rozvíjejí zájem a povzbuzují jejich studijních výkonů, a tedy i studijní výsledky.

Je proto důležité:

- **podporovat potřebu autonomie žáků** – umožňovat žákům ve výuce využívat svobodu vlastní volby, nechat je podílet se na organizaci vyučovacích jednotek ve spolupráci s učiteli, rozvíjet mezi žáky a učiteli nebo mezi žáky navzájem zajímavé, ale zároveň podnětné a přínosné diskuze, do kterých by se mohli zapojit;
- **klást důraz na aktivní učení žáků** – aktivně zapojovat žáky do výuky prostřednictvím zavádění různých aktivizujících výukových metod a metod kooperativního učení, protože pokud jsou žáci pouze v roli pasivních příjemců informací, jejich proces učení se stává méně účinným – volba těchto metod nebo aktivit primárně záleží na učiteli, což ale nutně neznamená, že by se na ní nemohli podílet i samotní žáci;
- **poskytovat žákům zpětnou vazbu** – je důležité poskytovat žákům vyváženou zpětnou vazbu, tzn. ocenit silné stránky a upozornit na slabé stránky (právě zmíněná vyváženost je zde klíčová, protože jakákoli, byť jen i nechtěná připomínka, může negativně ovlivnit žákovu motivaci);
- **vést žáky k propojování nabytých vědomostí** – proces učení se stává efektivnějším, pokud žáci vnímají souvislosti mezi tématy, které se probírají napříč různými předměty, nebo pokud je dokonce dokáží vzájemně propojovat; k tomuto bodu připojujeme i další opatření, fungující na podobném principu, kterým je **vést žáky ke vnímání souvislostí mezi učivem a praxí**.

## ZÁVĚR

Angažovanost žáků v procesu učení se primárně týká vynaloženého úsilí, ochoty, výkonu, času a jiných, převážně pak psychologických faktorů do procesu učení. Angažovanost, jakožto významný multidimenzionální konstrukt v oblasti školního vzdělávání, čerpající z poznatků mnoha motivačních teorií, se sestává ze čtyř odlišných, avšak navzájem se prolínajících dimenzí. Jsou-li žáci dostatečně angažováni, činí to proces vlastního učení, stejně tak jako vyučovací proces, efektivnějším. Na druhou stranu nízká úroveň angažovanosti může vést až k předčasným odchodům ze vzdělávání či vzniku různých forem rizikového chování. Právě proto je důležité se zabývat angažovaností u žáků středních škol, kteří spadají do vývojového období adolescence, a jsou tak k rizikovému chování náchylnější. Na angažovanost v procesu učení mají vliv nejenom samotní žáci, ale i učitelé, kteří by měli vhodně organizovat své vyučovací jednotky, pravidelně poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, motivovat a využívat různých aktivizačních metod ve výuce s cílem aktivněji zapojovat žáky do procesu vzdělávání. V oblasti angažovanosti žáků na různých stupních vzdělávání proto existuje významný potenciál pro intervenci, a proto se doporučuje průběžně mapovat její úroveň a na základě toho vyvozovat opatření.

Teoretická část bakalářské práce se skládala ze tří kapitol – angažovanosti žáků, procesu učení se a pomáhajících profesí, a poskytovala tak teoretický základ pro praktickou část. Praktická část bakalářské práce byla postavena na kvantitativním výzkumném šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit úroveň angažovanosti žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se. Na základě analýzy dat vzešlých z dotazníkového šetření (za použití výzkumného nástroje SES-4DS – Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale) jsme zjistili, že žáci středních škol pomáhajících profesí dosahují přijatelné úrovně angažovanosti v procesu učení se. V porovnání s výsledky výzkumu Nogueira a Veiga (2014) to ale příliš pozitivně pro žáky – respondenty našeho výzkumu – nevypadá. Co se týká jednotlivých dimenzí angažovanosti – na něž směřují naše čtyři dílčí výzkumné otázky – nejvyšších hodnot dosahovali žáci v oblasti behaviorální angažovanosti, kdežto nejnižších hodnot v oblasti angažovanosti agentivní. Všechny čtyři zkoumané skupiny pomáhajících profesí dosahovali spíše pozitivních hodnot v oblasti angažovanosti v procesu učení se. Jak jsme uvedli výše, s ohledem na tyto výsledky výzkumného šetření je nezbytné do oblasti angažovanosti zasahovat formou různých metod a opatření.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to Their Engagement in Schools. *Creative Education, 9*(14), 2161-2170. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157>
2. Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
3. Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology, 20*(4), 136-140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
4. Bachler, R., Segovia-Lagos, P., & Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: the conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294>
5. Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
6. Beekhoven, S., & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification, and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal, 4*(3), 195-207. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.4>
7. Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.
8. Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cesnaviciene, J., Daugirdiene, A., Kemeryte-Ivanauskiene, E., & Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2021). Connection between Teacher Support and Student's Achievement: Could Growth Mindset Be the Moderator? *Sustainability, 13*(24). <https://doi.org/10.3390/su132413632>
9. Cadime, I., Marques Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence, 53*, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>
10. Caranfil, N. G., & Robu, V. (2017). Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions. *Romanian Journal of School Psychology, 10*(20), 92-114.

[https://www.researchgate.net/publication/227690344\\_Student\\_engagement\\_with\\_school\\_Critical\\_conceptual\\_and\\_methodological\\_issues\\_of\\_the\\_construct](https://www.researchgate.net/publication/227690344_Student_engagement_with_school_Critical_conceptual_and_methodological_issues_of_the_construct)

11. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
12. Čáp, J., Čechová, V., & Rozsypalová, M. (1998). *Psychologie* (3. vyd.). H&H.
13. Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
14. Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-Efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
15. Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta.
16. Felizardo, S. A., Cantarinha, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amanta, M. J. (2016). Students' Involvement in School and Parental Support: Contributions to the Socio-Educational Intervention. In *7th International Conference on Education and Educational Psychology*. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.29>
17. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi* (2. vyd). Portál.
18. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
19. Fried, L. J., & Konza, D. M. (2013). Using Self-Determination Theory to Investigate Student Engagement in the Classroom. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(2), 27-40. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v19i02/48898>
20. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
21. Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese*. Triton.
22. Guggenbühl-Craig, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Portál.
23. Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Chireac, S. M., Sancho, P., & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents. *British*

- Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(3), 1-11.  
<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/25276>
24. Heller, D. (2014). *Sociální a pedagogická psychologie*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
25. Chiu, T. K. F. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909>
26. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2. akt. vyd.). Grada.
27. Jankovský, J. (2018). *Etika pro pomáhající profese* (2. akt. a dop. vyd.). Triton.
28. Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 327-342.  
<https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped/archived-jped/jped-volume-30>
29. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
30. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
31. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. akt. vyd.). Grada.
32. Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 13(1).  
<https://doi.org/10.3390/bs13010059>
33. Lisá, L., & Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
34. Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287-306. <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>
35. Macek, P. (1999). *Adolescence*. Portál.
36. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové Metody*. Paido.
37. Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Portál.
38. Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce* (Druhé přepr. vyd.). Portál.

39. Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. N. (2021). Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.661736>
40. Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 318-324. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33708>
41. Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti* (2. vyd.). Academia.
42. Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Academia.
43. Nogueira, J., & Veiga, F. (2016). Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school. In *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. <http://hdl.handle.net/10451/17646>
44. Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of College Students: Impact of Study Time and Study Habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. <https://doi.org/10.1080/08832320903449550>
45. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
46. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce*. Grada.
47. Preiss, M., & Kučerová, H. (2006). *Neuropsychologie v neurologii*. Grada.
48. Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
49. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 149-172). Dostupné z <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
50. Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
51. Reeve, J., & Tseng, C. -M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
52. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.

53. Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development, 23*(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
54. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
55. Shernoff, D. J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Springer Science + Business Media.
56. Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
57. Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Portál.
58. Thornberg, R., Hammar Chiriac, E., Forsberg, C., & Wänström, L. (2023). The association between student–teacher relationship quality and school liking: A small-scale 1-year longitudinal study. *Cogent Education, 10*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2211466>
59. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
60. Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol. Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. NÚV. <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-83>
61. Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
62. Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
63. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie*. Karolinum.
64. Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Portál.
65. Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>



66. Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. do C., & Galvão, D. (2014). Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47. <https://www.semanticscholar.org/paper/Student%E2%80%99s-Engagement-in-School%3A-Conceptualization-Veiga-Burden/7710651abb6d49f1f435a8b6f28dcabc2e38cfb8>
67. Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Lerkkanen, M. -K., Määttä, S., & Vasalampi, K. (2021). Development of Participation in and Identification With School: Associations With Truancy. *Journal of Early Adolescence*, 41(3), 394-423. <https://doi.org/10.1177/0272431620919155>
68. Wang, M. -T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
69. Wang, M. -T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
70. Wang, M. -T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
71. Zášková, H., & Kubicová, A. (2008). Prosociální chování u pomáhajících profesí. *Journal of nursing and social sciences related to health and illness*, 10(1), 150-158. <https://doi.org/10.32725/kont.2008.021>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	procento
(R)	reverzní položka
≐	zaokrouhlení
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
DVO	dílčí výzkumná otázka
e	margin of error (přípustná chyba)
HVO	hlavní výzkumná otázka
M	průměr
Max	maximum
Min	minimum
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
N platných	počet platných
např.	například
popř.	popřípadě
SD	standardní odchylka
SES-4DS	Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
z lat.	z latiny
zejm.	zejména

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Model participace-identifikace (Beekhoven a Dekkers, 2005).....	15
--	----

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Rozdělení výzkumného souboru dle pohlaví .....	43
Graf 2: Rozdělení výzkumného souboru dle stupně středního vzdělání, který žáci studují	43
Graf 3: Rozdělení výzkumného souboru dle zaměření studovaného oboru .....	44
Graf 4: Analýza dotazníkové položky č. 1 .....	45
Graf 5: Analýza dotazníkové položky č. 5 .....	46
Graf 6: Analýza dotazníkové položky č. 9 .....	47
Graf 7: Analýza dotazníkové položky č. 13 .....	47
Graf 8: Analýza dotazníkové položky č. 17 .....	48
Graf 9: Analýza dotazníkové položky č. 2 .....	50
Graf 10: Analýza dotazníkové položky č. 6 .....	50
Graf 11: Analýza dotazníkové položky č. 10 .....	51
Graf 12: Analýza dotazníkové položky č. 14 .....	52
Graf 13: Analýza dotazníkové položky č. 18 .....	53
Graf 14: Analýza dotazníkové položky č. 3 .....	54
Graf 15: Analýza dotazníkové položky č. 7 .....	55
Graf 16: Analýza dotazníkové položky č. 11 .....	56
Graf 17: Analýza dotazníkové položky č. 15 .....	56
Graf 18: Analýza dotazníkové položky č. 19 .....	57
Graf 19: Analýza dotazníkové položky č. 4 .....	58
Graf 20: Analýza dotazníkové položky č. 8 .....	59
Graf 21: Analýza dotazníkové položky č. 12 .....	60
Graf 22: Analýza dotazníkové položky č. 16 .....	60
Graf 23: Analýza dotazníkové položky č. 20 .....	61

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Přehled exekutivních funkcí rozvíjených v období adolescence.....	22
Tabulka 2: Působení emocí s pozitivní a negativní valencí na kognitivní procesy žáků.....	24
Tabulka 3: Základní výzkumný soubor .....	36
Tabulka 4: Výběrový výzkumný soubor .....	37
Tabulka 5: Žáci dle pohlaví .....	37
Tabulka 6: Deskriptivní statistika kognitivní angažovanosti žáků (DVO č. 1).....	45
Tabulka 7: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 1 .....	45
Tabulka 8: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 5 .....	46
Tabulka 9: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 9 .....	46
Tabulka 10: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 13 .....	47
Tabulka 11: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 17 .....	48
Tabulka 12: Deskriptivní statistika afektivní angažovanosti žáků (DVO č. 2) .....	49
Tabulka 13: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 2 .....	49
Tabulka 14: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 6 .....	50
Tabulka 15: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 10 .....	51
Tabulka 16: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 14 .....	51
Tabulka 17: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 18 .....	52
Tabulka 18: Deskriptivní statistika behaviorální angažovanosti žáků (DVO č. 3) .....	53
Tabulka 19: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 3 .....	54
Tabulka 20: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 7 .....	54
Tabulka 21: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 11 .....	55
Tabulka 22: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 15 .....	56
Tabulka 23: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 19 .....	57
Tabulka 24: Deskriptivní statistika agentivní angažovanosti žáků (DVO č. 4).....	58
Tabulka 25: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 4 .....	58
Tabulka 26: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 8 .....	59
Tabulka 27: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 12 .....	59
Tabulka 28: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 16 .....	60
Tabulka 29: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 20 .....	61
Tabulka 30: Deskriptivní statistika (celkové) angažovanosti žáků (HVO) .....	62

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník SES-4DS

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SES-4DS

Milá žákyně, milý žáku,

jmenuji si Petr L. a momentálně studuji 3. ročník bakalářského studijního oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Chtěl bych Tě poprosit o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci s názvem „Angažovanost žáků středních škol budoucích pomáhajících profesí v procesu učení se“. Dotazník je zcela anonymní a poskytnuté údaje budou použity pouze pro účely bakalářské práce.

Děkuji za Tvoji ochotu a čas.

---

### ZAKROUŽKUJ prosím odpověď „a)“ nebo „b)“, která se Tě týká:

- Pohlaví: a) *Chlapec* b) *Dívka*  
Stupeň středního vzdělání: a) *Výuční* b) *Maturitní*  
Zaměření studovaného oboru: a) *Zdravotnické* b) *Sociální či výchovně-vzdělávací*

**NAPIŠ prosím název oboru, který studuješ:** .....

---

**Přečti si prosím důkladně výrok a následně ZAKROUŽKUJ vedle na škále číslo, které vyjádří, nakolik s daným výrokiem souhlasíš.** Na škále můžeš vybírat z těchto možností:

- 1 = „Absolutně nesouhlasím“, 4 = „Spíše souhlasím, než nesouhlasím“,  
2 = „Nesouhlasím“, 5 = „Souhlasím“,  
3 = „Spíše nesouhlasím, než souhlasím“, 6 = „Absolutně souhlasím“.

Čti prosím pozorně – některé výroky mohou být formulovány jiným způsobem, než ostatní!

Výrok	Škála					
1) Zadané úkoly si nejdříve rozplánuji, než na nich začnu pracovat.	1	2	3	4	5	6
2) Cítím se být vyloučený/á ze školního kolektivu.	1	2	3	4	5	6
3) Chybím ve škole, aniž bych k tomu měl/a oprávněný důvod.	1	2	3	4	5	6
4) Během výuky kladu vyučujícím otázky.	1	2	3	4	5	6
5) Když se učím, snažím se propojovat poznatky z ostatních předmětů.	1	2	3	4	5	6
6) Ve škole se mi snadno navazují nová přátelství.	1	2	3	4	5	6
7) Vynechávám vyučovací hodiny, i když se nacházím zrovna ve škole.	1	2	3	4	5	6
8) Mluvím s vyučujícími o tom, jak se na jejich hodinách cítím.	1	2	3	4	5	6
9) K probírané látce si sháním více informací, než zaznělo ve výuce.	1	2	3	4	5	6
10) Ve škole se cítím přijímaný/á.	1	2	3	4	5	6
11) Záměrně ruším ve výuce.	1	2	3	4	5	6
12) Když mě ve výuce něco zaujme, dám o tom vědět vyučujícímu.	1	2	3	4	5	6
13) Snažím se hlouběji porozumět látce, kterou se učím.	1	2	3	4	5	6
14) Cítím, že mě ve škole mají ostatní rádi.	1	2	3	4	5	6
15) K vyučujícím se chovám hrubě.	1	2	3	4	5	6
16) Během výuky vyjadřuji své názory.	1	2	3	4	5	6
17) Procházím si poznámky, i když se zrovna nepřipravuji na zkoušku.	1	2	3	4	5	6
18) Ve škole se cítím osamoceny/á.	1	2	3	4	5	6

19) Ve výuce jsem nepozorný/á.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

20) Předkládám vyučujícím návrhy na zlepšení výuky.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---