

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv přístupu pedagoga na motivaci středoškolských studentů

The influence of teacher's approach on the motivation of secondary school
students

Eliška Plaňanská

Vedoucí práce: Mgr. Ráchel Mazúchová

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B AJ-PG (7507R036, 7501R008)

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vliv přístupu pedagoga na motivaci středoškolských studentů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2024

Tímto děkuji Mgr. Ráchel Mazúchové za ochotu stát se vedoucí mé práce. Za její pomoc, rady a trpělivost jsem vděčná. Poděkování patří také všem pedagogům a jejich studentům, kteří byli ochotní účastnit se výzkumu. Děkuji i svým kamarádkám, Haně Z. a Markétě B. za neutuchající důvěru v mé schopnosti a Kristýně Č. za hodiny společně strávené nad školními povinnostmi. V neposlední řadě děkuji své rodině, především svým rodičům za podporu při studiu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o vlivu přístupu pedagoga na motivaci středoškolských studentů. Je rozdělená na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou rozebírány pojmy jako motivace studenta, osobnost pedagoga, přístup pedagoga a edukační styly na základě odborné literatury. Praktická část mapuje faktory, kterými pedagog ovlivňuje motivaci studentů k učení v hodinách anglického jazyka, a snaží se odpovědět na otázku, jakou roli hraje jeho přístup. K řešení byla použita kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že studenti vnímají přístup a chování pedagoga jako nezanedbatelný faktor, jenž ovlivňuje jejich motivaci.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, přístup, pedagog, student

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the influence of teacher's approach on the motivation of secondary school students. It consists of theoretical and practical parts. In the theoretical part, concepts such as student's motivation, teacher's personality, and teacher's approach are discussed based on the literature. The practical part deals with the factors by which the educator influences students' motivation to learn in English language classes, and what is the role of their approach using a combination of qualitative and quantitative research. Through the research conducted, it was found that students perceive the attitude and behaviour of the teacher as a fundamental factor that influences their motivation.

KEYWORDS

Motivation, approach, teacher, student

OBSAH

Úvod	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 Motivace studentů	7
1.1.1 Motivace vnitřní a vnější	8
1.2 Pedagog	15
1.2.1 Osobnost pedagoga a jeho vystupování	16
1.2.2 Postoj a přístup učitele	18
1.2.3 Edukační styl	19
2 PRAKTICKÁ ČÁST	22
2.1 Výzkum	22
2.1.1 Pozorování vyučovacích hodin	23
2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy	24
2.1.3 Dotazník pro studenty	24
2.2 Analýza dat	26
2.2.1 Analýza dat jednotlivých škol	26
2.2.2 Porovnání škol	42
2.3 Závěr výzkumu	44
2.4 Možnosti dalšího výzkumu	46
3 Diskuze	47
4 Závěr práce	49
Seznam tabulek	51
Seznam obrázků	51
Seznam použité literatury	52
Přílohy	54

Úvod

V dnešním moderním vzdělávacím prostředí hraje klíčovou roli interakce mezi pedagogem a studenty. Dynamika této interakce může silně ovlivnit motivaci studentů a jejich schopnost dosáhnout optimálního vzdělávacího potenciálu. Předkládaná práce se zaměřuje na zkoumání vlivu přístupu pedagoga na motivaci studentů na středních všeobecných a odborných školách.

Tématem práce jsem se rozhodla zabývat, jelikož jsem sama jako středoškolská studentka mnohdy nedostatku motivace ke studiu čelila a úhel pohledu studenta ohledně této problematiky tedy důvěrně znám. Mým záměrem je proto v této práci spojené s výzkumem zaměřit se na druhý úhel pohledu, a to ten učitelský. V současné době se studium na pedagogické fakultě aktivně připravuji na své budoucí povolání učitelky a dříve než se stanu pedagogem na plný úvazek, je mým úmyslem ověřit, zda princip vztahu mezi pedagogem a studentem závisí na kooperativním způsobu práce a zjistit, jak mohou pedagogové svým přístupem a jednáním pozitivně ovlivnit motivaci svých studentů.

Práci jsem rozdělila do dvou hlavních částí. V teoretické části se budu zabývat termíny, které jsou pro porozumění problematiky klíčové. Postupně popíši faktory ovlivňující motivaci studentů, mezi které patří například naplnění potřeb či vliv okolí. Následovat bude vymezení osobnosti pedagoga a jeho přístupu a edukačního stylu. Praktická část bude zaměřená na provedení výzkumu, jehož cílem je zmapovat, co ze strany pedagoga nejvíce ovlivňuje motivaci studentů k učení a jakou roli hraje konkrétně jeho přístup v hodinách anglického jazyka.

Cílem této bakalářské práce je na základě teoretické a praktické části analyzovat a určit, jaké jsou vhodné přístupy a chování pedagogů ve výuce, které studenty efektivně motivují.

Cílem této bakalářské práce je na základě analýzy teoretické a praktické části určit, jaké jsou vhodné přístupy pedagogů a jejich chování ve výuce, které studenty efektivně motivují. Výstupem této analýzy budou základní doporučení pro pedagogy, jak pozitivně ovlivnit motivaci svých studentů, a tedy i efektivitu samostatného vzdělávacího procesu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Pro pochopení problematiky motivace studentů a jejím ovlivnění pedagogy je vhodné definovat základní termíny, které se této práci týkají. Těmito termíny jsou motivace studentů a pedagog se svojí specifickou osobností, edukačním stylem, postojem a přístupem.

1.1 Motivace studentů

V Pedagogickém slovníku je motivace definována jako shrnutí veškerých faktorů, které:

- 1) *spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii;*
- 2) *zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo něčemu se vyhnout);*
- 3) *udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků;*
- 4) *navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.¹*

Podněty, které ovlivňují motivaci a chování, jsou **motivy**. Motivy určují náplň, povahu a časový rozsah činnosti a míru úsilí.² Jsou důvodem k činnosti nebo nečinnosti na základě duševního a fyzického stavu jedince a situace v prostředí, ve kterém se nachází.³ Motivy jsou vědomé i nevědomé subjektivní pohnutky a psychologické příčiny, které stojí za naším chováním, akcemi a reakcemi, a jsou zaměřeny na uspokojení určitých potřeb.⁴

Motivace je dále propojená i s emocemi a kognicí. Emoce indukují stav potřeb, jejich deprivaci nebo uspokojení a doprovází i proces jejich naplňování či omezení. Člověk nadto svou situaci kognitivně hodnotí. Uvažuje o svých potřebách a cílech, rozumově hodnotí své postavení a činí racionální rozhodnutí na základě posuzovaných informací.⁵

¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

² VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, s. 329

³ VÁGNEROVÁ, 2016.

⁴ VÁGNEROVÁ, 2016.

⁵ VÁGNEROVÁ, 2016.

Motivace je tedy komplexním stimulem, který na základě motivů určuje chování lidí, ale také ho udržuje v chodu a dává mu důvod. Je základním impulzem, který žene lidské bytosti k uspokojování potřeb, dosahování vytyčených cílů a k reagování na okolnosti.

1.1.1 Motivace vnitřní a vnější

Motivace může být podněcována interními nebo externími faktory, nebo jejich kombinací.⁶ Podle toho je také dělena na motivaci vnitřní a vnější. Zatímco vnitřní motivace reaguje na interní faktory působící na člověka, tedy na jeho potřeby, vlastnosti, osobní zdatnost, hodnoty a fyziologické procesy, vnější motivaci stimulují popudy a podněty externí, tedy různé události, chování a názory ostatních a další okolnosti.⁷

Vnitřní motivace

Vnitřní motivace se odvíjí od motivů determinovaných interními procesy.⁸ Základními motivy jsou potřeby, které je možné zaregistrovat při stavu vnitřního nedostatku či nadbytku.⁹ Psycholog Abraham Maslow, autor hierarchie lidských potřeb, je rozdělil ve své publikaci *Motivace a osobnost*¹⁰ do pěti úrovní, které byly časem uspořádány do formy pyramidy. Každá úroveň představuje určitou potřebu, kterou je nezbytné uspokojit, aby bylo možné postoupit k úrovni vyšší, a tedy další potřebě.

Základní potřeby jsou **fyziologické**. Když jedinec zažívá pocit chladu, hladu, žízně či vyčerpání, obvykle přisuzuje méně významu všemu ostatnímu. Potřebuje se zahřát, či jinak občerstvit, aby mohl věnovat pozornost další potřebě, jíž je **bezpečí**. Ke spokojenému životu a pocitu bezpečí lidé potřebují předvídatelný a stabilní svět, kde mají věci platný řád a činnosti po sobě následují na základě rutiny či rozvrhu. Další potřebou je pocit náležitosti a **lásky**, kterou lze uspokojit budováním vztahů s přáteli, rodinou nebo komunitou, tedy pocitem, že člověk někam patří a má někde kořeny. Poté je možné postoupit k potřebě **úcty**, jejíž uspokojení je podmíněno nejen získáním respektu od ostatních, ale také úctou pocíťovanou vůči vlastní osobě. Lidé touží po moci a úspěchu, potřebují věřit

⁶ PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

⁷ PAVELKOVÁ, 2002.

⁸ VÁGNEROVÁ, 2016.

⁹ PAVELKOVÁ, 2002.

¹⁰ MASLOW, Abraham Harold, 2021. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál.

ve svou dostatečnost, kompetentnost, nezávislost a svobodu, potřebují mít sebedůvěru. Rovněž si přejí mít úctu a respekt ostatních lidí, které naplňují potřeby významu, reputace a slávy, postavení ve společnosti, prestiže a ocenění. Další v hierarchii je potřeba **seberealizace**, při jejímž naplňování je úsilí směřováno k tomu, stát se co nejlépe sám sebou a naplnit vlastní potenciál.¹¹



*Obrázek 1: Hierarchie potřeb od Maslowa
Zdroj: Pavlasová K., Motivace studentů při výběru oboru speciální pedagogiky str. 10*

Je důležité zmínit, že chování člověka nemusí být vždy motivováno pouze jeho potřebami. Za určité chování dokonce nemusí být zodpovědná pouze jedna konkrétní potřeba, protože lidé mnohdy uspokojují více potřeb najednou. Je také nutné rozlišovat mezi chováním a motivací, protože „*chování je determinováno mnoha silami, přičemž vnitřní motivace je jen jednou z nich*“.¹²

V případě, že jsou potřeby jedince od narození uspokojivě naplňovány, snižuje se pravděpodobnost výskytu nemocí a neurotických poruch. Jedinec má rovněž možnost dosáhnout svého potenciálu a usilovat o uspokojování potřeb vyšších, jako je láska, nezávislost a úcta.¹³

Některé aspekty Maslowovy pyramidy potřeb se mohou jevit jako rozporuplné, protože ačkoliv lidé potřebují stabilitu a bezpečí, mají také touhu poznávat a rozumět, tudíž dlouho

¹¹ MASLOW, 2021.

¹² MASLOW, 2021, s. 140

¹³ MASLOW, 2021.

nevydrží s nedostatkem podnětů a začnou se nudit. Lidé mají potřebu zkoumat, poznávat, zkoušet, být zvědaví, někdy zažít chaos a zmatek.¹⁴

Tělesné faktory ovlivňující motivaci

S vnitřní motivací jsou úzce spojené i fyziologické procesy a potřeby, jako jsou například spánek nebo hormony, proto je důležité i do této problematiky blíže nahlédnout.

Spánek

Spánek patří k základním fyziologickým potřebám a doporučený čas spánku pro dospělého člověka se pohybuje mezi sedmi a osmi hodinami. U dospívajících je tento čas ještě o něco delší a měl by každou noc trvat mezi osmi až deseti hodinami.¹⁵ Přesto je na spánek často kladen jenom malý důraz a lidé ne vždy spí tak dlouho, jak by potřebovali. Spánek má přitom zásadní vliv na lidskou paměť, kognitivní dovednosti, schopnost vnímat a reagovat a na zpracovávání emocí a nálad. Nemluvě o tom, že kvalitní a dostatečně dlouhý spánek slouží jako prevence proti různým nemocem, které přímo nesouvisí se vzděláváním.¹⁶

Důležitostí spánku a vážností dopadů jeho nedostatku se zabývá profesor neurovědy a psychologie na Kalifornské univerzitě, Matthew Walker, ve své knize *Proč spíme*.¹⁷ Vysvětluje, že čím větší je spánková deprivace, tím větší je narušení pozornosti. Člověku se hůře soustředí, vnímá i přemýšlí. To má samozřejmě negativní dopad na učební proces.¹⁸ Nedostatek spánku má také negativní vliv na emoce. Spánkově deprivovaní lidé bývají emočně nevyrovnaní a mívají velké výkyvy pocitů.¹⁹ Spánek dále pomáhá s pamětí. Lidský mozek během spánku zpracovává nové informace, propojuje je s již upevněnými vědomostmi a zároveň uvolňuje kapacitu zapomínáním vzpomínek a informací, které zhodnotí jako přebytečné.²⁰

Když jsou studenti spánkově frustrovaní, špatně se koncentrují, mohou mít výkyvy nálad a hůře se jim pamatuje probíraná látka. To vše má negativní dopad jak na vzdělávací proces

¹⁴ MASLOW, 2021.

¹⁵ HIRSHKOWITZ, M., WHITON, K., et al. 2015. *The National Sleep Foundations's time duration recommendations: methodology and results summary*. Sleep Health. 2015;1(1): 40-43

¹⁶ WALKER, 2018.

¹⁷ WALKER, Matthew P., 2018. *Proč spíme: odhalte sílu spánku a snění*. V Brně: Jan Melvil Publishing.

¹⁸ WALKER, 2018.

¹⁹ WALKER, 2018.

²⁰ WALKER, 2018.

samotný, tak i na motivaci, protože není uspokojena jedna ze základních potřeb člověka a studentům se tak špatně soustředí na aktivity na vyšší úrovni hierarchie potřeb. Navíc ze sebe mohou mít špatný pocit, když nevidí pokroky ve studiu.

Pedagog nemá prostředky, kterými by mohl zajistit, aby studenti přítomní na hodinách byli vždy vyspaní, může ovšem studentům důležitost spánku vysvětlovat a hovořit s nimi o dopadech jeho nedostatku. Je zřejmé, že ani tak pedagog nezajistí připravenost studentů a že tím nemůže trávit příliš mnoho času. Významnou předností pedagogových vědomostí o spánku může být připravenost na reakce a chování nevyspaných studentů, která mu může pomoci zachovat profesionální přístup a nadhled v obtížných situacích ve třídě. Jestliže u studentů rozpozná příznaky nedostatku spánku, může pro něj být jednodušší nepovažovat chování studentů za útok na vlastní osobu a činit rozumná rozhodnutí.

Hormony

Vliv na motivaci studentů mají také chemické procesy probíhající v jejich těle. Hormony, které se vyplavují do krevního oběhu, ovlivňují myšlení i jednání. Simon Sinek ve své knize *Lídři jedí poslední*²¹ nastiňuje, jakou roli v našem myšlení, motivaci i konání hrají chemikálie našeho těla.

Jedním z hormonů, které mají významný vliv na naši motivaci, je dopamin, ten bývá v organismu vyplavován po každém, i velmi malém dílčím úspěchu a navozuje pocit uspokojení. Tím pomáhá udržovat motivaci k dosažení určitého cíle.²² Dalším hormonem je endorfin, který lidskému tělu pomáhá přestát bolest a strach. Do těla bývá vyplavován především během aktivit jako je fyzická práce nebo smích.²³ Důležitými dalšími hormony, které podporují spolupráci a pocit sounáležitosti ve skupině, jsou také hormony oxytocin a serotonin. Oxytocin oproti dopaminu se vyznačuje dlouhodobějším působením na lidský organismus, a tak lidem pomáhá regulovat štedrost vůči ostatním a míru zranitelnosti v kolektivu.²⁴

²¹ SINEK, Simon, 2015. *Lídři jedí poslední: proč některé týmy drží pohromadě a jiné se rozpadají*. V Brně: Jan Melvil.

²² SINEK, 2015.

²³ SINEK, 2015.

²⁴ SINEK, 2015.

Porozumění hormonálním procesům probíhajících v lidském těle často nebývá pro studenty jednoduchou záležitostí. V případě, kdy k porozumění hormonálních procesů dochází, může tím být efektivita studia značně podpořena, jak ze strany studentů, tak pedagoga. Pedagog se může snažit jednoduchými aktivitami při výuce podpořit pozornost a motivaci studentů, co se týče lidského organismu, například otevřením okna a vystavením slunečnímu svitu. Naopak, co se týče udržení pozornosti přímo při výuce, mohou být nápomocí například změny typu aktivit v průběhu výuky a snaha o vybudování přátelského prostředí, podpořeného pozitivní atmosférou, důvěrou či společným smíchem.

Nastavení mysli

Vliv na motivaci má i nastavení mysli. Psycholožka Carol Dweck, která se tímto tématem dlouhodobě zabývá, rozpoznala mezi lidmi dvě různá nastavení mysli: fixní a růstové.²⁵ Fixní nastavení mysli spočívá v přesvědčení, že se člověk rodí se souborem dovedností a talentu a je mu předurčené, co a do jaké míry v průběhu života dokáže. Pro jedince s fixním nastavením mysli je destruktivní dlouhodobý pocit nezdaru, a proto je pro něj proces učení a chybování psychicky velmi náročný.²⁶

Stanovisko jedince s růstovým nastavením mysli naopak je, že se každý může do jisté míry naučit cokoli, že je vždy možné se zlepšovat a má smysl na sobě pracovat. Zastává názor, že chyby jsou účinným prostředkem k pokroku. Růstové nastavení mysli podněcuje ke zkoušení nových věcí i přes prvotní nezdary a spočívá ve víře, že samotný proces učení a zdokonalování se je cílem jakékoliv činnosti.²⁷

Na základě výzkumu Carol Dweck je pro proces učení žádoucí růstové nastavení mysli, během něhož studenti přijímají zodpovědnost za vlastní vzdělávání, růst a pokroky. Důležitým aspektem také je, že se neúspěchem nenechají demotivovat, ale naopak k němu přistupují jako k příležitosti ke zlepšení, a motivuje je k vynaložení dalšího úsilí. Jejich motivací v takovém případě není výlučně úspěch, ale také samotný proces.

²⁵ DWECK, Carol S., 2017. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. V Brně: Jan Melvil Publishing.

²⁶ DWECK, 2017.

²⁷ DWECK, 2017.

V případě, že je záměrem pedagoga studenty růstovému nastavení mysli naučit, je žádoucí, aby o něm byl pedagog obeznámen, korespondoval s přesvědčením pedagoga samotného a představoval jeho běžný vzorec chování.²⁸ Jestliže má pedagog v úmyslu dojít do stádia, kdy studenti převezmou zodpovědnost za vlastní učení a zvnitřní si růstové nastavení mysli, je potřeba přestat chválit dovednosti, ale raději oceňovat snahu a píli a netrestat chyby a žádosti o pomoc. Zároveň je na místě nezesměšňovat a netrestat nevšední postupy, dávat najevo, že selhání a potíže jsou přirozenou součástí života a dokázat ocenit pokročilé vědomosti studentů i v případě, že mají větší přehled než sám pedagog.²⁹ Tím lze dosáhnout změny přístupu studentů ke svým schopnostem i učebnímu procesu a oni začnou oceňovat atraktivitu neustálého poznávání a pokroku. Jestliže zůstane pedagog ve své snaze důsledný, získá důvěru studentů, kteří se nebudou bát chybovat, odpovídat i v případě, kdy si nebudou jistí odpovědí a nabízet kreativní řešení na pedagogovy úkoly a otázky.³⁰

Vnější motivace

Faktory, které ovlivňují motivaci člověka z vnějšku, jsou nazývány popudy nebo také incentivy. Jsou to okolnosti, které na jedince působí externě, například chování ostatních lidí, předměty v jeho blízkosti a události, kterých je součástí. Incentivy je možné dělit na **pozitivní**, kterých se snažíme dosáhnout, a **negativní**, kterým se snažíme vyhnout.³¹ Vytvoření motivu vnější pobídkou závisí na duševním rozpoložení jedince a jeho dosavadních zkušenostech. Míra vlivu pobídky se nadále odvíjí od hodnoty a významu, které jsou jí v danou chvíli přikládány.³²

Rozdělení vnější motivace je spojeno s tím, do jaké míry jsou aktivity prováděny na základě osobního rozhodnutí a nakolik se s pobídkou aktér identifikuje:

- 1) **Externí regulace** – reakce jedince je motivována pouze vnější pobídkou;
- 2) **Introjektovaná regulace** – jedinec přijímá vnější pobídku, ale neidentifikuje se s ní;
- 3) **Identifikovaná regulace** – jedinec přijímá vnější pobídku za svou, ztotožňuje se s ní;

²⁸ DWECK, 2017.

²⁹ DWECK, 2017.

³⁰ DWECK, 2017.

³¹ PAVELKOVÁ, 2002.

³² VÁGNEROVÁ, 2016.

- 4) **Integrovaná regulace** – jedinec se s pobídkou plně identifikuje a ta zároveň plně souzní s jeho zájmy, potřebami a vlastním žebříčkem priorit a hodnot.³³

Jako příklad k lepšímu porozumění může sloužit situace, kdy pedagog zadá třídě práci v pracovním sešitě. V případě, že je student motivován pouze externí regulací, vykonává zadanou práci pouze proto, že se obává trestu, nebo touží po odměně. Při introjektované regulaci reaguje na zadání, protože je naučen, že je správné poslouchat autoritu, ale s pobídkou se vnitřně neztotožňuje. Při identifikované regulaci pracuje, protože si uvědomuje důvody k procvičování probírané látky a sám je považuje za účinné, a při integrované regulaci poslechne pedagoga, protože je přesvědčen o důležitosti a užitečnosti úkolu, a práce v pracovním sešitě je kromě incentive i jeho vnitřním rozhodnutím.³⁴

Nuda a strach

Nuda ve vzdělávání je problémem, který může postihovat všechny studenty nezávisle na jejich úspěšnosti v daném předmětu. Může ji navodit nejen nedostatek množství vyučovací látky, ale i její irelevance a neatraktivita, které navozují frustraci potřeby poznávání. Nuda také může být způsobena monotónním výkladem či nedostatkem variací činností během hodiny, které nenaplnují potřebu aktivity. Na takové podmínky mohou studenti reagovat například stažením se sami do sebe, agresivním chováním, či rozptýlenou aktivitou. Dlouhodobá nuda pak často vede k menší snaze, sníženému výkonu ve škole. Neúspěšnost v předmětu často vede ke znudění i v dalších předmětech a student tak může prožívat rozčarování ze školy, začít provozovat záškoláctví, či se snažit školní docházku co nejdříve ukončit.³⁵

Dalším jevem, který má negativní vliv na motivaci studentů, je strach. Ten se projevuje nedostatkem pocitu bezpečí, studenti si situaci vykládají jako ohrožující, pochybují o svých schopnostech adekvátně reagovat a ve větší míře přemítají o negativních výsledcích, které situace může navodit. Tím je pozornost studentů nadále odváděna od cílových aktivit.

³³ PAVELKOVÁ, 2002.

³⁴ PAVELKOVÁ, 2002.

³⁵ HRABAL, et. al., 1984.

Napětí či strach v mírné podobě může mít na výkon studentů dopad pozitivní, pokud ale přesáhne určitý limit, začíná být jeho dopad negativním.³⁶

Pro efektivní práci pedagoga je tedy žádoucí se vyvarovat nudy a větší míry strachu. Může tím dosáhnout poskytováním svým studentům dostatek látky a střídáním činností během hodin. Také může studentům přibližovat, proč je látka jeho předmětu užitečná a čím je zajímavá. Proti strachu ve třídě může pomoci dobrá atmosféra ve třídě a ochota pedagoga určovat termíny důležitých testů a zkoušek ve spolupráci se třídou.

Protože je nuda a strach v oblasti vzdělávání důležitým tématem, bude zahrnuta do výzkumu v praktické části práce.

Motivace studenta z pohledu pedagoga

Motivační procesy jsou komplexní a spletitou záležitostí a jestliže je snahou pedagoga být dobrým učitelem a učit své studenty na dobré úrovni, je podstatné, aby se otázkou motivace studentů zabýval. V případě, že pedagog pracuje s motivací studentů, může nejen zvyšovat efektivitu učení, ale také rozvíjet další oblasti jejich osobností.³⁷ Pro pedagoga je zásadní uvědomovat si, že vliv na chování studentů můžou mít nejen jejich potřeby, ale také vnější popudy. S touto informací může účelně pracovat, všimnout si, jaké potřeby jsou u jednotlivých studentů více či méně rozvinuté, a mít to na paměti při přípravě hodin, pozorovat, jakým způsobem reagují na různé pobídky a do jaké míry se s nimi identifikují.³⁸

Pro pedagoga v sekundárním vzdělávání je také žádoucí, aby o motivaci a o tom, co ji ovlivňuje, měli povědomí jeho studenti, kteří už jsou dostatečně vyspělí na to, aby s takovými informacemi dokázali adekvátně nakládat a činit na jejich základě rozhodnutí. Proto budou v praktické části pedagogové dotazováni, zda o tématu motivace, učení a self-improvementu se svými studenty hovoří.

1.2 Pedagog

Postavení pedagoga ve vzdělávacím procesu je klíčové a zároveň velice náročné, protože je na něj kladeno mnoho požadavků.³⁹ Mezi tyto požadavky patří kromě samotného vzdělávání

³⁶ HRABAL, et. al., 1984.

³⁷ PAVELKOVÁ, 2002.

³⁸ PAVELKOVÁ, 2002.

³⁹ FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

studentů, včetně plnění školního vzdělávacího plánu a získávání dostatečného počtu známek potřebného pro jejich klasifikaci, také celoživotní vzdělávání, při kterém by měl neustále prohlubovat a aktualizovat své vědomosti daného oboru a studenty vzdělávat v souladu s novými poznatky.⁴⁰ Součástí profese jsou povinnosti obnášející dozor nad studenty během přestávek, domácí příprava na hodiny, kontrola prací a testů studentů, či manipulace se školními pomůckami. Navíc je nutné, aby byl učitel schopen dostačujících sociálních interakcí, dobře vycházel se studenty i kolegy, dokázal přistupovat spravedlivě k hodnocení studentů a zohledňoval jejich jednotlivé učební styly a jejich jedinečné potřeby. Tento výčet jednotlivých aktivit, které učitel na denní bázi vykonává, není vyčerpávající a obsahuje nespočet dalších povinností, které by dobrý pedagog neměl zanedbávat.

Působení mezi pedagogem a studenty

Při každé interakci mezi pedagogem a studenty nastává vzájemné působení, které každý účastník prožívá různě a vykládá si je na základě svých předchozích životních zkušeností. Toto vzájemné působení má jako vnější incentiva vliv na motivaci, jednání a úspěchy studentů.⁴¹ Pedagog ovlivňuje své studenty, jejich motivaci, výkon a přístup ke vzdělávání i jejich budoucí postoj vůči dalším pedagogům a učivu daného předmětu svou osobností a vystupováním, vlastním postojem a přístupem i svým vzdělávacím stylem.⁴²

1.2.1 Osobnost pedagoga a jeho vystupování

Aby mohl pedagog kvalitně odvádět svou práci, je klíčová jeho osobnost. Ta je ve výsledku podstatnější než další složky učitelské profese, jelikož představuje ideje a ideály výchovy a vzdělanosti.⁴³ Osobnost pedagoga se silně projevuje během interakce se studenty. Pro každého účastníka učebního procesu může být důležitá jiná složka osobnosti pedagoga. Následuje výčet klíčových vlastností pedagogů, který vychází z publikace *Učitel: příprava na profesi*.

- **Psychická odolnost**, vzhled do podstaty a povahy problémových situací.

⁴⁰ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada.

⁴¹ PAVELKOVÁ, 2002.

⁴² PAVELKOVÁ, 2002.

⁴³ VALIŠOVÁ et al., 2011.

- **Adaptabilita a adjustabilita**, tedy schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita.
- **Schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se a účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity.
- **Sociální empatie a komunikativnost**, které umožňují pedagogovi porozumět výchozí situaci studenta (a to nejen té sociální).⁴⁴

Každý člověk, včetně studenta účastníčího se výuky, je schopen snáze respektovat osobu, v tomto případě pedagoga, který na sobě dokáže průběžně pracovat, hledí na sebe kriticky, je schopen sebeaktualizace a sám vykonává vše, co vyžaduje na svých studentech.⁴⁵

Podle autorů Fenstermachera a Soltise je důležité vystupování pedagoga, konkrétně schopnost aktivně naslouchat, být čestný a přímý, nedůvěřivý vůči nepodloženým výroky, mít v úctě lidi i přes jejich různost a dávat studentům zpětnou vazbu tak, aby je inspirovala k dalšímu úsilí.⁴⁶ A protože součástí učení je nápodoba, pro pedagogy je tedy také důležité, aby se chovali a vystupovali tak, jak to očekávají od svých studentů.⁴⁷

Efektivní komunikace

Dalším faktorem, který ovlivňuje studenty a jejich motivaci ke studiu, je pedagogovo vystupování a komunikace. Je vhodné nastavit pravidla komunikace a interakce se studenty během úvodní hodiny a dbát na jejich dodržování po celý školní rok, aby bylo zřejmé, co je považováno za vhodné či nevhodné.⁴⁸ Při komunikaci si pedagog musí uvědomovat, že s každým mluveným segmentem vysílá kromě primárního sdělení i sekundární, pouze implikované například tónem hlasu, slovosledem a volbou slov. Tato sekundární sdělení si mluvčí v mnoha případech neuvědomuje, pro posluchače je ovšem patrný a může negativně či pozitivně ovlivnit vztah mezi účastníky komunikace.⁴⁹ Je žádoucí, aby se pedagog cíleně vyhýbal neefektivní komunikaci se studenty a vedl je ke stejnému počínání. Mezi neefektivní komunikaci patří: výčitky a obviňování, poučování a moralizování, citové

⁴⁴ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, s. 15

⁴⁵ VALIŠOVÁ et al., 2011.

⁴⁶ F FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

⁴⁷ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁴⁸ MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.

⁴⁹ MEŠKOVÁ 2012.

vydírání a náрек, nálepkování, direktivní příkazy, vyhrožování, křik a hlasitý verbální projev, porovnávání, řečnické otázky, urážky a ponižování, ironie a shazování.⁵⁰

Některé takové projevy si pedagog nemusí ani uvědomovat, protože je často používá bezmyšlenkovitě, aniž by si uvědomil jejich dopad či skrytou zprávu, kterou tak svým studentům sděluje. Navíc se může jednat o přejímání komunikačních vzorců z minulých zkušeností v komunikaci, například ze strany rodičů, bývalých pedagogů a podobně.⁵¹

1.2.2 Postoj a přístup učitele

Přístup pedagoga k jeho profesi je ovlivněn různými faktory. Jedním z nich je například míra motivace, zmíněná v předchozí kapitole. Stejně jako studenti, také pedagogové potřebují uspokojovat své fyzické i psychické potřeby a v jejich těle se musí vyplavovat dané hormony, aby byli ve svém zaměstnání spokojeni a cítili se motivováni dále se v něm rozvíjet. Sám pedagog potřebuje být v dobré fyzické, duševní a sociální formě, aby si mohl zachovat vůči svému povolání a studentům pozitivní přístup.

Pygmalion efekt

Sociolog Merton popsal fenomén, který ho na základě Thomasova teorému a předchozí práce dalších filozofů začlenil do sociologie pod termínem sebenaplnující se proroctví.⁵² Merton popisuje jako základ tohoto proroctví mylné vyložení situace, které vyvolává chování napomáhající toto přesvědčení učinit pravdivé.⁵³

Na práci Mertona navázali ve své knize *Pygmalion in the Classroom*, autoři Rosenthal a Jakobson, kteří se zabývají sebenaplnujícím proroctvím v pedagogice známým jako Pygmalion efekt. Ve svém výzkumu, který proběhl na konci šedesátých let dvacátého století, nechali žáky šesté třídy vyplnit testy inteligence. Poté náhodně vybrali asi 20 % žáků s průměrnými výsledky a pedagogům sdělili, že jejich výkony byly nadstandardní. Po osmi měsících nechali všechny žáky opět vyplnit stejný test inteligence, ze kterého vyšlo najevo, že žáci, které učitelé považovali za nadprůměrné, začali dosahovat vyššího nárůstu

⁵⁰ MEŠKOVÁ, 2012, s. 30-31

⁵¹ MERTON, Robert K., 2000. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

⁵² MERTON, Robert K., 2000.

⁵³ MERTON, Robert K., 2000.

ve výkonu než kontrolní skupina, tedy žáci, jež učitelé za mimořádné nepovažovali.⁵⁴ Tento efekt byl způsoben také změnou přístupu pedagogů k žákům s domněle nadstandardními schopnostmi, kdy od nich více očekávali a byli a měli na ně kladeny vyšší požadavky.⁵⁵ Studenti, od kterých se více očekávalo, podávali větší výkony, a zároveň protože podávali větší výkony, učitelé od nich mohli více očekávat.

Na základě těchto poznatků lze říci, že Pygmalion efekt má vliv na to, jaký má pedagog přístup ke studentům, jakým způsobem s nimi jedná, a tím nepřímo ovlivňuje jejich motivaci. Proto je možné konstatovat, že je žádoucí předpokládat u studentů spíše pozitivní vlastnosti a využít tak Pygmalion efekt ve prospěch vyšší úspěšnosti a vyvarovat se negativních dopadů opačného Golem efektu.

Je možné si povšimnout určitých paralel mezi Pygmalion efektem a růstovém nastavení mysli. Oba tyto přístupy jsou zaměřené na určitý (pozitivní) výsledek situace. Pygmalion efekt pracuje s přesvědčením o ostatních lidech, případně okolnostech. Pokud je člověk přesvědčen o pozitivních predispozicích svých studentů cíleně či mimoděk jim vytváří lepší podmínky pro úspěch. Při růstovém nastavení mysli se osoba zaměřuje na svou cestu, kdy se rozhoduje věřit, že je možné udělat pokroky ve všech aktivitách, a že samotná cesta je cíl, a opět si tak tvoří lepší podmínky ke skutečnému zlepšení.

1.2.3 Edukační styl

Během své praxe se pedagog zpravidla přikloní k jednomu edukačnímu stylu, tedy způsobu, jakým své studenty vyučuje. Tento styl má základ v pedagogově vnímání a pojetí výuky, souvisí s jeho osobností, životní filozofií a přesvědčením.⁵⁶ S přibývajícím roky praxe se může jeho primární vyučovací styl měnit, dobrý pedagog by zároveň měl být schopný edukační styly používat na základě konkrétních faktorů, jako jsou vlastnosti studentů, obsah učební látky a povaha interakce.⁵⁷

⁵⁴ ROSENTHAL, Robert. *Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective*.

⁵⁵ ROSENTHAL, Robert, 1987, 'Pygmalion' Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, vol. 16, no. 9, 1987.

⁵⁶ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁵⁷ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

Autoři Fernstermacher a Soltis ve své knize *Vyučovací styly učitelů*⁵⁸ popisují jedno z nejrozšířenějších rozdělení edukačních stylů, a to na styl manažerský, facilitační a pragmatický. Každý z nich klade důraz na jiné aspekty vyučování a poukazuje na motivaci jednotlivých učitelů. Každý z těchto edukačních stylů, které rozeberu níže, má pozitivní i negativní stránky, díky kterým je možné odhalit principy efektivního vyučování.⁵⁹

Manažerský (exekutivní) styl

Pedagog, jehož hlavním vyučovacím stylem je manažerský styl, se zaměřuje především na využití vyučovacích metod s cílem umožnit studentovi dosáhnout vysokého porozumění učivu.⁶⁰ Menší pozornost je pak věnována individuálním potřebám studentů a jejich osobním příběhům. Pedagog preferuje frontální výuku, má kvalitně zorganizovanou hodinu s jasnou strukturou a mezi jeho priority patří efektivní využití času.⁶¹ Přestože se tento vyučující styl nezaměřuje na rozvíjení vztahů se studenty, vytváří díky svému systematickému a organizovanému přístupu příjemné prostředí. Pozitivním aspektem exekutivního vyučovacího stylu je nabídka jednoduchých a přímých metod pro přenos informací od pedagoga ke studentovi. Při důsledné aplikaci exekutivního stylu se zvyšuje pravděpodobnost, že se více žáků naučí větší množství obsahu než při vyučování ostatními styly.⁶²

Facilitační styl

Hlavním zájmem pedagoga aplikujícího facilitační styl je rozvoj osobnosti studentů, podpora jejich porozumění sobě samému a jejich seberealizace. Tento učitel je empatický a klade důraz na jedinečnost svých studentů. Zaměřuje se na vnímání potřeb a zájmů studentů, považuje za důležitý respekt a vzájemnou pomoc.⁶³ Jeho primárním zájmem jsou studenti, a tak nepovažuje ovládnutí vyučované látky za hlavní prioritu při vzdělávacím procesu. Učivo pokládá za prostředek k rozvoji studentů, ale neupřednostňuje ho před vztahy mezi ním a studenty a před potřebami a zájmy studentů.⁶⁴

⁵⁸ FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

⁵⁹ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶⁰ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶¹ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶² FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶³ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶⁴ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

Podle přesvědčení pedagogů facilitačního stylu je úkolem pedagoga pomoci žákům věnovat pozornost vlastním vnitřním procesům, díky čemuž mohou dělat dobrá rozhodnutí při volbě vzdělávacího obsahu a jeho zvládnutí.⁶⁵

Pragmatický (liberální) styl

Pedagog vyučující pragmatickým edukačním stylem považuje za nejdůležitější vzdělávací cíle, tedy aby se studenti stali zasvěcenými a vzdělanými občany se zvnitřněnými morálními hodnotami. Učební látku považuje za prostředek, díky kterému může tohoto cíle dosáhnout. Pro takového pedagoga je důležitější společnost a sociální kontakty, a proto se zaměřuje na podporu zájmu studentů o tuto problematiku.⁶⁶ Za jeden z hlavních cílů vyučování považují zastánci liberálního stylu podporu kritického myšlení studentů, tedy jejich schopnost utvářet si vlastní názory na základě ověřených zdrojů.⁶⁷

Je patrné, že každý z edukačních stylů má své výhody a nevýhody. Odvíjí se především od priorit jednotlivých pedagogů a jejich důrazu na to, co ve vzdělávání považují za klíčové. Podle svých přesvědčení se připravují na své hodiny a komunikují se svými studenty. I to může mít vliv na jejich motivaci.

⁶⁵ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶⁶ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

⁶⁷ FENSTERMACHER, SOLTIS, 2008.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Výzkum

Cílem výzkumu praktické části bakalářské práce bylo určit, co ze strany pedagoga nejvíce ovlivňuje motivaci studentů k učení a jakou konkrétní roli hraje jeho přístup. Na základě analýzy dat z tohoto výzkumu je záměrem vyvodit, na co by se měl pedagog ve své práci zaměřit a jaký přístup pedagoga je nejvhodnější ke zvýšení motivace studentů, a tedy zlepšení efektivity výuky.

Hypotézy

Před samotným provedením výzkumu byly sestaveny dvě hypotézy, které bude možné na základě dat získaných výzkumem potvrdit či vyvrátit.

Hypotéza č. 1: Chování pedagoga a jeho přístup k výuce ovlivňují motivaci studentů.

Hypotéza č. 2: Způsob, jakým pedagog nahlíží na studenty a jedná s nimi, se odráží v jejich motivaci a sebedůvěře.

Způsob provedení výzkumu

Pro realizaci praktické části této práce byla zvolena kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Proběhlo setkání se čtyřmi pedagogy vyučujícími anglický jazyk na středních školách. Tři z nich vyučují na gymnáziích, přičemž výzkum byl zaměřen na jejich výuku na tzv. vyšším gymnáziu. Jeden z pedagogů vyučuje na střední odborné škole. V rámci výzkumu proběhlo pozorování hodin, následné vyplnění dotazníku studenty a rozhovor s pedagogem. Tento přístup byl zvolen pro komplexnost získaných dat.

Účelem kombinace jednotlivých výzkumných technik bylo ověřit návaznost a důvěryhodnost získaných dat. Na stejné téma je tedy získán názor tří různých účastníků výzkumu: samotného pedagoga, jeho studentů a výzkumnice. Pedagog dostal v rámci rozhovoru příležitost vyjádřit, jak vyučování a přístup ke svému povolání vnímá sám a jaký se domnívá, že má vliv na své studenty. Studenti formou dotazníku získali možnost vyjádřit se ke stejnému tématu ze svého úhlu pohledu. Pozorovatel hodiny, jímž byla autorka práce, získal celkový dojem o dynamice vztahu mezi studenty a pedagogem. Pedagogové nebyli předem podrobně informováni o cílech výzkumu a rozhovory s nimi vždy probíhaly až

po pozorování hodin, aby nedostali příležitost se na hodiny cíleně připravit. Všechny tyto aspekty umožňují získat komplexní pohled na průběh vyučovaných hodin a následně zhodnotit, jakým způsobem ovlivnil přístup pedagoga motivaci studentů. Pro účely výzkumu byla veškerá data anonymizována.

2.1.1 Pozorování vyučovacích hodin

Cílem pozorování vyučovacích hodin bylo vytvořit si představu o dynamice hodiny, práci pedagoga a reakcích studentů. V této části výzkumu bylo záměrem sledovat čtyři aspekty výuky, kterými byla atmosféra ve třídě, přístup pedagoga, aktivní účast studentů a příprava hodiny.

Atmosféra ve třídě

Předmětem pozorování atmosféry ve třídě bylo především jaké mají mezi sebou studenti vztahy, zda kolektiv dobře pracuje a reaguje na pedagoga, a jak probíhá komunikace. V neposlední řadě bylo záměrem hodnotit celkovou atmosféru ve třídě.

Přístup pedagoga

Posuzováno bylo chování pedagoga, zda se studenty jedná s respektem a jestli ho studenti respektují nazpátek, jak se mu daří v případě potřeby jednat se studenty individuálně a podobně. Značná pozornost byla taktéž věnována jeho edukačnímu stylu a způsobu komunikace se studenty.

Aktivní účast studentů při hodině

Součástí pozorování byla také míra motivace studentů, tedy nakolik se aktivně účastní hodiny, reagují na učitele, projevují zájem o látku a předkládané aktivity, zda se jim věnují naplno, zda používají mobilní telefony či se baví mezi sebou a podobně.

Příprava hodiny

Současně předmětem hodnocení byla příprava pedagoga na výuku, tedy, zda hodina působí připraveně, jak dlouho trvá přechod mezi aktivitami a nakolik se pedagogovi daří jasně formulovat zadání pro své studenty. Pozornost byla věnována také míře a účinnosti improvizace a efektivitě využívání času při vyučovací hodině.

2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy

V rámci výzkumu proběhl s pedagogy polostrukturovaný rozhovor, na který byl připraven set otázek rozdělených do čtyř kategorií. Předmětem zájmu byly obecné informace, příprava a průběh hodin, přístup pedagoga a jeho motivace. V rámci rozhovorů bylo součástí postupu nenechat připravené otázky limitovat množství získaných informací, ale naopak mít možnost volně reagovat na odpovědi pedagogů, případně na specifické jevy, které byly zaznamenány během pozorování hodin.

Obecné informace

Rozhovor byl vždy zahájen uvedením vyučovaných tříd, které pedagog vyučuje a délkou jeho praxe.

Příprava a průběh hodin

Dále byl pedagog dotazován na přibližný čas strávený přípravou hodin, jeho postojem vůči nim a co během nich považuje za nejdůležitější. Dále sdílel, zda byla s třídami nastavena pravidla a zda se daří je dodržovat a jestli tato situace má dle jeho názoru vliv na motivaci studentů. Další otázky byly zaměřené na jeho snahu zpestření hodin a nakolik je prospěšná a na způsoby, jakými se studenty pokouší motivovat k lepšímu výkonu a participaci.

Přístup pedagoga

V dalším setu otázek pedagog dostal možnost vyjádřit, zda se domnívá, že jeho chování ovlivňuje motivaci studentů k učení. Uváděl, zda od svých studentů získává zpětnou vazbu a pokud ano, na co konkrétně se v ní zaměřuje. Poslední otázka se týkala snahy vzdělávat studenty ohledně témat jako jsou sebevzdělávání, učební styly a podobně.

Motivace pedagoga

Následovaly otázky týkající se motivace pedagoga samotného, jak si ji udržuje, zda se snaží nadále vzdělávat ve své profesi či v dalších oblastech a jakým způsobem předchází syndromu vyhoření.

2.1.3 Dotazník pro studenty

Dotazník pro studenty byl strukturován do čtyř kategorií a studenty byl vyplňován převážně na konci hodiny, časová dotace byla přibližně šest minut. Jeho účelem bylo dát studentům příležitost vyjádřit svůj pohled na přístup pedagoga, vliv pedagoga na jejich motivaci a

pocity, které během vyučovacích hodin mají. Studenti tak mohli ve všech otázkách subjektivně a zcela anonymně vyjádřit svůj názor v dotázaných tématech.

Obecné informace

Studenti nejprve uváděli svůj rok narození, třídu, do které chodí, a kolik let je jejich pedagog vyučuje.

Vnímání učitele

V další části dotazníku studenti hodnotili své subjektivní vnímání učitele. Tyto otázky byly především škálové, přičemž škála měla pět bodů, číslo jedna zastávalo tvrzení „*zcela nesouhlasím*“ a číslo pět „*zcela souhlasím*“.

Motivace

Pro studenty následovalo pět otevřených otázek z kategorie motivace. Dvě byly zaměřené na učitele: „*Co je pro Vašeho učitele důležité?*“ a „*Čím Vás váš učitel nejvíce motivuje?*“ a dvě zaměřené přímo na studenty: „*Co nepovažujete během hodin za přínosné?*“ a „*Co by Vám pomohlo k větší motivaci ke studiu?*“. Poslední otázka byla škálová, kdy studenti hodnotili svou momentální motivaci ke studiu anglického jazyka na stupnici od 1 do 10, kdy číslo 1 znamenalo, že se necítí být motivováni vůbec a číslo 10, že jsou motivováni ve velké míře.

Strach a nuda

Poslední otázky byly škálové a týkaly se pocitů studentů, konkrétně nudy a strachu při hodinách a jejich dopadu na motivaci studentů. Na konci dotazníku byla otevřená otázka, aby studenti dostali možnost v dotazníku na cokoli zareagovat.

2.2 Analýza dat

Vzhledem k lišícím se datům v jednotlivých částech výzkumu považuje autorka práce za přínosné analyzovat především data z jednotlivých škol samostatně, a následně porovnat pouze vybrané výsledky výzkumu napříč školami. V následujících odstavcích jsou uvedeny konkrétní výsledky a výstupy z výzkumu formulované autorkou práce, které jsou zároveň doplněny o grafické znázornění výsledků pomocí tabulek a grafů.

2.2.1 Analýza dat jednotlivých škol

Škola první: gymnázium v okresním městě (s 15 tis. obyvateli)

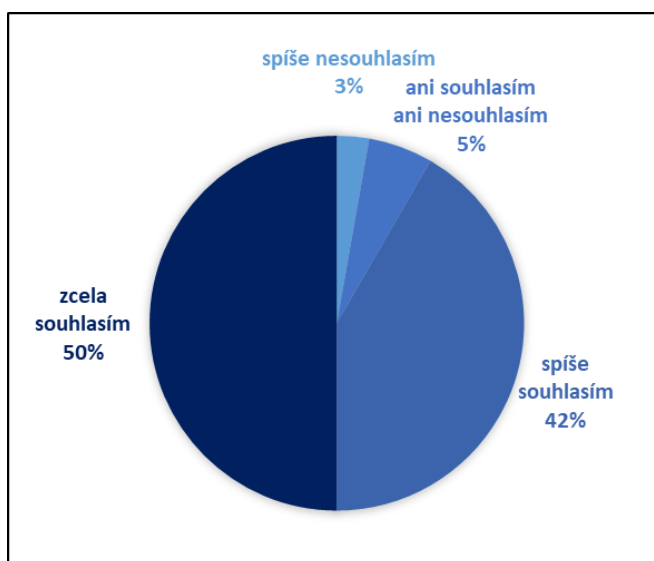
Pedagožka z první školy vyučuje již od roku 1993 a v době výzkumu učila jak na vyšším, tak na nižším gymnáziu. V aprobaci má anglický a český jazyk, ale od roku 2007 vyučuje výhradně jazyk anglický a český pouze příležitostně v případě potřeby suplování.

Atmosféra při jejích hodinách byla přátelská, studenti byli motivovaní a hodin se aktivně účastnili. S vyučující měli domluveno, že je bude připravovat na FCE zkoušku z anglického jazyka.⁶⁸ Bylo zřejmé, že dokud měli studenti za úkol ve dvojicích procvičovat rozhovor na ústní část zkoušky, byli zaujatí a aktivně se snažili ve svých ústních projevech a v argumentaci během konverzací zlepšovat. V případě potřeby studenti směle žádali pedagožku o pomoc. Jejich soustředění během hodiny se snížilo až při vyplňování cvičení v učebnicích, protože rychlost se u jednotlivých studentů zásadně lišila a rychlejší jedinci se zanedlouho začali nudit. Bylo zjevné, že jsou studenti zvyklí spolupracovat, nebáli se pokládat cílené otázky a ptát se na rady a obecně s pedagožkou komunikovat na dobré úrovni.

Za pozitivní byla autorkou práce považována situace, kdy vyučující studenty informovala o průběhu ústní části FCE a o tom, jak se odlišuje od ústní zkoušky u maturit a svůj výklad dokončila slovy „...toho se bát nemusíte, protože vy se k maturitě nedostanete.“ Tím studenty vtipným způsobem povzbudila, protože dala najevo své přesvědčení, že

⁶⁸ FCE je zkratka Cambridge English: First. Úspěšným splněním podmínek potřebných pro získání tohoto certifikátu člověk dokáže, že má úroveň angličtiny na B2 a je tedy schopen v anglickém jazyce nezávisle komunikovat na takové úrovni, že může pracovat či studovat v anglicky mluvícím prostředí. (Zdroj: <https://www.britishcouncil.cz/zkousky/cambridge/druh/vseobecna-anglictina>)

všichni nadcházející FCE zkoušky úspěšně složí a budou si tedy moci certifikát nechat uznat jako náhradu za maturitní zkoušku z anglického jazyka.

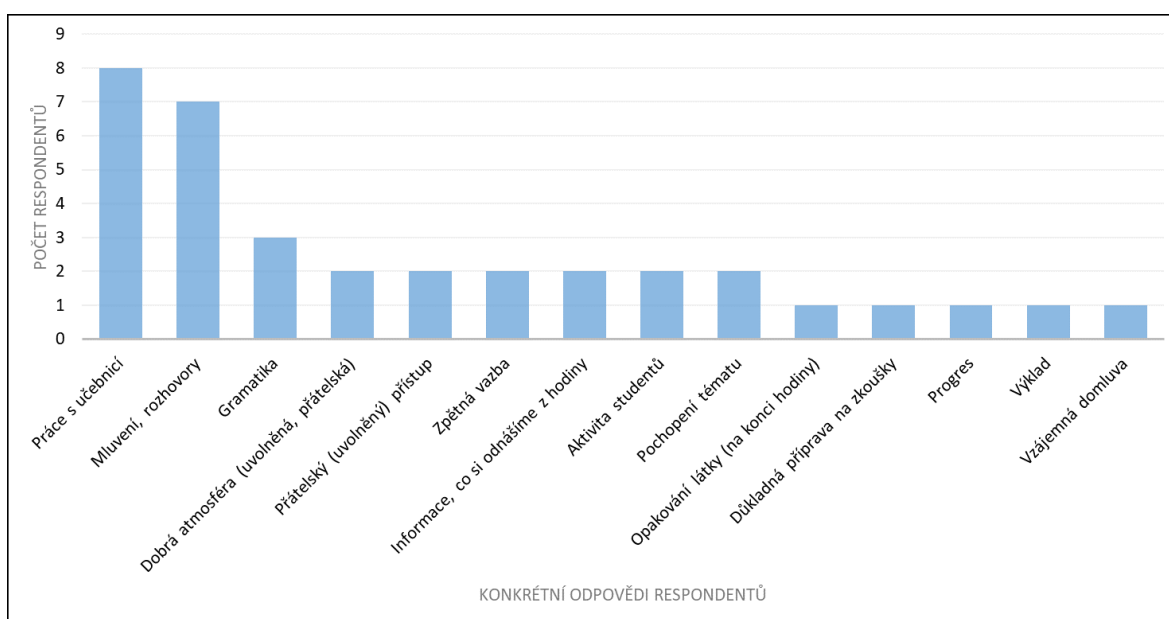


Obrázek 2: Odpovědi respondentů z první školy:
"Učitel na mě působí, že ho práce baví."

Pedagožka má s výukou anglického jazyka mnohaletou zkušenost a z rozhovoru bylo zřejmé, že ji její povolání baví a naplňuje. Z Obrázku č. 2 můžeme vyčíst, že na převážnou část z třiceti šesti dotázaných studentů pedagožka působí, že ji práce baví a že ví, o čem mluví.

Vyučující považuje při přípravě hodin za nejdůležitější, aby věděla, jaký je cíl hodiny a měla o hodině představu. Pokládá za vhodné informovat své studenty proč daný den na hodinu přišli a co si odnesou. Velkou důležitost také přikládá tomu, aby byla při hodinách „pohoda“ a bylo ze strany studentů možné se s ní dohodnout. Vidí, že s dobou se mění i studenti a jejich potřeby. Myslí si, že „... v dnešní době potřebují víc lidskou podporu... i sebevědomí jim trošičku držet.“

Podstatné pro pedagožku je ujist'ovat se, že studenti rozumí svým vlastním chybám a ptát se jich, kterým konkrétním částem vyučované látky nerozumí a jak jim s nimi může pomoci. Studentů v nižších ročnících se musí ještě doptávat, ale studenti vyšších ročníků už často dokáží své potřeby srozumitelně formulovat a je jednodušší s nimi projít jevy, které jsou pro ně problematické.



Tabulka 1: Odpovědi respondentů z první školy: "Co je pro Vašeho učitele důležité?"

Z Tabulky č.1 vyplývá, že v odpovědi na otázku, co považuje pedagožka za důležité, studenti nejčastěji uváděli práci s učebnicí a mluvení či rozhovory v angličtině. O práci s učebnicí se pedagožka během rozhovoru zmínila u otázky týkající se přípravy hodin. Podotkla, že oproti době, kdy anglický jazyk vyučovat teprve začínala, si dnes nepotřebuje v takovém množství shromažďovat různé materiály s cvičeními na konkrétní gramatické jevy, protože dnešní učebnice jsou již tak komplexní a mají tolik různých cvičení, že materiály navíc téměř nepotřebuje. Když nastane situace, že materiály navíc potřebuje, je dnes mnohem jednodušší najít mnoho různých cvičení na internetu a lze jednoduše vytvořit různá zajímavá cvičení či hry (jako je například Kahoot⁶⁹). Zároveň z rozhovoru vyplynulo, že k přípravě na FCE zkoušky používají se studenty učebnice, a tedy je zřejmé, že se jí pedagožka snaží co nejvíce využít a hodiny podle ní plánovat, aby nabyla jistoty, že studenty ke zkoušce naučí vše, co potřebují.

Pedagožka je přesvědčená, že na rozdíl od svých kolegů, kteří vyučují jiné předměty, má zřejmou výhodu v motivaci studentů, protože jsou ke studiu anglického jazyka motivováni sami od sebe, a to především protože „...je v podstatě nezpochybnitelné, že jazyk budou potřebovat. A nejen, že ho budou potřebovat v práci, ale oni ho potřebují hlavně ve svém

⁶⁹ Kahoot je učební pomůcka fungující přes internet. Učitel si může připravit otázky, které jsou studentům promítány, odpovědi studenti vybírají na svých mobilních telefonech.

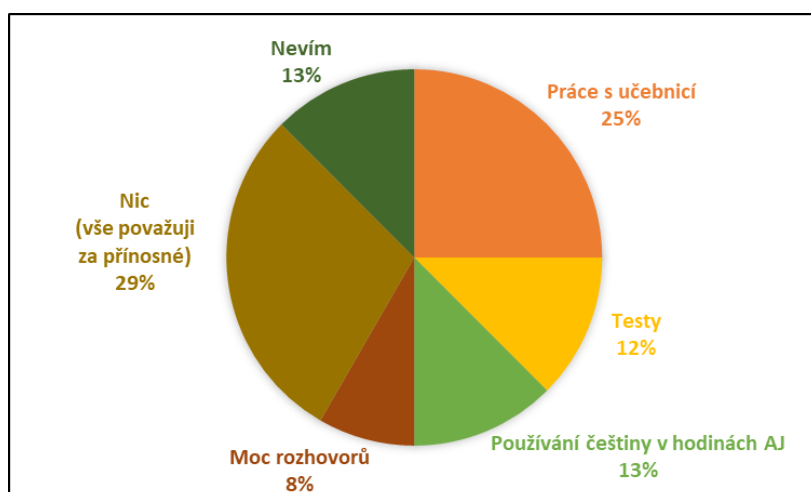
volném čase a potřebují ho pro sebe“. Myslí si, že vnitřní motivace je u studentů tak silná, že ta vnější, kterou může být úleva u maturitní zkoušky nebo přijímacím řízení na vysoké školy při úspěšném složení FCE zkoušky, je spíš „*bonus navíc*“. Snaží se tedy své studenty motivovat tím, že s nimi na zlepšení anglického jazyka intenzivně pracuje již zmíněnými opravami chyb, určováním konkrétních jevů, které jim dělají problémy a následně práci na nich. Se studenty má navíc dohodu, že po dobře vykonané práci nižším ročníkům na konci hodiny dá možnost zahrát si Kahoot a vyšším ročníkům příležitostně pustí díl seriálu Koruna⁷⁰.

Odpovědi pedagožky v rozhovoru korespondovaly s odpověďmi studentů v dotazníku, kdy na otázku, čím je pedagožka nejvíce motivuje, sedm studentů uvedlo filmy, seriály nebo videy a dalších pět studentů uvedlo Kahoot. Někteří dodali, že tyto doplňkové aktivity příjemně odlehčují hodinu. Vždy po dvou studentech bylo uvedeno, že je vyučující motivuje svou vstřícností a laskavostí, zábavnými aktivitami, přátelským přístupem či pomocí s dosažením cílů.

Na dotaz, zda se snaží studenty vzdělávat v oblasti vlastního učení, pedagožka odpověděla, že je to spíše vedlejší produkt jejího vyučování. Nepovažuje se za „*kouče na seberozvoj*“, ale vždycky svým studentům dává návod, jak si se zadáním poradit. Jako příklad uvedla, že při zadání slohové práce (tzv. writing), který studenti v nedávné době dostali jako domácí úkol, jim zároveň poradila „*jak na sebe*“.

Z jejích studentů se 36 % domnívá, že je vyučující vzdělává i ohledně osobního rozvoje. Jako konkrétní příklady tito studenti uvádějí, že je vzdělává **povídáním či diskusí** (čtyři odpovědi), **zájmem o studenty** (dvě odpovědi), **zkoušením postupů a hledáním fungujících způsobů** (dvě odpovědi), **individuálním přístupem** (dvě odpovědi), **tipy a radami** (dvě odpovědi).

⁷⁰ Koruna je televizní historický seriál zabývající se životem Anglické královské rodiny.



Obrázek 3: Odpovědi respondentů z první školy:
 “Co nepovažujete během hodin za přínosné?”

Z dat na Obrázku č. 3 lze vyčíst, že studenti za nepřínosné považují především práci s učebnicí, dále také část studentů zmínila testy jako formu hodnocení jejich znalostí. Zajímavým prvkem je poukázání na 29 % studentů, kteří nezmínili nic, co by jim přišlo nepřínosné, tedy vše v jejich hodinách angličtiny považují za přínosné.

Podle názoru studentů by jim k větší motivaci pomohlo především dostat více příležitostí v anglickém jazyce mluvit a vyjadřovat své názory. Autorka práce považuje za pozoruhodné odpovědi dvou respondentů, kteří za svůj pokrok a motivaci přijali zodpovědnost odpověďmi „To už asi záleží na mém přístupu“ a „lepší osobní přístup, je to spíše můj problém, začít se víc snažit“. Uvědomují si svou roli ve svém vzdělání a neočekávají od pedagožky.

Čím Vás učitelka v hodinách nejvíce motivuje?	
<i>konkrétní odpovědi respondentů</i>	<i>počet respondentů</i>
Filmy, seriály, videa (odlehčení výuky)	7 studentů
Kahoot (odlehčené a zábavné aktivity)	7 studentů
Vstřícnost, laskavost	3 studenti
Přátelský přístup	2 studenti
Pomoc s dosažením cílů	2 studenti

Tabulka 2: Odpovědi respondentů z první školy:
 “Čím Vás učitelka v hodinách nejvíce motivuje?”

Přestože studenti uváděli mnoho aspektů vyučování, které považují za nepřínosné a navrhovali aktivity a motivy, které by jim k větší motivaci pomohly, z třiceti šesti

respondentů v dotazníku 42 % hodnotilo svou momentální motivaci ke studiu anglického jazyka na stupnici třemi nejvyššími stupni hodnotícího žebříčku (na škále od 1 do 10 zvolili stupně 8–10, kdy 10 byla motivace „opravdu hodně“). Ani jeden respondent nehodnotil svou motivaci nejnižším možným číslem. Tento fakt koreluje s pozitivním hodnocením učitele od studentů, ale neznamena to, že jsou tyto dva jevy v kauzálním vztahu, tedy že poměrně vysoká motivace studentů je přímo způsobená pouze přístupem pedagoga. Konkrétní poznatky studentů k otázce jejich motivace v hodinách angličtiny jsou znázorněny v Tabulce č. 2. Data v tabulce přímo vychází z konkrétních odpovědí studentů z dotazníku a zobrazují reprezentativní vzorek opakujících se odpovědí z celkového počtu 36 respondentů.

Pedagožka si také uvědomuje, že její způsob výuky nemusí vyhovovat všem jejím studentům. Z toho důvodu se jí snaží zpestřit aktivitami, které jsou pro studenty lákavé a pro některé z nich slouží jako motivace k učení a práci v hodinách. V případě, že budou dobře pracovat přes hodinu, mohou se na jejím konci aktivitě věnovat. Studenti si volbu přístupu uvědomují a dokáží ocenit jeho konkrétní výhody, tedy že se necítí být ve stresu, ve třídě je příjemná atmosféra a podobně.

Z odpovědí obou zúčastněných stran je patrné, že situaci ne vždy vnímají stejně. Je možné, že někteří studenti vnímají pouze činnost, kterou s nimi vyučující provozuje, ale už nevidí cíl za tím, který pedagožka považuje za důležitější, tedy aby látce, kterou dělají, doopravdy rozuměli.

Protože si pedagožka uvědomuje, že její a chování má na její studenty vliv, učinila rozhodnutí se studenty jednat tak, aby byla ve třídě zachována příjemná atmosféra a studenti ji považovali za lidsky blízkou, tedy aby neměli strach ji oslovit, ať už s prosbou o pomoc nebo s jakýmkoliv dotazem. Tímto přístupem pedagožka podporuje u studentů v hodinách anglického jazyka růstové nastavení mysli a jelikož je pro ni natolik přirozenou součástí výuky, je dost možné, že si to ani ona, ani její studenti neuvědomují.

Škola druhá: gymnázium v hlavním městě Praze

Pedagožka z druhé školy má s vyučováním anglického jazyka již třicet pět let zkušeností. Na druhé škole vyučuje na nižším i vyšším gymnáziu. Na škole je jediná Češka vyučující anglický jazyk, zbytek učitelů je rodilými mluvčími, kteří nevyučují pouze konverzace

v angličtině, ale mají na starosti také výuku anglického jazyka jednotlivých tříd jako plnohodnotní vyučující.⁷¹

Při pozorování hodin vyšlo najevo, že má vyučující tendenci mít pomalejší začátky hodiny, kdy první až tři minuty byly mírně chaotické. Jako by věděla, s čím chce začít, ale nevěděla, za jaký konec to vzít. Někdy si vyučující potřebovala zapnout počítač a najít prezentaci, jindy jí například chyběly fixy na tabuli. To mělo vliv na pozornost studentů, která tak nebyla upoutaná hned od začátku hodiny. Jakmile byla tato počáteční chvíle překonána, zbytek hodiny už probíhal naprosto plynule a efektivně. Atmosféra ve třídách byla vždycky příjemná a bylo vidět, že mají studenti s učitelkou dobrý vztah. Pedagožka navíc dokáže využívat veškerých výhod, které škola poskytuje: interaktivních tabulí, iPodů, Google disku a podobně. Se septimou má domluvené, že když budou během týden dobře pracovat, páteční hodiny mohou být volnější a je možné hrát anglické hry dle jejich výběru či se věnovat jiným, podobným aktivitám.

Z rozhovoru je patrné, že pedagožku práce baví a s nadšením se ohledně své profese nadále vzdělává. Ačkoliv dotazník vyplnilo pouze jedenáct studentů⁷², osm z nich zcela nebo spíše souhlasí s tím, že učitelka působí dojemem, že ji práce baví a devět z nich zcela nebo spíše souhlasí s tím, že na ně působí dojemem, že ví, o čem mluví.

Za nejdůležitější při přípravě hodin pedagožka považuje připravit si cíl hodiny a její „*kostru*“, protože samotný průběh hodiny ji nejlépe funguje, když improvizuje a reaguje na potřeby studentů, jejich momentální rozpoložení a další aktuální proměnné. Je pro ni důležité jednat se studenty férově a se vzájemným respektem. Snaží se, aby studenti nepocíťovali zbytečný stres a testy psali důkladně připravení z hodin. Kvůli malému počtu respondentů se odpovědi studentů ohledně dotazu, co je pro jejich učitelku důležité, téměř neopakovaly. Dva studenti uvedli, že je pro učitelku důležité mluvení anglicky, další uvedli

⁷¹ Pozn. autorky: na mnohých školách v České republice mívají rodilí mluvčí s třídami konverzační hodinu pouze jednou týdně jako nástavbu k běžným hodinám anglického jazyka s českými pedagogy.

⁷² Z důvodu nepřesných instrukcí zadaných pedagogem svým studentům nebylo v druhé škole získáno dostatek dat, aby autorka práce mohla odpovědi studentů v práci graficky reprezentovat tak, jako v ostatních školách. Z důvodu účasti pouze 11 studentů v dotazníku nejsou v dané kapitole použity grafy ani tabulky, protože data autorka práce považuje za nedostatečný vzorek studentů.

například: „*konverzace, komfort všech přítomných*“, „*debaty*“, „*zábava*“, „*abychom byli v hodinách aktivní*“, nebo „*otevření učebnice a práce v učebnici*“.

Pedagožka se snaží své studenty motivovat tím, že je budou hodiny anglického jazyka bavit. Dle jejích slov je jejím cílem: „*aby si angličtinu zamilovali, nebo aby k ní alespoň nezískali odpor*“. I z toho důvodu svým studentům nezařazuje domácí úkoly. Její studenti v dotazníku na otázku, čím je vyučující motivuje odpovídali, že zapojením do diskuze, svou energií, pozitivní afirmací a výukou formou hry. Podle slov jejích studentů je motivuje debatami (zmnili dva studenti), zapojením do diskuse, svou energií, hrami, pozitivní afirmací a výukou formou hry.

Vyučující uvedla, že se o sebevzdělávání se studenty baví v podstatě pouze, když je podobné téma v učebnici nebo když vyvstane konkrétní příležitost. Navíc zmínila, že se tomuto tématu věnuje spíše u mladších žáků na nižším gymnáziu. I respondenti dotazníku to vnímali podobně: pouze čtyři z nich odpověděli, že je vyučující vzdělává i v osobním rozvoji, jako konkrétní příklady uvedli, že společně tvořili anglické životopisy a že s nimi pedagožka mluví o „*různých věcech*“ a často dává rady ke konkrétním projektům.

Za nepřínosné studenti považují prokrastinaci v hodinách (dvě odpovědi), moc práce s učebnicemi, řešení osobních záležitostí učitele, čas, kdy mluví jenom učitel, a testy. Dle jejích slov by jim pomohlo mít například „*místy systematictější výuku*“, „*slovní hodnocení od učitele*“, „*naučné hry, kde se komunikuje*“, a „*zapojení více interaktivních prvků do výuky – Kahoot, různé stolní hry...*“.

V rozhovoru pedagožka dále uvedla, že si myslí, že její chování má zcela jistě na studenty vliv a že je velmi důležité, aby si obě strany byly schopny důvěřovat. Snaží se tedy se studenty jednat vstřícně, férově, podporovat vzájemný respekt a mít obecně pohodový a přátelský přístup. I v tomto případě z dotazníku vzešla nadprůměrná motivace studentů, kdy 91 % z respondentů svou momentální motivaci ke studiu jazyka hodnotilo na horní polovině hodnotícího žebříčku (na škále od 1 do 10 zvolili stupně 6–10, kdy 10 byla motivace „opravdu hodně“).

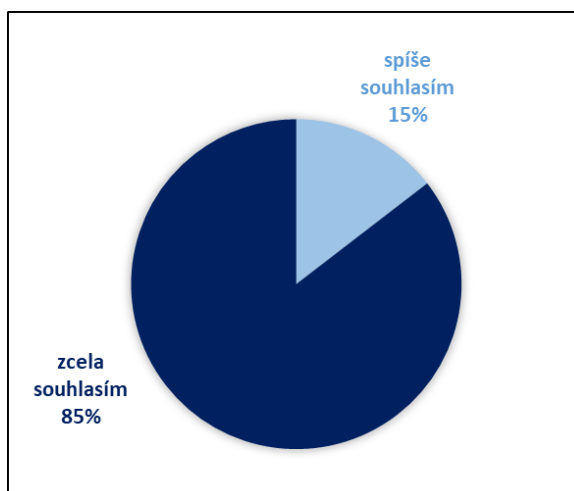
Škola třetí: gymnázium v krajském městě (se 100 tis. obyvateli)

Další vyučující, který se zapojil do výzkumu, je rodilým mluvčím z Anglie, dlouhodobě žijící v České republice. Učí již sedmnáctým rokem, převážně na vyšším gymnáziu. Jeho hodiny jsou především konverzace v angličtině, kterými navazuje na běžné hodiny anglického jazyka svých kolegyň a kolegů, se kterými se musí domlouvat ohledně návaznosti jednotlivých hodin. Někdy proto se studenty kontroluje cvičení, která začali během anglických hodin se svými českými učiteli. Má také semináře zaměřené na konverzaci v angličtině. Veškerá komunikace, mezi vyučujícím a výzkumníci, probíhala v anglickém jazyce.

Během hospitace vyvstalo několik zajímavých faktů. Vždy při zjišťování absence studentů na začátku hodin pedagog studenty vyvolal použitím jimi zvolenými přezdívkami či tvary jejich jmen a když studenti potvrdili svou přítomnost, rovnou byli učitelem dotázáni na to, jak se mají. Tak každý student na začátku hodiny řekl alespoň jednu krátkou anglickou větu. Pedagog se navíc nebál klást otázky doplňující, případně si pamatoval, že student byl na dovolené v cizí zemi a pobídl ho tak k tomu říci více.

Vyučující se ve všech třídách o jednotlivé studenty upřímně zajímal a jednal s nimi s respektem a na rovinu. Ve všech třídách aplikoval stejný přístup a studenti ho respektovali nazpátek, dávali pozor a většinou ochotně odpovídali. Ačkoliv se od sebe hodiny zásadně lišily a odlišovala se i dynamika v jednotlivých třídách, bylo zřejmé, že je vyučující na všechny hodiny připraven (během přestávek dával výzkumníci i vhled do situace: proč zvolil dané aktivity, jaké musel se třídou řešit problémy a podobně) a studenti byli vesměs aktivní a pozorní.

Dalším aspektem výuky pedagoga je, že ačkoliv již po letech strávených v Česku umí obstojně česky, veškerá komunikace s jeho studenty probíhá pouze v anglickém jazyce, a tak mohou studenti z hodin těžit co nejvíce. Když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko, nemají jinou možnost než si poradit bez něj, nebo ho popsat v angličtině. Pedagog v rozhovoru uvedl, že česky na studenty poprvé vždy promluví až na pomaturitním večírku a připraví jim tak nečekané překvapení.



Obrázek 4: Odpovědi respondentů ze třetí školy:
"Učitel na mě působí, že ho práce baví."

Bylo zjevné, že učení dotazovaný vyučující chápe jako své poslání a baví ho. I z dotazníku, který vyplnilo celkem padesát pět studentů, bylo zřejmé, že to studenti vnímají stejně, protože všichni jako odpověď na otázku „Učitel na mě působí, že ho práce baví“, volili odpovědi „Zcela souhlasím“ (85 %) nebo „Spíše souhlasím“ (15 %), což lze vidět na Obrázku č. 4.

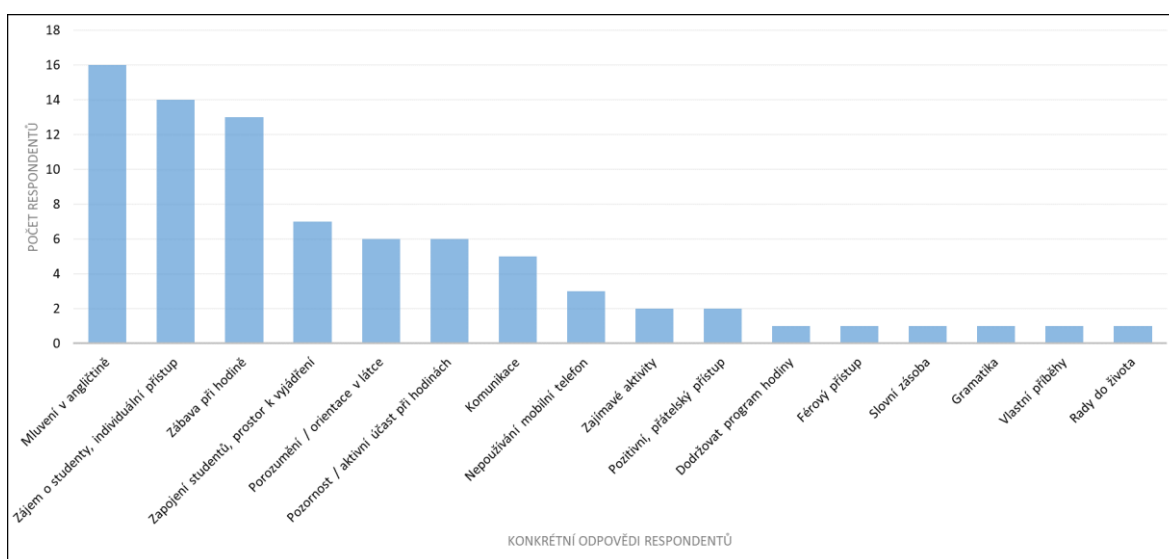
Pedagog v rozhovoru uvedl, že při přípravě hodin je pro něj nejdůležitější přemýšlet nad tím, jak studenty přiměje k tomu, aby mluvili. Jeho filozofie je, že nikdo neodejde z hodiny, aniž by ani jednou nepromluvili anglicky⁷³. Výuku se dle svých slov snaží zpestřit především humorem, hrami a příběhy ze života. Je podle něj důležité umět se zasmát sám sobě i se studenty⁷⁴. Za velmi důležitou považuje energii učitele, protože ji studenti vnímají.

⁷³ Citace: „How I am going to get them to talk. ... My philosophy has always been: „Nobody gets out of class without talking. I never want to have a lesson where I have not heard from someone in one way or another. Even if it is just „How are you?““

⁷⁴ Citace: „It is important to show you can laugh at yourself and your mistakes.“

Zastává názor, že pokud se bude učitel nudit, budou se nudit i studenti. Snaží se je také motivovat zpětnou vazbou a vysvětlením toho, kde udělali chybu.

V dotazníku ve volných odpovědích studenti tento přístup reflektovali. Na otázku „*Co je pro vašeho učitele důležité?*“ byli mezi nejčastěji opakovanými odpověďmi **zábava při hodině** (třináctkrát), **mluvení v angličtině** (šestnáctkrát), **zájem o studenty**, **individuální přístup** (čtrnáctkrát), dalšími častými bylo **zapojení studentů**, **prostor k vyjádření** (celkem sedmkrát), **pozornost / aktivní účast při hodinách** (šestkrát) a **komunikace** (pětkrát), což je znázorněno níže na Obrázku č. 5.

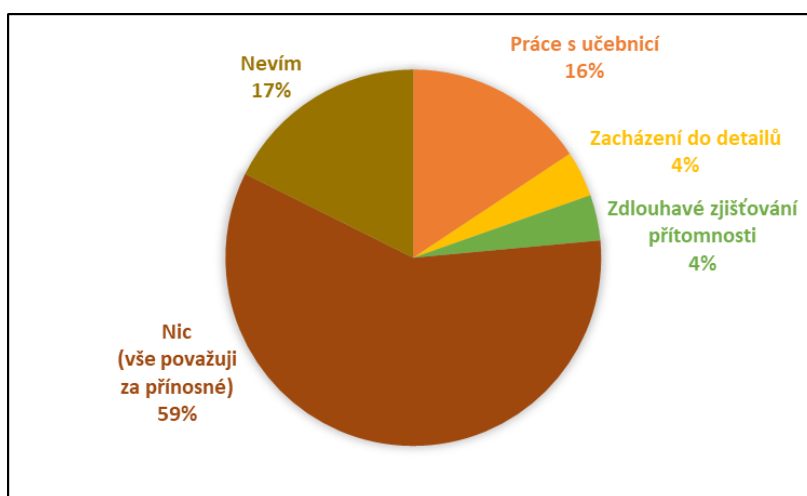


Obrázek 5: Odpovědi respondentů ze třetí školy: „*Co je pro Vašeho učitele důležité?*“

Ve vyjádření motivace studentů, která byla reprezentována otázkou „*Čím Vás učitel na hodinách nejvíce motivuje?*“, bylo zřejmé, že jako nejvíce motivující považují **pozitivní přístup a chování vyučujícího**, tuto odpověď napsala 1/5 všech respondentů dané školy napříč třídami. Dalšími zmiňovanými nejvíce motivujícími prvky při hodinách ze strany vyučujícího byly zmiňovány například: nadšení do práce, energičnost, zájem o studenty či

různé zábavné aktivity. Konkrétní zastoupení nejčastějších odpovědí lze vyčíst z Tabulky č. 3.

Pedagog studenty vzdělává v osobním rozvoji především pomocí sdílení příběhů, stále se je snaží o životě něco naučit. Říká studentům i o svých hodnotách, které vychází z jeho křesťanské víry. V dotazníku dále 75 % studentů uvedlo, že je pedagog v osobním rozvoji vzdělává, a to především **radami a návody** (osmkrát), **zájmem o studenty** (šestkrát) a **snahou pomoci a motivovat** (pětkrát).



Obrázek 6: „Odpovědi respondentů ze třetí školy:
Co nepovažujete během hodin za přínosné?“

Za nepřínosné studenti většinou nic nepovažují, tedy jinými slovy vše považují za přínosné, či volili odpověď „Nevím.“ a její variace. Celkem čtyřikrát se studenti vyjádřili variacemi tvrzení, že „Všechno má přínos“. Několikrát ale bylo za nepřínosné zmíněno **práce s učebnicí** (osm odpovědí) a **zdlouhavé zjišťování přítomnosti** (dvě odpovědi). Tato data jsou procentuálně znázorněna na Obrázku č. 6.

Na otázku, co by pomohlo k jejich větší motivaci opět 32 % dotázaných uvedlo nicneříkající odpověď stylu „Nevím“, další studenti ovšem uvedli jako náměty ke zlepšení věci jako **víc mluvit** (šestkrát), **výměnné pobyty či zájezdy do zahraničí, vidina práce v zahraničí** (pětkrát), **seriály, filmy a knížky v angličtině** (třikrát), **potřeba anglického jazyka v budoucnosti**, například k maturitě (třikrát), **více takových hodin** (dvakrát) a **zábavnější hodiny s více aktivitami** (dvakrát). Dva studenti sebekriticky odpověděli, že by jim k motivaci pomohlo, kdyby se oprostili od pocitu, že jim to nejde a přestali se bát mluvit. Šest studentů uvedlo, že motivaci mají.

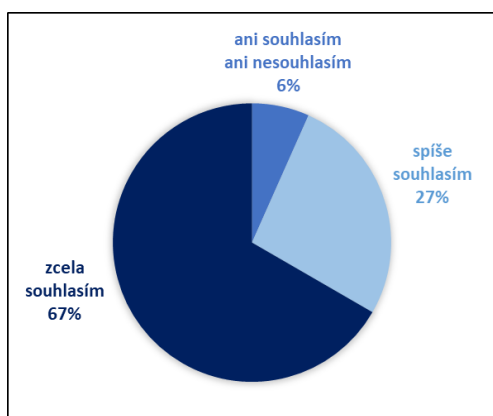
Z výzkumu je patrné, že přístup a chování učitele studenty ovlivňuje a uvědomuje si to jak pedagog, tak jeho studenti. Učitel s tímto vědomím volí co nejotevřenější přístup a být energický a přátelský, výuku se také snaží zpestřit humorem. Studenti tento celkový přístup oceňují. Uvědomují si, že je pro učitele důležité, aby mluvili, ale zároveň aby byla zábava. Cítí, že se o ně učitel zajímá jako o jednotlivce a zároveň jsou motivováni pozitivním přístupem pedagoga, stejně jako humorem a nadšením do práce. Navíc mají vysokou motivaci ke studiu anglického jazyka o čemž svědčí fakt, že 84 % z dotázaných studentů, svou motivaci hodnotilo v horní polovině (na škále od 1 do 10 zvolili stupně 6–10, kdy 10 byla motivace „opravdu hodně“).

Škola čtvrtá: střední odborná škola v hlavním městě Praze

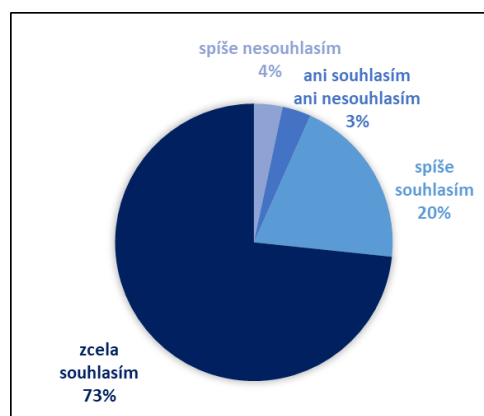
Pedagožka čtvrté školy učí třetím rokem, a to na střední odborné škole v Praze, v aprobaci má český a anglický jazyk. Po praxi na této škole se rozhodla nastoupit jako učitelka ještě při dokončování diplomové práce, anglický jazyk vyučuje studenty druhého a třetího ročníku, od jejich prvního roku na škole.

V hodinách, na kterých probíhala hospitace, panovala přátelská atmosféra, vyučující měla se studenty dobrý vztah a studenti se nebáli pokládat otázky. I přes špatnou akustiku třídy dokázala pedagožka dávat jasné a srozumitelné instrukce. Hodiny byly velmi interaktivní s různorodými aktivitami. Možnosti jazykové počítačové učebny byly naplno využity: studenti využili sluchátka s mikrofonom na rozhovory mezi sebou a jako cvičení dostali od učitelky vytvořený online pracovní list, který vyplňovali na počítačích. V běžné učebně druhá třída hrála prvních dvacet minut deskovou hru na procvičování probírané látky (reported speech) a následoval poslech z anglického časopisu Bridge, který všichni studenti ve třídě odebírají.

Z rozhovoru s pedagožkou vyplývalo, že mnoho věcí je pro ni ještě nových a stále si hledá cestu, jak k určitým věcem přistoupit. Přesto působila dojemem, že ji práce baví. I většina



Obrázek 8: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy:
„Učitel na mě působí, že ho práce baví.“



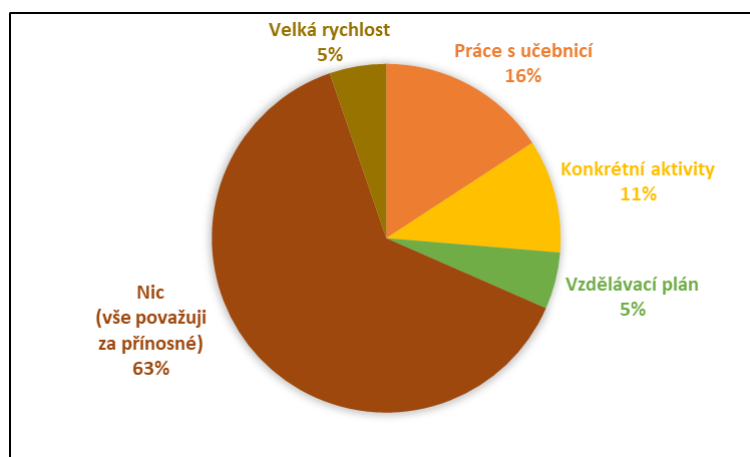
Obrázek 7: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy:
„Učitel působí dojem, že ví, o čem mluví.“

z třiceti studentů vyplňujících dotazník tak svou vyučující vnímala: dvacet studentů zcela souhlasilo s výrokem, že na ně učitelka působí dojemem, že ji práce baví, osm spíše souhlasilo a dva ani souhlasili ani nesouhlasili (znázorněno na Obrázku č. 7). I k otázce, zda si myslí, že učitelka ví, o čem mluví, se studenti vyjadřovali vesměs pozitivně: dvacet dva studentů zcela souhlasilo, šest spíše souhlasilo, jeden ani souhlasil ani nesouhlasil a jeden spíše nesouhlasil (procentuálně zobrazeno na obrázku č. 8).

Při přípravě hodin pedagožka považuje za nejdůležitější najít vhodné zdroje. Také si myslí, že více než na přípravě hodiny záleží na třídě, v jakém jsou studenti rozpoloženi, a že je třeba tomu hodinu přizpůsobit. Snaží se připravovat zajímavé a nové aktivity pro studenty, dobře využívat interaktivní počítačovou učebnu, vymýšlet projekty pro větší zapojení studentů. Jejím úmyslem je také studenty motivovat tím, že je neporovnává mezi sebou navzájem, ale s jejich předchozími výsledky. Výsledky testů jim neříká před třídou, ale osobně, chyby v esejích mají možnost si opravit, mluví s nimi o tom, jak se učit. V hodinách zároveň někdy připravují kartičky do aplikace Quizlet⁷⁵ na téma, které se zrovna učí, aby je mohli následně využít doma. Škola také měla nedávno projekt o učebních strategiích a studenty vytvořené plakáty nyní visí v jejich třídách.

⁷⁵ Quizlet je vzdělávací platforma fungující online, na které studenti (a učitelé) mohou vytvářet dvoustranné kartičky, které následně mohou studovat a opakovat na svých elektronických zařízeních pomocí her a postupů, které platforma nabízí.

Dvě třetiny studentů vnímají snahu své učitelky o jejich vzdělávání v tématu osobního rozvoje. Jako příklady způsobů, jakými toho učitelka dosahuje, psali, že učitelka při hodinách **zkouší nové metody a různé aktivity** (tříkrát), **doporučuje zdroje**: podcasty, stránky (dvakrát), **dává rady a tipy** (dvakrát) a **vždycky se snaží jim pomoci** (dvakrát). Studenti se domnívají, že vyučující jako důležité považuje během hodin **mluvení** (zmíněno v odpovědích devětkrát), **nové a interaktivní aktivity** (šestkrát), nebo třeba to, **aby se v hodině nenudili** (čtyřikrát), **komunikovali** (tříkrát), **byli aktivní** (dvakrát) a **porozuměli probírané látce** (tříkrát). Studenty velmi motivuje svým **přístupem a chováním** (šestkrát), **pochvalami a povzbuzováním** (čtyřikrát), **pozitivní energií** (tříkrát) a **snahou** (tříkrát), kdy například jedna studentka uvedla „*je vidět, že se snaží a motivuje mě to, aby neměla pocit, že to je zbytečné*“.



Obrázek 9: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy
„Co nepovažujete během hodiny za přínosné?“

Kromě šestnácti studentů, kteří za nepřínosné nepovažovali nic, a jednoho, který nevěděl, označovali za nepřínosné studenti velmi různorodé věci. Dva studenti se v odpovědích shodli na tom, že za nepřínosné považují práci v anglickém časopisu Bridge, někteří považovali jednání učitelky za nejisté, nebo někteří zmiňovali, že u některých studentů nemá dostatečný respekt. Jiným vadilo chování spolužáků, nebo třeba vzdělávací plán. Jedna odpověď obsahovala stížnost na „*někdy až moc interaktivní aktivity, že se tolik nevěnujeme gramatice*“. Stejně tak odpovědi na otázku, co by studentům pomohlo k větší motivaci, se velmi lišily. Příklady jejich odpovědí jsou „*Větší jistota, méně působení vystrašeně*“, „*více komunikovat s cizími lidmi v anglickém jazyce, s cizinci, nebo nejlépe s rodilým*“.

mluvčím“, „*více aktivit na slovní zásobu“* a „*probírat více pokročilé učivo na vyšší úrovni“*. Nejvíce zastoupené kategorie byly znázorněny na Obrázku č. 9.

I z výzkumu na této škole je zřejmé, že přístup a chování pedagoga má na studenty vliv. V jejich odpovědích se právě přístup a chování pedagoga opakuje nejčastěji v dotazu, čím je ke studiu anglického jazyka motivuje. Z toho důvodu si pedagožka zvolila přátelský přístup, kdy se snaží se studenty co nejlépe komunikovat a nepřinášet do jejich života stres navíc. Je možné, že na studenty má tento přístup pozitivní vliv, jisté ovšem je, že se 80 % z nich ohodnotilo na horní polovině motivačního žebříčku (na škále od 1 do 10 zvolili stupně 6–10, kdy 10 byla motivace „opravdu hodně“). Konkrétní specifické odpovědi motivujících prvků v hodinách angličtiny pro studenty jsou znázorněny v následující Tabulce č. 4.

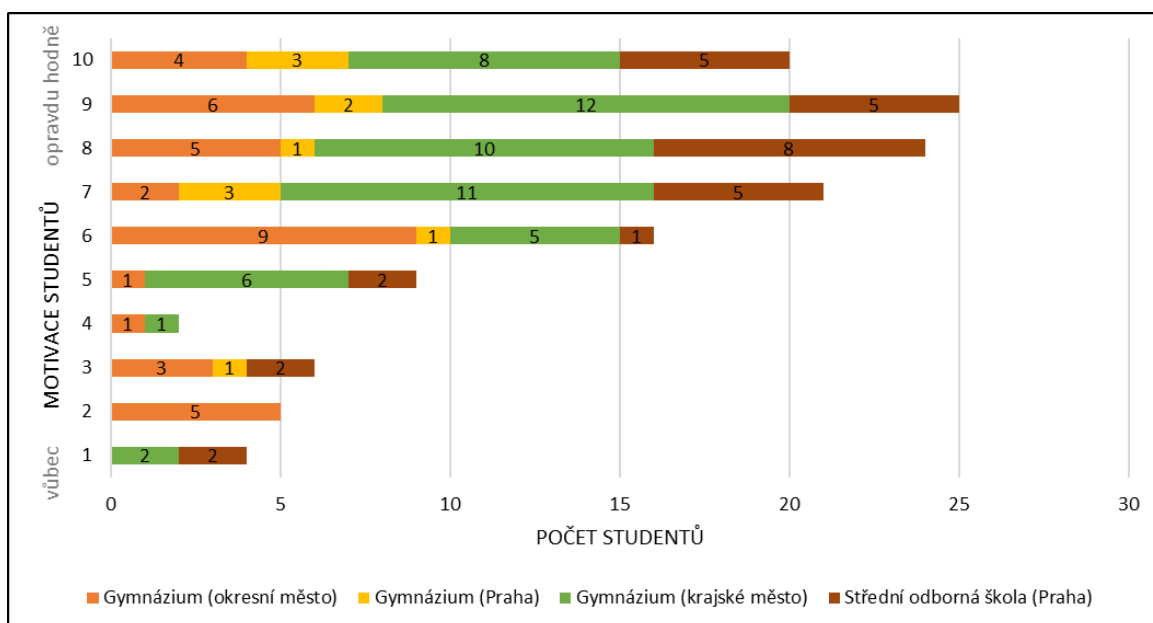
Čím Vás učitel v hodinách nejvíce motivuje?	
<i>konkrétní odpovědi respondentů</i>	<i>počet respondentů</i>
Přístup, chování vyučujícího	6 studentů
Slovní pochvala	4 studentů
Snaha	3 studentů
Pozitivní energie	3 studentů
Vstřícnost, laskavost	2 studentů
Otázky o životech studentů	2 studentů
Plusové body, malé jedničky	2 studentů
Konstruktivní kritika	1 student
Individuální přístup	1 student

Tabulka 4: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy „Čím Vás učitel v hodinách nejvíce motivuje?“

2.2.2 Porovnání škol

Mnoho výsledných dat výzkumu není zcela efektivní porovnávat mezi školami, přesto jsou v následujících odstavcích představeny především dvě otázky z dotazníků, které stojí za zmínku.

V Tabulce č. 5 je možné komplexně vidět, kam by se studenti sami zařadili na škále vyjadřující, jak moc se cítí být motivováni k učení se anglického jazyka (na škále od 1 do 10, kdy 1 je „vůbec“ a 10 je „opravdu hodně“).



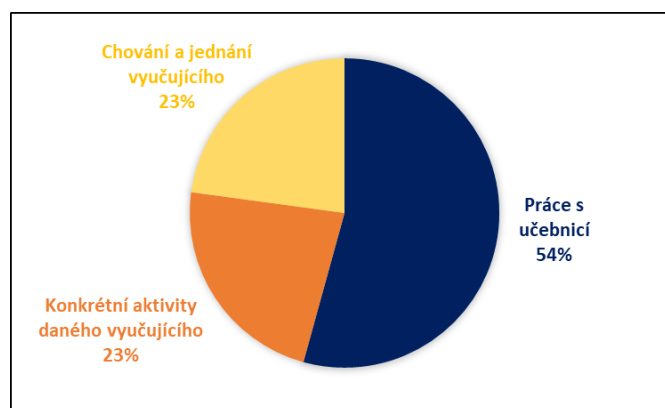
Tabulka 5: Odpovědi studentů všech čtyř škol: „S možností ohodnotit na škále od 1 (vůbec) do 10 (opravdu hodně) – Jak moc se cítíte motivován/a k učení se anglického jazyka?“

Do tabulky č. 5 byly zahrnuty údaje ze všech čtyř zkoumaných škol. Výzkumníci také byl stanoven průměr pro motivaci jednotlivých studentů, kdy jednotlivé průměry škol byly následující: škola první – 6,4; škola druhá – 7,8; škola třetí – 7,5; škola čtvrtá – 7,3. Z celkového výzkumu tedy vyplývá, že průměrný student se na škále, jak moc se cítí motivován, pohybuje okolo hodnoty 7,2.

Z dalších souhrnných výsledků výzkumu všech čtyř škol je také zřejmé, že stejné množství studentů nejvíce motivují zábavné aktivity, pozitivní přístup učitele a jeho entuziasmus. V kategorii **zábavné aktivity** se odpovědi týkaly situací, kdy pedagog vynakládá úsilí a připravuje aktivity nové, nebo do hodin zařazuje osvědčené aktivity a hry, které považuje za žádoucí. Pod pojmem **pozitivní přístup** jsou zahrnuty veškeré zmínky o pozitivním přístupu, dobré náladě a klidném vystupování. Kladně studenti také hodnotili

pedagogův **entuziasmus**, tedy nejen jeho „*nadšení*“, podle vyjádření studentů, ale i jeho snahu a energičnost. V těsném závěsu také se stejným počtem odpovědí byly podpora a přátelské jednání. **Podpora**, kategorie těžká k rozřizení, skrývá se pod ní především ústní pochvala a podpora učitele ale i odpovědi, popisující různé druhy podpory, kterým se studentům dostává, například „*řiká, že mám mluvit, i když neumím, nechává mi prostor se vyjádřit*“. **Přátelské jednání** skýtá přátelský a „dobrý“ přístup, chování, které studenti považují za pozitivní a motivující, povahou. Posledním hlavním motivátorem je **ochota pomoci**, studenti oceňují od pedagoga pomoc s dosažením jejich osobních cílů v předmětu a ochotu opakovaně vysvětlovat probíranou látku, aby ji mohli plně pochopit.

Dalším zkoumaným ukazatelem napříč všemi čtyřmi školami bylo, co studenti v hodinách považují za nepřínosné (graficky znázorněno na Obrázku č. 10). Z dotazníků od studentů tak vyplynuly pouze 3 jasné kategorie, kdy se i tak odpovědi velmi často lišily. Studenti se také ve velmi značném zastoupení vyjadřovali, že považují vše za přínosné či se k otázce nevyjádřili vůbec. Zmiňovaný ukazatel jednotlivých aktivit, které studenti považují ve výuce za nepřínosné, je ve skutečnosti velmi subjektivním a odvíjí se jednak od konkrétní formulace studentů, ale také od konkrétních vyučovacích hodin, které probíhaly na každé ze škol zcela odlišně.



Obrázek 10: Odpovědi studentů všech čtyř škol: „Co nepovažujete během hodin za přínosné?“

2.3 Závěr výzkumu

Vliv učitele na motivaci studentů

Je až s podivem, že do výzkumu byli zapojeni v zásadě vesměs oblíbení pedagogové s motivovanými studenty. Přestože motivace studentů nemusí být kauzální se zvoleným přístupem učitelů, je jisté, že studenti oceňují snahu svých vyučujících. V souhrnném porovnávání výsledku jednotlivých škol vzešla informace, že nejvíce pedagogové studenty motivují:

- Zajímavými a zábavnými aktivitami a hrami,
- Svým pozitivním přístupem a dobrou náladou,
- Entuziasmem, energičností,
- Podporou a chválou studentů,
- Přátelským přístupem a chováním,
- Ochotou pomoci,
- Zájmem o studenty.

Z odpovědí v dotazníku vyplynulo, že studenti pocítují, že má na jejich motivaci větší vliv chování a přístup učitele, než konkrétní vyučovací styly a metody. Je pro ně důležité, jaká je osobnost učitele, zda bere ohled na jejich potřeby a má pro ně pochopení, dokáže ocenit jejich pokrok. Je evidentní, že jsou pravdivá tvrzení některých vyučujících, se kterými byl veden rozhovor, že studenti „... *vycítí energii učitele*“, jelikož studenti kladně hodnotí energii vyučujících, jejich nadšení do práce a dobrou náladu a stejně tak pozitivně vnímají, když mají výuku zpestřenou humorem. Studenti poznají, když si učitel práci chodí do školy jenom takzvaně „odkroutit“, nebo když to bere jako svoje životní poslání a má o studenty a o svojí profesi nefalšovaný zájem.

Z analýzy dat je patrné, že mezi společné rysy vyučujících zapojených do výzkumu patří:

1. Respekt vůči studentům,
2. Přátelský přístup,
3. Snaha nevystavovat studenty zbytečnému stresu.

Z rozhovorů je zřejmé, že si učitelé svých studentů váží a respektují je jako individuální osobnosti se svými jedinečnými potřebami, problémy a zájmy. Díky tomuto přístupu

se studenti cítí komfortně a je snazší prokazovat pedagogům respekt a snažit se vyjít vstříc jejich požadavkům. Dalším rysem těchto vyučujících je přátelský přístup, kdy mají mezi studenty autoritu, a zároveň studentům nedávají najevo svoji nadřazenost, nebo jim nepodsouvají své roky zkušeností a obsáhlejší vědomosti. V neposlední řadě je součástí přátelského či pozitivního přístupu zdravý zájem o studenty a jejich preferované aktivity a učební styly. Překvapivým společným rysem může být snaha nevystavovat studenty zbytečnému stresu. Tato snaha se u jednotlivých učitelů projevuje různě: kladením důrazu na dohodnutí vhodného termínu testu, důkladnou přípravou na nadcházející test, možností oprav svých chyb či konzistentností, kdy studenti přesně vědí, co mohou od vyučujícího a jeho hodin očekávat.

Na základě dat získaných během analýzy výzkumu bude v závěru práce vypracován výstup, který je cílem bakalářské práce.

Hypotézy

V rámci výzkumu byly na jeho začátku nastíněny dvě hypotézy zaměřující se na vliv pedagogického přístupu a chování učitelů na motivaci studentů. Po analýze dat získaných z dotazníků vyplněných studenty lze vyvodit následující závěry ohledně těchto hypotéz.

První hypotéza, tvrdící, že chování pedagoga a jeho přístup k výuce ovlivňuje motivaci studentů, byla potvrzena nejen odpověďmi studentů v dotaznících, ale také postřehy samotných pedagogů. Studenti v otevřených odpovědích uváděli, že je motivují právě přátelské chování a pozitivní přístup učitele, jeho entuziasmus a energičnost, či ochota pomoci. Podobné mínění vyjadřovali i pedagogové během rozhovorů. Uváděli, že z jejich zkušeností má chování na studenty výrazný vliv. Pedagogové si byli vědomi, že studenti vycítí jejich energii a že právě jejich konkrétní přístup k výuce a chování během ní může být důvodem, proč některým studentům jejich vyučovací styl nemusí vyhovovat.

Při zkoumání druhé hypotézy, která předpokládala, že způsob, jakým pedagog nahlíží na studenty a jedná s nimi se odráží v jejich motivaci a přístupu ke studiu, bylo patrné, že většina dotazovaných pedagogů klade na vztah se studenty důraz. Vyplývá z toho, že si jsou vědomi významu své role a snaží se vytvářet pro studenty co nejpříznivější prostředí pro učení, a to i přes určité omezení dané jejich přesvědčeními a dostupnými zdroji.

Pedagogové byli sebekritičtí, protože si uvědomovali, že některé aspekty jejich přístupu nemusí vyhovovat každému, avšak snažili se najít rovnováhu, aby jejich výuka byla prospěšná alespoň pro většinu studentů. Klíčovým cílem pro ně bylo, aby hodiny byly pro studenty zajímavé a zábavné, studenti měli k pedagogovi důvěru a nebyli zbytečně vystavováni tlaku nebo stresu.

Studenti ve svých odpovědích potvrdili, že je pedagogové skutečně motivují svým přístupem a chováním a zájmem o studenty jako o jednotlivce. Tyto faktory sdělené mnohými respondenty vedl k vyšší motivaci a lepšímu přístupu ke studiu. Z těchto zjištění je zřejmé, že empatie pedagoga a jeho schopnost vnímat a reagovat na potřeby studentů hraje zásadní roli v podpoře jejich motivace a angažovanosti ve vzdělávacím procesu.

2.4 Možnosti dalšího výzkumu

Práce na této studii mě dovedla k myšlence dlouhodobého výzkumu se spoluprací s pedagogy a jejich třídami, během které by byli vedeni ke společnému úsilí kvalitu a efektivitu vzdělávání zlepšovat a zvyšovat i motivaci obou stran. Součástí takového experimentu by mohla být pravidelná setkání třídy s učitelem se záměrem v otevřené komunikaci sdělovat své návrhy na zlepšení procesu, diskuzí nad problematickými jevy a aktivitami a podobně.

3 Diskuze

Cílem bakalářské práce bylo sestavit doporučení přístupu pro pedagogy, kterým budou moci pozitivně ovlivnit motivaci svých studentů. Cíle bylo dosaženo a výstup je uveden v samotném závěru práce.

Při analýze výzkumu v praktické části vzešlo mnoho zajímavých poznatků. Například fakt, že studenti opakovaně uváděli odpovědi znící „Nic,“ a znící „Nic,“ a „Nevím,“ na otázky čím je jejich pedagog nejvíce motivuje, co by jim pomohlo k větší motivaci a co považují za nepřínosné. Další způsob, který studenti volili, aby se vyhnuli odpovědi na tyto otázky bylo vyplnění otázky lomítkem nebo pomlčkou. Tento jev může být samozřejmě způsoben různými okolnostmi. Zmíněné otázky byly pokládány v druhé polovině dotazníku, po dvou otevřených otázkách a studenti již mohli být vymýšlením odpovědi unavení a nechtěli se podobnými tématy nadále zabývat. Je možné, že pociťovali časovou tíseň, chtěli si vyplňování dotazníku rychle „odbít“ a jít na oběd či přestávku. Dalším důvodem také může být, že se nad podobnými otázkami příliš nezamýšlí a bylo pro ně obtížné narychlo vymyslet odpovědi, a tak nakonec snahu vzdali. Nejčastěji takto odpovídali na otázku „*Co nepovažujete během hodin za přínosné?*“, méně často pak na otázku „*Co by Vám pomohlo k větší motivaci ke studiu?*“ a nejméně na otázku „*Čím Vás učitelka v hodinách nejvíce motivuje?*“, což může svědčit o tom, v jaké míře na jednotlivá témata dobře odpovídá, případně, čím se častěji studenti zabývají. Lze předpokládat, že je snazší určit, co jedinci od učitele nejvíce pomáhá k motivaci než se snažit vymyslet efektivní způsoby vylepšení výuky, či determinovat, jaké aspekty hodiny jedinci vadí a považuje je za nepřínosné.

Zajímavý způsob, jak přimět studenty k hlubšímu zamyšlení k určitým otázkám, které byly v dotazníku, by mohla být společná diskuze, ať už s jejich vyučujícím, nebo bez něj. Zároveň by bylo možné vidět autentické reakce studentů. Autorka práce si ovšem uvědomuje, že takový přístup by byl časově velice náročný.

Při vyhodnocování praktické části, byly nahlédnuty jisté nedostatky použitých dotazníků a otázek připravených pro rozhovor. Vhodné by bylo lépe sjednotit dotazy pro pedagogy i studenty, aby byla zřetelnější vzájemná návaznost odpovědí jednotlivých skupin. V dotazníku by bylo možné pokládat přímější otázky, jako například „*Jste rádi, že máte na anglický jazyk tohoto vyučujícího?*“, s doplňující otázkou „*Proč?*“

Spolupráce s respondenty probíhala hladce, studenti i dotazovaní pedagogové byli vstřícní. V jedné škole se ale nepodařilo získat odpovědi v dotazníku od dostatečně velkého množství respondentů. Tomu by se dalo předejít lepší komunikací mezi autorkou práce a vyučujícími.

Pro komplexnější a objektivnější výsledky výzkumu praktické části by bylo vhodné získat větší vzorek škol, a tedy i respondentů. Mnohem širší záběr by umožnil spolehlivější relevantnost výsledků. Zároveň by mohlo být z výzkumného hlediska hodnotné, zkoumat jednotlivé učitele v jedné škole a míru motivace studentů v jejich jednotlivých předmětech.

4 Závěr práce

Z výzkumu je patrné, že přístup pedagoga a jeho chování má na motivaci studentů vliv. V prostředí, které je přátelské a pozitivní, kde není daleko ke smíchu a kde jejich učitel vystupuje s dobrou náladou a plný energie, se studenti cítí být motivováni. Navzdory tomu pedagog nesmí zapomenout, že hlavním cílem výuky je prohlubovat vědomosti studentů a pomoci jim porozumět látce předmětu. Je důležité, aby si pedagog uvědomoval sílu svojí osobnosti a vlivu svého chování, současně se však na hodiny připravoval a nebál se zkoušet látku studenty naučit neotřelými způsoby, například novými a zajímavými aktivitami. Zároveň je pro učitele zásadní udržet si vlastní motivaci a proaktivně předcházet syndromu vyhoření.

Je vhodné, když má pedagog na mysli i další faktory působící na motivaci studentů a alespoň čas od času věnuje svoji pozornost těmto tématům. Je i pro něj výhodné, když jsou studenti vzdělávání například o nastavení mysli, zásadní roli spánku a působení hormonů v těle, tak aby mohli těmto vědomostem přizpůsobit svůj životní styl a chodit do výuky kognitivně co nejlépe připraveni.

Cílem práce bylo na základě provedeného teoretického bádání i praktického výzkumu určit, jaký přístup při vyučování volit, aby studenti byli co nejvíce motivováni. Tohoto cíle bylo dosaženo, protože z analýzy dat praktické části a s podporou informací z části teoretické, je možné odvodit, že podle názorů studentů může pedagog ve výuce anglického jazyka nejvíce ovlivnit jejich motivaci následujícími způsoby:

- **Pozitivním přístupem**, například dobrou náladou, vnitřní vyrovnaností, podporou studentů a vyjádřením chvály.
- **Přátelským jednáním**, tedy svou vstřícností, laskavostí, porozuměním, humorem a entuziasmem.
- **Atraktivními aktivitami**, konkrétně zábavnými hrami na procvičení látky či na odlehčení hodiny či činnostmi, ve kterých studenti vidí smysl a zlepšení ve svých dovednostech.

Pedagog, jenž zvažuje, jakým způsobem zvýšit motivaci svých studentů by měl zvážit tyto způsoby a pokusit se je zapojit do své výuky a mít na mysli citát americké spisovatelky May

Angelou, jehož pravdivost se v praktické části této práce potvrdila, tedy že „Lidé zapomenou na to, co jste dělali nebo říkali, ale nikdy nezapomenou na to, jak se díky vám cítili.“⁷⁶

⁷⁶ Maya Angelou: „People will forget what you did or what you said but they’ll never forget how you made them feel.“, překlad autorky

Seznam tabulek

Tabulka 1: Odpovědi respondentů z první školy: “Co je pro Vašeho učitele důležité?” ...	28
Tabulka 2: Odpovědi respondentů z první školy: “Čím Vás učitelka v hodinách nejvíce motivuje?”	30
Tabulka 3: Odpovědi respondentů ze třetí školy:	36
Tabulka 4: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy „Čím Vás učitel v hodinách nejvíce motivuje?“	41
Tabulka 5: Odpovědi studentů všech čtyř škol: „S možností ohodnotit na škále od 1 (vůbec) do 10 (opravdu hodně) – Jak moc se cítíte motivován/a k učení se anglického jazyka?“ ...	42

Seznam obrázků

Obrázek 1: Hierarchie potřeb od Maslowa	9
Obrázek 2: Odpovědi respondentů z první školy: “Učitel na mě působí, že ho práce baví.“	27
Obrázek 3: Odpovědi respondentů z první školy: “Co nepovažujete během hodin za přínosné?“	30
Obrázek 4: Odpovědi respondentů ze třetí školy: “Učitel na mě působí, že ho práce baví.“	35
Obrázek 5: Odpovědi respondentů ze třetí školy: “Co je pro Vašeho učitele důležité?” ...	36
Obrázek 7: „Odpovědi respondentů ze třetí školy: Co nepovažujete během hodin za přínosné?“	37
Obrázek 8: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy: „Učitel působí dojmem, že ví, o čem mluví.“	39
Obrázek 9: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy: „Učitel na mě působí, že ho práce baví.“	39
Obrázek 10: Odpovědi respondentů ze čtvrté školy „Co nepovažujete během hodiny za přínosné?“	40
Obrázek 11: Odpovědi studentů všech čtyř škol: „Co nepovažujete během hodin za přínosné?“	43

Seznam použité literatury

DWECK, Carol S., 2017. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-032-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

MASLOW, Abraham Harold, 2021. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1728-2.

MERTON, Robert K., 2000. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-92-3

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

PAVLASOVÁ, K., 2021. *Motivace studentů při výběru oboru speciální pedagogiky*. Bakalářská práce (Bc.) – Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2021.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněné vydání Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROSENTHAL, Robert. *Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective*. Current Directions in Psychological Science, vol. 3, no. 6, 1994, pp. 176–79. *JSTOR*; <http://www.jstor.org/stable/20182304>.

ROSENTHAL, Robert and Lenore JACOBSON, 1992. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Newly expanded edition. Wales: Crown House Publishing Limited. ISBN 1-90-442-406-6.

ROSENTHAL, Robert, 1987, *'Pygmalion' Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance*. Educational Researcher, vol. 16, no. 9, 1987, pp. 37-41. JSTOR; <https://doi.org/10.2307/1175728>

SINEK, Simon, 2015. *Lídrů jedí poslední: proč některé týmy drží pohromadě a jiné se rozpadají*. V Brně: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-89-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALKER, Matthew P., 2018. *Proč spíme: odhalte sílu spánku a snění*. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-050-7.

Přílohy

Příloha 1 – Cíle hospitace

Sledovat dynamiku hodiny:

- Atmosféru ve třídě
- Přístup pedagoga
- Míra aktivní účasti studentů
- Příprava hodiny ze strany pedagoga

Příloha 2 – Otázky rozhovoru s pedagogem

Obecné informace

- Jaké třídy učíte?
- Jak dlouho učíte?

Příprava hodin

- Kolik času průměrně věnujete přípravám hodin? Změnil se tento čas od začátku Vaší pedagogické kariéry?
- Vnímáte, že by při pečlivější přípravě na probíhala hodina lépe? Pokud ano, v čem konkrétně?
- Co považujete při přípravách na hodiny za nejdůležitější?

Průběh hodin

- Snažíte se svou výuku nějakým způsobem zpestřit? Přijdou Vám tyto snahy prospěšné?
- Nastavil/a jste si do svých hodin pravidla? Daří se Vám je s třídou dodržovat? Mají pravidla a jejich dodržování dle Vašeho názoru vliv na motivaci studentů?
- Jak se snažíte studenty motivovat k lepšímu výkonu a participaci

Přístup pedagoga

- Myslíte si, že Vaše chování ovlivňuje motivaci studentů k učení?
- Získáváte od svých studentů zpětnou vazbu? Pokud ano, na co se ve zpětné vazbě zaměřujete? Snažíte se na zpětnou vazbu reagovat?
- Snažíte se studenty vzdělávat i v oblasti vlastního učení, self-improvementu apod.?

Motivace pedagoga

- Snažíte se vzdělávat v oblasti self-improvementu, motivace, timemanagementu a podobně?
- Předcházíte syndromu vyhoření? Jak?
- Jak si udržujete vlastní motivaci?
- Snažíte se nadále ve své profesi vzdělávat?

Příloha 3 – Otázky dotazníku pro studenty

Obecné informace

- Jste: žena / muž
- Uveďte rok narození
- Do jakého ročníku chodíte?
 - o Výběr z možností: první ročník (kvinta), druhý ročník (sexta), třetí ročník (septima), čtvrtý ročník (oktáva).
- Jak dlouho máte svého vyučujícího anglického jazyka?

Jak vnímáte učitele

S možností ohodnotit na škále od 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (zcela souhlasím):

- Učitel na mě působí, že ho práce baví.
- Učitel působí dojmem, že ví, o čem mluví.
- Vnímám, že mě učitel dokáže kvalitně naučit všechny aspekty anglického jazyka (slovíčka, gramatiku, psaní...)
- Učitel často v hodinách zkouší nové aktivity.
- Učitel dokáže vyhodnotit, které aktivity jsou pro třídu a danou látku vhodné.
- Učitel přistupuje k jednotlivým studentům individuálně.

Výběr z možností Ano a Ne:

- Snaží se vás učitel vzdělávat ohledně vlastního rozvoje? Těmito oblastmi mohou být: strategie učení, motivace, přístup ke vzdělávání, růstové nastavení mysli atp.

Otevřená otázka:

- Jestliže jste odpověděli, že ano, jak?

Motivace

Otevřené otázky:

- Co je pro vašeho učitele důležité?
- Čím Vás učitel na hodinách nejvíce motivuje?
- Co nepovažujete během hodin za přínosné?
- Co by Vám pomohlo k větší motivaci ke studiu?

S možností ohodnotit na škále od 1 (vůbec) do 10 (opravdu hodně)

- Jak moc se cítíte motivován/a k učení se anglického jazyka?

Nuda a strach

S možností ohodnotit na škále od 1 (vůbec) do 10 (stále)

- Na stupnici od 1 do 10, jak moc se ve výuce nudíte?

S možností ohodnotit na škále od 1 (nikdy) do 10 (vždy)

- Na stupnici od 1 do 10, jak často pociťujete strach a obavy při výuce nebo přípravě na ni?

S možností výběru: pozitivní, negativní, jiná

- Jaký to má dopad na Vaši motivaci?

Otevřená otázka

- Chcete k tomu něco dodat?