

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2007

Michaela Müller

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

Motivace žáků při výuce anglického jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.**

**Vypracovala:
Michaela Müller**

Brno 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma „Motivace žáků při výuce anglického jazyka“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Ve Frýdku-Místku dne 31.3.2007

.....
Michaela Müller

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františkovi Vízdalovi , CSc. za jeho ochotu, rady a metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Michaela Müller

OBSAH

ÚVOD	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Motivace	4
1.1 Motivace žáků	5
1.2 Vnitřní motivace	7
1.3 Vnější motivace	8
1.4 Motivace školního výkonu	10
1.5 Dílčí závěr	11
2. Pravidla vnitřní motivace	12
2.1 Motivační teorie	13
2.2 Předvídatelnost	14
2.3 Rovnováha mezi jednoduchými a náročnými úkoly	15
2.4 Poskytnutí vzdělávací podpory – modelování, rozdělení úkolů	17
2.5 Dílčí závěr	18
3. Interakce mezi učitelem a žákem	19
3.1 Vnímání žáka učitelem	20
3.2 Odměny a tresty	21
3.3 Dílčí závěr	22
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
4. Využití motivace v praxi	23
4.1 Vytvoření vnitřní motivace u studentů	25
4.2. Strategie úspěšnosti	27
4.3 Dílčí závěr	28
5. Motivační metoda brainstorming	29
5.1 Aplikace brainstormingu ve vyučování	31
5.2 Sledování žadaných cílů brainstormingu	33
5.3 Tradiční metoda výuky – zaměření na začátek výuky	34

5.4	Sledování žádaných cílů tradiční metody výuky	35
5.5	Shrnutí výsledků brainstormingu vs.tradiční metoda výuky	36
5.6	Dílčí závěr	37
	ZÁVĚR	38
	RESUMÉ	40
	ANOTACE	41
	SEZNAM LITERATURY	42
	SEZNAM PŘÍLOH	43

ÚVOD

V mé bakalářské práci se budu zabývat motivováním žáků při výuce anglického jazyka. Toto téma jsem si zvolila, protože vyučuji angličtinu na jazykové škole a podle mého názoru má motivace velký vliv na výsledky mých studentů.

Každý učitel vnímá motivaci studentů k učení jako klíčovou záležitost. Otázkou však zůstává jak zvolit nejlepší přístup k motivování studentů a zda-li hraje podstatnou roli právě učitel. V mé práci se chci zaměřit na tyto problémy a také bych se chtěla pokusit o stručné vymezení teoretických poznatků s pomocí publikací, které jsem prostudovala. Mnoho autorů, kteří se touto otázkou zabývají tvrdí, že je to právě učitel, který ovlivňuje průběh výuky a může studenty stimulovat k lepšímu výkonu a za největší úspěch považují, když se učitel podaří u studentů vypěstovat vnitřní motivaci. Mým cílem je vytvoření vnitřní motivace u mých studentů s pomocí motivačních pravidel.

Poněvadž důležitou roli hraje interakce učitel-žák, budu se také věnovat této otázce, zejména pak postoji učitele k žákům a také roli učitele ve vzdělávacím procesu. Ne vždy se mé názory a má praxe shodují s názory odborníků a proto jsem se snažila konfrontovat jejich přístupy se svými znalostmi.

Praktickou část jsem rozdělila na dvě části. V první části bych chtěla popsat své zkušenosti s motivováním žáků, a nakolik jsem byla úspěšná v mé snaze co nejvíce motivovat své studenty ve výuce anglického jazyka. V druhé části se budu věnovat metodě brainstormingu. Po dobu 5 týdnů jsem na třech skupinách mých studentů aplikovala tuto metodu a stanovila jsem si cíle, které jsem se snažila dosáhnout, za nejdůležitější část mé praktické části považuji porovnání mé tradiční metody výuky s metodou brainstormingu.

Věřím, že budu schopna všechny nové poznatky uplatnit při výuce anglického jazyka a podaří se mi zvýšit vnitřní motivaci u žáků.

1. MOTIVACE

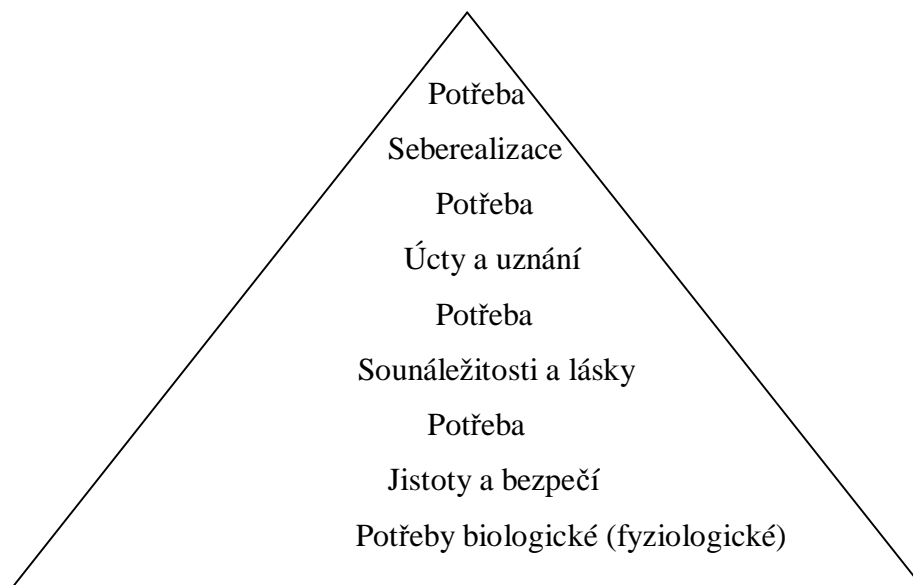
Motivaci chápeme jako proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů, dále jako proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil. Projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti. Za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost a bolest.¹

Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jak energii tak také směr, což znamená, že aktivizuje a zároveň směřuje. V motivaci působí vnější pobídky (incentivy) a vnitřní motivy (především potřeby). Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty. Při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit. Nicméně často pobídka zvenčí podněcuje, zesiluje vnitřní motiv.²

Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu organismu. Mohou být vrozené nebo naučené. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události. Mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Mohou být pozitivní i negativní. Různé potřeby člověka neexistují izolovaně, nezávisle na sobě. Vytvářejí složité hierarchicky uspořádané vztahy v rámci struktury jeho osobnostní hierarchie potřeb.³

Jednotlivé uspořádání lidských potřeb uspokojovaných postupně popisuje Maslowův hierarchický systém potřeb.

Maslowův hierarchický systém potřeb



¹ Hartl P., Hartlová H. Psychologický slovník. Str.328

² Čáp, J. Psychologie pro učitele. Str.92

³ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Str.9-13

1.1 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ

Mnozí učitelé mají sklon o motivaci uvažovat ve smyslu buď a nebo – někteří žáci jsou motivováni, jiní nejsou. Tento přístup je velmi zjednodušený a pokud jej učitel zastává, neumožňuje mu pracovat s různými typy motivace zvláště v situacích, kdy s určitým způsobem motivování neuspějí.¹

Když učitele požádáte, aby popsal dobrého studenta, často odpoví, že se jedná o studenta, který je pilný, spolupracující a jeví zájem o výuku. Co pravděpodobně chtějí říci je, že dobří studenti jsou motivováni. Konec konců, všichni lidé jsou k něčemu motivováni a na druhou stranou jsou také věci, o které neprojevují zájem.

Je ovšem také zajímavé, že když učitelé popisují dobrého studenta, kladou jen malý důraz na jeho intelektuální schopnosti. Zatímco inteligence může být žádoucí kvalitou, motivace je ještě důležitější. Mnoho učitelů mluví s uznáním o pilných studentech, kteří dělají pokrok pomalu, naproti tomu, často si stěžují na chytré studenty, kteří nevyužívají svůj dar moudře. Pokud si učitel může vybrat mezi třídou, kde jsou průměrní, avšak vysoce motivováni žáci a třídou, kde jsou chytrí studenti, ale naprosto demotivováni, většina učitelů dá přednost třídě, kde jsou žáci motivováni.

Učitelé mají tendenci věřit, a to také oprávněně, že pokud jsou studenti motivováni k tomu, aby dobře vykonali školní úkoly, budou se učit podle svých akademických schopností. Z tohoto důvodu, se vyplatí, aby se učitelé snažili zvýšit motivaci svých studentů. Když jsou studenti motivováni, stimulují samotné učitelé k tomu, aby poskytli studentům zajímavou výuku a ve vyučování učitelé nacházejí zadostiučinění.²

Zájem o učení lze označit jako žákovu motivaci ve vztahu k učení. Je to motivace složitá, zahrnuje větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnot, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné při srovnání různých jedinců a také při srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce. V motivaci k učení mohou u žáků působit rozmanité dílčí potřeby – nejen poznávací a estetické, ale také potřeba činnosti, potřeba společenského styku, potřeba výkonu a společenského uznání, potřeba uskutečňovat v životě určitý cíl.³

¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str. 11-12

² Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str. 3-7

³ Čáp, J. Psychologie pro učitele. Str.159-160

Žák může být silně motivován k studiu tím, že toto studium odpovídá jeho životním hodnotám, přesvědčení a cílům, a že pochopil studium jako nezbytnou podmínku k dosažení těchto cílů. Děti mohou být motivovány k učení již přáním stát se velkým, dospělým. Motivace k učení může být zesílena kompenzací: usilovné studium se může stát východiskem z nezdaru a z tíživé osobní situace.¹

Prostřednictvím motivace zvyšujeme nejen efektivitu učení, ale také jde o samostatný rozvoj motivačních dispozic u jednotlivých žáků jako významný úkol a cíl školy. V druhém smyslu jde o rozvoj zájmů, potřeb, vůle a dalších motivačních zdatností. Tuto dvojí motivaci nelze ve škole rozdělovat, protože motivování žáků pro učební činnosti závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a naopak rozvoj motivačních dispozic je závislý na způsobech motivování žáků, interakce se žáky, organizačních formách apod.

Na motivaci žáků je možno nahlížet z krátkodobého a dlouhodobého hlediska. U učitelů převládá přístup k žákovské motivaci z krátkodobého hlediska. Má formu vstupní motivace, kdy se učitel na začátku hodiny snaží vzbudit žákovský zájem o probírané učivo, výklad, případně o učební činnosti. Nicméně tato motivace nepokračuje později v průběhu vlastního učení, což vyplývá z analýz hodin i výpovědi žáků.

Z dlouhodobého hlediska nám jde především o rozvoj motivačních dispozic žáka. Za základ práce pro dlouhodobý efekt v oblasti motivace považujeme především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb u žáků a rozvoj autoregulačních zdatností včetně aktivního vztahu k budoucnosti.

Motivace ve vyučovacím procesu představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jímž disponuje žák. Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace. Učební činnost, tak jako každé chování, je vyvolávána, udržována a usměrňována množstvím motivů, které na sebe navzájem působí, jsou hierarchicky uspořádané a působí na pozadí celého individuálního motivačního systému osobnosti a konkrétní sociální situace.²

¹ Čáp, J. Psychologie pro učitele. str. 159-160

² Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str. 12-16

1.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE

Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – např. odměny nebo vyhnutí trestu. Podstatnou charakteristikou vnější motivace je, že činnosti takto motivované děláme (buď chceme získat odměnu nebo se vyhnout trestu) jen po dobu nezbytně nutnou.

Při školním učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace. Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkost (anxiozitu), horší přizpůsobení (adjustaci) školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.¹

Učitelé ví jak prosazovat vnější motivaci, odměňují dobré výkony, chválí studenty za snahu a také používají typické tresty, jako jsou špatné známky, napomenutí a nechání dětí po škole. Všechny tyto vnější prostředky slouží k tomu, aby se dosáhlo požadovaných cílů. Protože tyto vnější praktiky jsou na školách rozšířené, i učitelé, kteří s učením začínají, si lehce poradí s používáním těchto prostředků.

Bohužel mnohem častěji převládá situace, kdy se žáci neučí proto, aby si rozšířili své vědomosti a znalosti, ale aby potěšili rodiče, tím že mají dobré známky nebo dosáhli pochvaly učitele. Žáci si uvědomí, že určitý způsob chování je účelný prostředek k dosažení svého cíle, a proto si vytvoří takový plán, aby upravili své chování takovým způsobem, že je pravděpodobné, že toužený výsledek získají.

Např. student, který pilně pracuje na eseji, protože musí dostat jedničku, jinak by mu rodiče zakázali hrát fotbal je motivován, aby napsal esej dobře. V tomto případě se jedná o vnější motivaci, protože zde je touženým výsledkem povolení rodičů hrát fotbal – lépe řečeno odměna za dobrý výkon. Zajisté motivován je, nicméně důvod, proč tak pilně na své práci pracuje nemá nic společného s jeho vnitřním odhodláním, se snahou o sebezdokonalení. Chce práci napsat dobře, protože je to prostředek k tomu, aby dosáhl svého cíle, což v tomto případě znamená, že mu rodiče povolí hrát fotbal. Naopak pokud by se nesnažil a svou práci nenapsal dobře, čekal by ho trest a to by byl zákaz hrát fotbal.²

¹ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Str.15-18

² Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str. 3-7

1.3 VNITŘNÍ MOTIVACE

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.¹

Poznatky vývojové psychologie naznačují v ontogenezi (především v období školní docházky) dřívější nástup vnější motivace a prostřednictvím procesů interiorizace její pozvolný přechod na vnitřní motivaci. U každého žáka může tento proces probíhat poněkud jinak. Jedním zdrojem je již zmíněná interiorizace vnější regulace, přicházející od autorit žákova sociálního prostředí (především rodičů, učitelů). Žák svým způsobem zvažuje výhody respektive nevýhody, které by přijetí respektive nepřijetí vnější regulace přineslo. Podstatnou roli bude sehrávat pocit zvládnutí situace a z něj plynoucí sebedůvěra, podněcování úsilí o získávání poznatků, přibližování jejich smyslu a významu. Ve škole bude z tohoto hlediska sehrávat rozhodující roli způsob a kvalita vedení učebních činností učitelem, prostor a podpora přechodu k sebeřízení, způsoby hodnocení, přiměřený prostor pro sebeuplatnění.

Druhým neméně významným zdrojem vnitřní motivace je přímé zaměření na rozvoj poznávacích potřeb a zájmů žáka navozováním poznávacích aktivit. Pro rozvoj poznávací motivace u žáků jsou podstatné postoje učitele a styl pedagogické práce. Učitelem projevovaný zájem o obor bývá žáky velmi citlivě vnímán a někdy se na ně přenáší. Rovněž schopnost učitele přiblížit význam předmětu pro život a pro zájmy žáků mimo školu velmi napomáhá aktualizaci poznávací motivace.

Pro vnitřní motivaci jsou důležité vyučovací metody a organizační formy. Hlavní doménou vnější žákovské motivace je oblast výsledků, následků a sociálního prostředí (klíma ve škole).²

¹ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Str.15

² Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str. 21-25

Které činnosti děláme z vnitřní motivace? Bez zaváhání lidé odpovídají, že to, co nás baví, co sami chceme, co je nám příjemné. Souvisí to s uspokojováním našich základních potřeb.

Mnoho lidí si ale už neuvědomuje, že z vnitřní motivace děláme také řadu činností, které sice příjemné nejsou, ale o nichž víme, že jsou správné či nutné. Musíme být však o té správnosti či nutnosti sami vnitřně přesvědčeni.

Např. pokud je student rozhodnut, že znalost jazyka mu může pomoci k získání lepší práce nebo povýšení, aniž by v konkrétním případě šlo o příjemnou záležitost, začne se učit angličtinu z vnitřního přesvědčení. Nicméně podle mého názoru je jen málo studentů (mám na mysli starší studenty), kteří se začnou učit jazyk z vlastního vnitřního přesvědčení. Z mé praxe vím, že se jedná především o vnější motivaci.

Znaky vnitřní a vnější motivace ¹

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

¹ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Str.17

1.4 MOTIVACE ŠKOLNÍHO VÝKONU

Neúspěch může být pro některé žáky motivující k vynaložení většího úsilí, u jiných žáků vede ke ztrátě úsilí a snahy. Obdobně úspěch vede některé žáky ke zvýšení úsilí a snahy, u jiných ke zvýšení úsilí nevede. To, zda úspěch respektive neúspěch bude zvyšovat či snižovat žakovu motivaci, úzce souvisí s tím, jak žák svůj úspěch a neúspěch interpretuje, jaké mu přisuzuje příčiny.

Většinou jsou rozlišovány tři základní dimenze příčin:

Dimenze místa – nám rozlišuje příčiny z hlediska jednající osoby na vnitřní a vnější. Je-li výsledek výkonového chování –úspěch či neúspěch- vnímám jako výsledek schopností, úsilí, nálady a vědomostí, můžeme z pozice žáka hovořit o vnitřních příčinách. Je-li výsledek připisován náhodě, štěstí, obtížnosti úkolu, jedná se z pozice žáka o vnější příčinu.

Dimenze stability – nám rozlišuje příčiny z hlediska stálosti na příčiny relativně stabilní (např. schopnosti), a příčiny nestabilní (např. štěstí, smůla, náhoda)

Dimenze řízení (kontroly) – nám rozlišuje příčiny z hlediska volní kontroly. Tato dimenze rozlišuje příčiny jako je nálada a úsilí. Obě tyto příčiny jsou vnitřní nestabilní.

Považuje-li žák za příčinu svého úspěchu šťastnou náhodu (nestabilní příčina), bude pravděpodobně očekávat, že v budoucnu již nemusí mít takové štěstí a může přijít neúspěch. Motivační povzbuzení do dalších výkonů bude pravděpodobně nízké.

Připisuje-li žák své neúspěchy stabilním příčinám, například schopnostem, je výsledkem vysoké očekávání budoucího úspěchu. A naopak, je-li neúspěch připisován nestabilním příčinám, například nedostatku úsilí, lze předpokládat, že úsilí lze zvýšit a žák i po neúspěchu může být motivován k další práci. Je-li neúspěch připisován nedostatku schopností (stabilní příčina), má to za následek nízké očekávání budoucího úsilí a malou motivovanost k další práci.¹

¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str.44-45

1.5 DÍLČÍ ZÁVĚR

Jak již bylo řečeno, motivace je jedním z nejdůležitějších činitelů učení. Rozlišujeme motivaci vnitřní a motivaci vnější. Vnější motivace, kdy se žák neučí z vlastního přesvědčení, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů se na našich školách běžně používá a to zejména ve formě odměn a trestu. Odměnou může být dobrá známka, trestem napomenutí. To ovšem neplatí o motivaci vnitřní, kdy žák vykonává určitou činnost kvůli ní samé aniž by očekával nějakou odměnu, kterou někteří učitelé nepoužívají vůbec a ani nemají snahu ji u svých studentů rozvíjet. Nesmíme ovšem zapomínat, že vnitřní motivace je u žáků velmi důležitá, protože ochota vzdělávat se, nejen proto aby z toho měli žáci prospěch, ale aby v tom hledali nějaké uspokojení je nezbytně důležitá, protože se tak škola může stát místem, kde se budou těšit a rádi chodit .

Pěstování vnitřní motivace u studentů by mělo být také určitou satisfakcí pro učitele. Bezpochyby je pro učitele mnohem zajímavější a smysluplné, když jeho žáci projevují v hodinách zájem o učivo, o nové poznatky, v porovnání se žáky, kteří jsou apatičtí, nereagují na výzvu učitele a nezapojují se do výuky.

Učitelé, kteří chtějí u svých žáků zvýšit vnitřní motivaci musí vynaložit velké úsilí a mnohdy se také musí vyrovnat s neúspěchem, ale byla by škoda jejich snahu vzdát, jen protože narazí na problém. Samozřejmě netvrdím, že je jednoduché vnitřní motivaci u žáků vyvinout, a že záleží pouze na učiteli.

Problémem zůstává, že učitelé vnímají motivaci studentů jako něco, co se vyskytuje v zábavných materiálech, barevných obrázcích a když zjistí, že jejich studenti o výuku neprojevují zájem, snaží se vytvořit ještě zajímavější hodiny, aby upoutali pozornost svých studentů. Někdy jsou úspěšní, někdy bohužel ne a to je může odradit od dalšího úsilí.

2. PRAVIDLA VNITŘNÍ MOTIVACE

Mnoho motivačních teorií poukazuje na to, že hlavní vliv žákova motivovaného chování je dán tím, jak vnímá svou osobní zdatnost a autodeterminaci (své samostatné rozhodování). Z tohoto důvodu, když žák vnímá sám sebe jako schopného a samostatně rozhodujícího ve svých studijních úsilích, je pravděpodobnější, že zaujme určité stanovisko ke svým studijním cílům a úkolům, které mu v budoucnu mohou přinést studijní úspěchy. Mimoto se předpokládá, že studenti prožijí větší potěšení a osobní uspokojení v učení.

In other words, students' intrinsic motivation for their academic tasks and endeavors is greater when they perceive themselves as being competent at and in control of those tasks and endeavors.

Realita je taková, že se žákům ve školách nedává mnoho příležitostí ke samostatnému rozhodování a přitom i dospělí lidé chtějí samostatně rozhodovat o svých záměrech, plánech. Jako příklad lze uvést člověka, který rád cestuje autem. Každé léto si vybere nějakou destinaci a udělá si plán všech míst, které chce navštívit. Může se zastavit kdekoliv chce, navštívit jakoukoliv restauraci či zajímavé místo. Přesto tento rok mu někdo nabídne, že uhradí veškeré jeho náklady pod podmínkou, že navštíví jen ty místa, které mu přesně sepíše a musí se tímto plánem striktně řídit. Otázkou zůstává, akceptovali byste takovou nabídku?

Podobné je to se žáky ve škole, říká se jim, kde mají jít, co mají dělat, jak dlouho by to měli dělat a s kým by to měli dělat. Není překvapivé, že mnoho studentů na tyto podněty reaguje stejně jako dospělí, kterým by nevyhovovalo jet na dovolenou podle přesně stanovených podmínek, protože by se nemohli samostatně rozhodovat. Děti nemají možnost takovou nabídku odmítnout, a to bývá příčinou, proč projevují malé zájmy a vnitřní motivaci. Proto je důležité, aby měli příležitost vybírat si a dělat rozhodnutí. Samozřejmě to není jediný problém. Je nutné spojovat samostatné rozhodnutí s tím, jak žáci vnímají své schopnosti. V některých případech mohou žáci samostatně rozhodovat, pokud však mají tendenci uvažovat o sobě jako o neschopných, nevyužijí dané situace.

Aby se docílilo toho, aby žáci vnímali sami sebe jako schopné a samostatně rozhodující, je nezbytné se zaměřit na několik hlavních vzdělávacích a řídicích pravidel, které by měly pomoci podpořit žákovu vnitřní motivaci v akademickém kontextu.¹

¹ Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str.28

2.1 MOTIVAČNÍ TEORIE

Existují tři motivační teorie:

A) Behaviorální teorie

- chápe psychologii jako vědu o chování
- vyjadřuje se tímto vzorcem: S – R (stimul – reakce), později S – O – R (stimul – organismus – reakce)
- klade důraz na vnější podněty, podle představitelů této teorie lze žáky motivovat vnějšími podněty

B) Humanistická teorie

- klade důraz na sebeaktualizaci žáků, svobodu rozhodování
- tuto metodu lze aplikovat pouze s určitým omezením (není vhodné pro žáky na elementární škole)

C) Kognitivní teorie

- teorie poznání, zdůrazňuje proces zpracování informací
- u této teorie rozlišujeme:
 - § Kognitivní disonance – silnou motivací k učení může např. být, pokud učitel prezentuje informaci, která se zdá žákům zcela v rozporu s jejich dosavadním pojetím.
 - § Očekávání úspěchu – zdůrazňuje význam očekávání úspěchu nebo selhání.
 - § Atribuční procesy – potřeba dát věcem význam, vysvětlit je, je velmi důležitá
 - § Sebeúcta a sebepojetí – každý žák si musí být vědom své vlastní hodnoty, musí si vážit sám sebe.
 - § Vnímaná osobní zdatnost – zdůrazňuje, že motivace závisí na tom, zda jedinec sám věří, že úkol dokáže zvládnout, a na tom, zda věří, že případný úspěch povede k určitým důsledkům.
 - § Cíle akcentující kompetence, výkon nebo vztahy – učitel by měl vědět, jaké cíle jeho žáci sledují, a snažit se je odvést od cílů zaměřených na úspěch k cílům zvládacím kompetence.
 - § Autodeterminace – žáci, kteří se podílejí na rozhodování ohledně výuky se více zapojují do práce.¹

¹ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Str. 22-25

2.2 PŘEDVÍDATELNOST

Předvídatelnost je jedním ze způsobů, jak lze zvýšit studentovo vnímání svých schopností a samostatného rozhodování, a to tím, že vytvoříme předvídatelné prostředí, ve kterém pracujeme. V prostředí, ve kterém studenti mají pocit neschopnosti, a nad kterým mají jen malou kontrolu často zažívají zvýšený stres v souvislosti s poznáváním a chováním. Někteří z nich se mohou uzavřít do sebe, jiní mohou být vulgární a někteří mohou být nepřiměřeně závislí na svých spolužácích nebo autoritách. Když nekontrolovatelné prostředí vytvoříme předvídatelnějším, některé z těchto kontraproduktivních poznávání a chování můžou klesnout.

Předvídatelnost by měla studentům pomoci v tom, aby se efektivně vyrovnali se stresovým prostředím. Učitel například může začínat a končit výuku předvídatelnou rutinou. Studenti v hodině angličtiny mohou začínat opakováním látky, kterou probírali v minulé hodině a ukončit výuku, tím že se shrne celá hodina a každý z nich řekne nějaký důležitý bod výuky, nad kterým se vyplatí pouvažovat.

Tyto rutiny jsou užitečné pro studenty, kteří mají sklon ignorovat ústní řízení. Mohou si postupně internalizovat opakující se schéma, tak aby nebyli výhradně závislí na slovních připomínkách, které se týkají třídních postupů nebo datumu. A také, protože rutiny obvykle snižují potřebu učitele neustále dávat instrukce, pomáhají snižovat to co studenti občas vnímají jako nadměrnou kontrolu učitelem a zvyšují studentům příležitost k tomu, aby regulovali své vlastní chování. Učitel má stále kontrolu nad tím, co studenti v hodině dělají, ale jejich kontrola není tak očividná jako když učitel stojí před třídou a vykřikuje a dává příkazy k tomu, jak ve výuce postupovat.

Výuka může také být předvídatelnější, když učitelé jednoduše studentům řeknou, jaké budou nadcházející úkoly a aktivity. Učitelé znají zaměření své výuky a čeho chtějí docílit, nicméně někteří studenti nejsou informováni o učitelových úmyslech, a z toho důvodu pro ně může být škola jako nějaký výlet do neznámého místa. V tomto případě účastníci takového výletu nechají ostatní zodpovídat za výlet, stanou se jen pasivními cestovateli. Pokud učitel chce, aby byli jeho žáci aktivní ve studijních úsilích, měli by jim předem říci jaké jsou jejich studijní plány.¹

¹ Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str.28-31

2.3 ROVNOVÁHA MEZI JEDNODUCHÝMI A NÁROČNÝMI ÚKOLY

Je nezbytné vysvětlit základní pojem rovnováhy mezi jednoduchými a náročnými úkoly a to „the zone of proximal development“. (zóna nejbližšího vývoje) Tento termín použil Vygotskij, ruský psycholog a pedagog. Soustředil se zejména na problematiku myšlení a řeči, vypracoval kulturně historickou teorii vývoje lidské psychiky. Svými koncepcemi usiloval o vytvoření konkrétní psychologické teorie vědomí a o prohloubení studia vývoje pojmů u dětí, experimentálně i teoreticky rozpracoval otázku vztahu učení a rozumového vývoje dítěte. Podle tohoto ruského psychologa se tato zóna nejbližšího vývoje skládá z úkolů, které jsou tak náročné, aby je jednotlivec nebyl schopen dokončit úspěšně bez pomoci kvalifikovanějšího člověka. Úkoly, které jsou za zónou nejbližšího vývoje jedince jsou tak složité, že je nedokáže dokončit ani s pomocí kvalifikovanějšího člověka, a úkoly, které jsou ve stávající zóně vývoje jedince jsou dostatečně jednoduché, že je člověk dokáže úspěšně dokončit bez pomoci ostatních.¹

Aby studenti mohli získat vnitřní motivaci ve svých studijních úsilích, součet jejich studijních úkolů by se měl skládat z přiměřené rovnováhy mezi úkoly v jejich zóně nejbližšího vývoje a úkoly v jejich zóně stávajícího vývoje. Když jsou studentům zadávány úkoly, které jsou příliš těžké, za jejich zónu nejbližšího vývoje, prožijí pouze selhání, a jejich vnitřní motivace je nutně zničena. Naproti tomu, úkoly, které jsou lehké, v zóně jejich stávajícího vývoje, poskytují studentům autonomní pocit úspěchu. To znamená, že je studenti mohou úspěšně dokončit, aniž by jim v tom někdo pomáhal. Studenti, kteří mnohokrát selhání zažili, potřebují v zóně jejich stávajícího vývoje co nejvíce pracovat, protože pokud nedostanou příležitost prokázat své schopnosti, které mají, mohou být ze svých školních prací a úkolů znechuceni.

Učitelé, kteří chtějí do svého rozvrhu začlenit úkoly, které jsou v zóně stávajícího vývoje svých žáků, by tak měli učinit buď na začátku nebo konci výuky. Když studenti přijdou do třídy a zjistí, že počáteční rutina je taková, kterou jsou schopni zvládnout bez jakékoliv pomoci, učitelé mohou později přistoupit k náročnějším úkolům. Pokud se začátek výuky skládá z předvídatelných úkolů v zóně stávajícího vývoje studentů, studenti si v tomto klidném a nerušeném čase procvičí dovednosti, které si už byli schopni internalizovat, ale ještě stále pro ně nejsou automatickými.²

¹ Malá československá encyklopedie. Svazek 6.

² Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str.31-33

Jakkoliv důležitý je autonomní pocit úspěchu pro studenty, pro rozvoj vnitřní motivace není dostačující. Studenti musí také rozvíjet nové kompetence, aby zůstali vnitřně motivováni. Aby vyvíjeli nové akademické kompetence, studenti musí pracovat v zóně svého nejbližšího vývoje. Náročné úkoly, budou podporovat rozvoj a zachování vnitřní motivace, pouze v případě, že je studenti zvládnou úspěšně. Proto by tyto úkoly měly být pro studenty přiměřené a učitelé musí vytvořit takové vzdělávací prostředí, ve kterém studenti, kteří na těchto přiměřeně náročných úkolech pracují, mají možnost získat pomoc od kvalifikovanějších osob.

Samozřejmě je to ve většině případů učitel, který studentům poskytuje nezbytnou vzdělávací podporu, v některých případech studentům může pomoci i vrstevník. V obou případech je nutné se ujistit, že se studenti úspěšně vypořádali s těžkými studijními úkoly, pokud chceme, aby se u nich rozvíjela vnitřní motivace.

Ovšem také neúspěch hraje důležitou roli v motivaci studentů. Selhání není něco co naprosto brzdí vnitřní motivaci, naopak mnoho z nás si vzpomene na situaci, kdy to, že jsme selhali nás stimulovalo k tomu, abychom se více snažili a dosáhli našeho očekávaného cíle. Ano, selhání opravdu může vést ke větší snaze, za předpokladu, že lidé stále věří, že mohli uspět, pokud by se více snažili. Jinými slovy, pokud vnímání jejich osobní zdatnosti zůstává neporušené, selhání pro ně může být motivující. Na druhou stranu ti, kteří ve svou osobní zdatnost nevěří a zažijí selhání, pouze potvrdí, že se vnímají za neschopné pro vyřešení daného úkolu či problému a tím brání v rozvoji vnitřní motivace.

Učitelé by měli udělat vše co je v jejich silách, aby studentům pomohli ve škole uspět, ale i přestože vynaloží velké úsilí, vždy se setkají s nějakým selháním na straně studentů. Děti zapomenout udělat domácí úkol nebo shledají nějakou látku příliš složitou a nebudou schopni ji pochopit. Proto učitelé, kteří se snaží zvýšit vnitřní motivaci u svých žáků, musí akceptovat selhání jako něco co se v jejich výuce stane a pomáhat studentům, kteří nejsou schopni pochopit, že jejich vlastní snaha je prostředkem k dosažení úspěchů. Studenti si musí uvědomit, že by měli přičítat svůj neúspěch nedostatku úsilí, nesmí si myslet, že je to kvůli jejich nedostatku schopností a nebo nějakému vnějšímu vlivu jako jsou např. smůla nebo hrozný učitel. Pokud tomu tak je, jejich vnímání osobní zdatnosti a autodeterminace by neměly být nadměru ohroženy zkušeností.¹

¹ Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str. 31-33

2.4 POSKYTNUTÍ VZDĚLÁVACÍ PODPORY – proces modelování, rozdělení úkolů

Pokud studenti budou pracovat na náročných úkolech v jejich zóně nejbližšího vývoje, budou vyžadovat dostatečný počet vzdělávací podpory, aby se ujistili, že tyto úkoly vykonají úspěšně. Úspěšné výkony jsou konec konců nejefektivnějším způsobem jak zvýšit studentovo vnímání osobní zdatnosti.

Ve většině tříd se pod pojmem vzdělávací podpora či pomoc má na mysli učitelova přednáška. Pokud studenti potřebují něco vědět o fotosyntéze, učitel přednáší fotosyntézu apod. Přednáška je většinou velmi účinný prostředek komunikace, avšak pouze v případě, že žáci pozorně naslouchají tomu, co učitel říká. Bohužel, žák si vyslechne několik takových přednášek denně a to musí nutně znamenat, že jeho pozornost klesne, a tím se učitelova přednáška stane neefektivním způsobem poskytnutí vzdělávací podpory. Z tohoto důvodu, učitelé, kteří chtějí u studentů zvýšit vnitřní motivaci musí používat i jiné vzdělávací prostředky.

MODELOVÁNÍ - Při modelování se ukáže žákům to, co se od nich očekává. Ukázání není tak direktivní jako přednáška, nechává studentům prostor, aby sami rozlišili relevantní charakteristiky modelovaného procesu. Zatímco modely žákům umožní pochopit, jak postupovat a jak by měla jejich práce vypadat, nerozhodují za studenty. Žáci získají kontrolu nad svou prací, protože musí rozhodnout jak a do jaké míry budou spoléhat na dostupných modelech. Např. pokud studenti mají napsat esej o jednom z problémových míst ve světě, učitel jim může poskytnout několik vzorů předchozích prací. Tyto vzory mohou studentům pomoci se zorientovat a nahlédnout jak na obsah práce, tak také demonstrovat zařazení nejdůležitějších informací.

ROZDĚLENÍ ÚKOLŮ - Rozdělení úkolů je jedním z dalších prostředků poskytnutí vzdělávací podpory žákům. Hlavním cílem této metody je rozdělit jeden těžší úkol mezi žáky. Těžký úkol je úspěšně realizován skupinou žáků spíše než jednotlivci. Tato strategie může být použita, aby se studentům poskytla jak procedurální podpora tak také podpora týkající se obsahové stránky úkolu. Např. Když mají studenti psát písemnou práci, utvoří malé studijní skupiny a každý ze studentů dané skupiny pracuje na jedné části předmětu. Členové skupiny se připraví na zkoušku, tak že se podělí o zadaný úkol s ostatními členy a ujistí se mezi sebou, že je vše náležitě vypracované.¹

¹ Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str.33-41

2.5 DÍLČÍ ZÁVĚR

Pro rozvoj vnitřní motivace je důležité, jak žák vnímá svou osobní zdatnost a zda-li je schopen samostatně rozhodovat sám za sebe. To jak žák vnímá svou osobní zdatnost a autodeterminaci ovlivní, jak dalece se bude připravovat na výuku a jestli najde v učení zálibu. Abychom věděli jak zvyšovat vnitřní motivaci u žáků, musíme se řídit určitými pravidly.

1. Předvídatelnost

- pokud studenti pracují v předvídatelném prostředí, mají pocit, že zadané úkoly zvládnou bez větších potíží, nejsou ve stresu a úzkostliví. Na druhou stranu, když nevědí co je čeká, ovládne je pocit bezmoci a strachu. Proto by měl učitel pro žáky vytvořit natolik předvídatelné prostředí, aby se studenti zbytečně neobávali toho, co je v hodině čeká. Předvídatelné prostředí může učitel vytvořit tím, že studenty na začátku výuky informuje o tom, co mají v hodině očekávat.

2. Rovnováha mezi jednoduchými a náročnými úkoly

- u tohoto pravidla je nutno objasnit pojem „the zone of proximal development.“(zóna nejbližšího vývoje) Žákům by neměly být zadávány úkoly, které jsou za zónou jejich nejbližšího vývoje, protože jsou příliš náročné a studenti by je nebyli schopni úspěšně dokončit. Aby byli schopni úkoly vyřešit musí učitel žákům uložit úkoly, které jsou v přiměřené rovnováze mezi úkoly v zóně jejich nejbližšího vývoje a v zóně jejich stávajícího vývoje.

3. Poskytnutí vzdělávací podpory

- nejběžnějším prostředkem vzdělávací podpory je přednáška, ta však není dostatečující a učitel, který chce u žáků zvýšit vnitřní motivaci, musí využívat i další vzdělávací podpory, jako jsou modelování a rozdělení úkolů. Smyslem modelování je to, že se studentům ukáže co se od nich očekává (např. vzory eseji). Rozdělovat by se měly těžké úkoly, které studenti nejsou schopni sami úspěšně dokončit.

3. INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Mezi učiteli a žáky dochází skoro neustále k vzájemnému působení, které je nějak vnímáno, prožíváno, interpretováno, hodnoceno a je doprovázeno určitými očekáváními na jedné i druhé straně. Jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy (tj. učitele) a objektu vzdělávání a výchovy (tj. žáka).

Výchova a výuka v našich školách většinou probíhá formou interakce mezi učiteli a žáky. Toto vzájemné působení je podmíněno: školní situací, osobností partnerů, rodinným zázemím. Podstatnou roli pro interakci mezi učitelem a žákem sehrává charakter dění ve škole. Učitelé a žáci nemají pouze osobní představy, přání a očekávání, jsou zároveň součástí instituce školy, což jim přiřazuje určité role.¹

Vztah mezi učitelem a žákem se podílí jak na kvalitě tak také kvantitě celého výchovně vzdělávacího procesu a značně spoluurčuje jeho výsledky. Je to vztah asymetrický. Nevýhodný bývá převážně pro žáky než učitele (zejména při konfliktech).

To jaký má učitel vztah se žákem hraje důležitou roli při formování postoje žáka k učení. Pokud má žák k učiteli záporný vztah, určitě se to projeví negativně i vůči jeho předmětu, naopak kladný vztah k učiteli pozitivně ovlivňuje žákův přístup k učení. Kvalita vztahů mezi učitelem a žákem se samozřejmě odrazí i na duševní rovnováze obou. Vztah učitele k žákům je spoluurčován celou řadou faktorů, jako jsou postoje učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k učiteli. Tento vztah také ovlivňují činitelé věku a pohlaví: vyučující má často lepší vztah k žákovi opačného pohlaví.²

Učitelé si musí už na počátku své kariéry uvědomit, že jeden z nejdůležitějších úkolů je naučit se, jak se mají ke svým studentům chovat. Všichni učitelé, kteří mají zájem na zvýšení vnitřní motivace u svých studentů, musí pochopit, že je důležité, jaký typ vztahu, který ke svým studentům mají, jim pomůže formovat jejich motivační orientaci v hodinách.

Podle Cheryl L. Spauldingové vztah mezi učitelem a žákem by měl být založen na vzájemném respektu, sympatii a důvěře. Je pravděpodobnější, že takový vztah povede ke větší studijní motivaci a také pomůže studentům k nezávislosti na svých učitelích.³

¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str.44

² Kohoutek, R. Základy pedagogické psychologie. Str.70

³ Spaulding, Ch. Motivation in the classroom. Str.65-68

3.1 VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM

To jak vnímá učitel žáka může mít velký vliv na motivaci žáků. Uplatňují se především percepčně postojové orientace učitele: první dojem, haló efekt, působení kontrastu, favoritismus. První dojem, který zanechá žák v učiteli, výrazně ovlivňoval i další učitelovy postoje k žákovi, přestože se žák během let výrazně změnil. Haló efekt, jímž označujeme podlehnutí sklonu orientovat se ve svém jednání s žákem podle určité jeho vlastnosti, projevu, výkonu, která vystoupila do popředí, že učiteli nedovoluje brát v úvahu žákovy vlastnosti další, celou jeho osobnost.

Častými důsledky subjektivity v učitelské percepci žáka jsou preferenční postoje učitelů k žákům, vyjadřující zesílenou zaměřenost učitele na určité žáky. Toto zaměření může mít podobu nadhodnocování, ale i podobu podhodnocování.

Při sociální percepci může docházet k nepřesnostem případně k chybám. Učitel má z tohoto hlediska zvláště těžkou situaci. Učitelé pracují se žáky z několika tříd, v každé třídě mají většinou mezi 20 až 30 žáky. Mezi žáky jsou velké rozdíly z hlediska osobní historie, rodinného zázemí, nadání. Učitel má k dispozici je úryvky chování a z nich zobecňuje, málokdy má možnost pozorovat žáka v jiných předmětech či v mimoškolních aktivitách.

Učitelé si vytvářejí mínění o žácích a pochopitelně vnímají mezi žáky i rozdíly. Některé žáky považují za nadanější, některé za méně nadané, některé za zvláště pilné, jiné za líné apod. Tyto rozdíly vyvolávají u učitelů nejen různé postoje, ale i rozdílné očekávání výkonů jednotlivých žáků v budoucnosti. Tato očekávání navozují různé chování učitelů k jednotlivým žákům a toto chování učitelů mívá charakter vedoucí k potvrzení učitelova odhadu.

Učitelovo chování je jednotlivými žáky nějak interpretováno. Žák si vytváří představu, jaké má o něm učitel mínění a co od něho očekává do budoucna (jaké výkony od něho učitel předpokládá). Může tím být ovlivněno žákovo sebepojetí, jeho motivace a aspirace, což zákonitě ovlivňuje žákův výkon.¹

Žák si vytváří kladné postoje k učiteli podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí. Např. pokud je učitel zdatný a žákovi to imponuje, má k učiteli pozitivnější vztah. Taktéž rodina, vrstevníci mohou ovlivnit žákovo stanovisko k učiteli.²

¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Str.47-52

² Kohoutek, R. Základy pedagogické psychologie. Str.71

3.2 ODMĚNY A TRESTY

Motivaci žáků k učení může učitel ovlivňovat i prostřednictvím vnějších motivačních činitelů, odměnami a tresty respektive jako následky splnění nebo nesplnění požadavků kladených na žáky. V užším smyslu lze odměny a tresty chápat jako pochvalu či pokárání.

V procesu učení by odměny a tresty měly plnit funkci nejen motivační, ale i informační o tom, nakolik chování odpovídá požadavkům kladeným na dítě. Při užití odměn předpokládáme, že se určité chování potvrdí a zvýší se jeho výskyt v budoucnosti. U trestů jako následku určitého chování předpokládáme, že se výskyt tohoto chování bude snižovat.

Ve škole se nejčastěji setkáváme s pochvalou a s pokáráním. Žáci je nechápou jen jako informaci o výsledku činnosti, ale také o vyjádření osobního vztahu učitele k sobě. Žáci odhadují podle charakteru pochvaly respektive pokárání a kontextu, jaké má učitel o nich mínění a důvěřuje-li jejich schopnostem. Přesto učitel musí vzít v úvahu, že příliš časté chválení může žák vnímat jako důsledek vlastních snížených schopností. Jedná se především o případy, kdy učitel záměrně chválí žáky, kteří jsou slabší, ve snaze podpořit jejich sebepojetí, nicméně v mnoha případech jsou následky opačné, učitel může poškozovat žákovo sebepojetí a žákovu učební motivaci.

Zajímavá je i otázka vztahu pochvaly a pokárání ke školnímu výkonu. Zejména na základní škole je vhodné uplatňovat pochvaly mnohem více než pokárání. Učitelovo opakované pokárání spíše snižuje žákův výkon, a to opět zvláště u málo výkonných a úzkostných žáků. Na druhou stranu používat časté pochvaly u starších žáků nemá patřičnou odezvu. Zažila jsem častokrát, že mi mí studenti řekli, že je rozhodně nemotivuje mé chválení, a že si myslí, že jim chci jen udělat radost a trochu povzbudit. Já jsem se však snažila o to, abych zvýšila jejich výkon, a aby přišli na další hodinu s větším nadšením. Jak se však zdá, nebyla jsem vůbec úspěšná.

Proto je nejvhodnější kombinací jak pochvala tak také pokárání, ale musí být náležité. Když se žák pečlivě připravuje na hodinu, ve výuce pozorně naslouchá a je aktivní, zajisté si zaslouží pochvalu. Přesto pokud učitel žáka nepochválí, žák to bude vnímat jako nespravedlnost. Avšak pokud žák nevyvíjí žádnou činnost ani zájem zaslouhuje si pokárání.¹

¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. 56-58

3.3 DÍLČÍ ZÁVĚR

Výchova a vzdělávání na školách probíhá interakcí učitele a žáka, toto vzájemné působení je určeno jak osobnosti partnerů tak také rodinným zázemím. Pro učitele je nesmírně těžké zjistit, jak nejlépe by se měl ke svým studentům chovat a jaký postoj si ke svým žákům má vytvořit. Nicméně to jaký vztah zaujme učitel ke svému žákovi je důležité při formování postoje žáka k učení. Pokud má žák k učiteli kladný postoj, je pravděpodobnější, že pro ně ho bude zajímavý i předmět, který vyučuje, na druhou stranu záporný postoj žáka k učiteli, může u žáka vyvolat nezájem o předmět a výuku.

Vnímání žáka učitelem ovlivňuje motivaci žáků. Zde hrají velkou roli percepčně postoje orientace učitele, např. favoritismus, halo efekt, první dojem. Obzvláště první dojem může mít negativní dopad na to, jak učitel vnímá žáka, protože pokud si učitel na počátku vytvořil o žákovi zápornou představu, tato představa může ovlivňovat i další postoje učitele k žákovi, přestože se žákův přístup mohl naprosto změnit. Učitel vidí některé studenty jako nadané, jiné jako pilné, o některých smýšlí jako o líných. Tyto rozdíly vzbuzují u učitelů nejen různé postoje, ale také rozdílné očekávání výkonů jednotlivých žáků v budoucnosti. Většinou vedou tato očekávání k potvrzení učitelova odhadu.

Motivaci žáků k učení lze dosáhnout prostřednictvím vnějších motivačních činitelů. Na školách se tyto vnější motivační činitele používají v podobě odměn a trestu. Žádoucí chování je odměněno a naopak nežádoucí chování je trestáno. Otázkou zůstává, jak dalece by se měly odměny a tresty na školách užívat. Odměny a tresty mají ve škole povahu pochvaly nebo pokárání, trestem může být také špatná známka, na rozdíl od dobré známky, což žáci vnímají jako odměnu. Časté chválení nebo pokárání může nepříznivě ovlivnit žákův výkon. Na základní škole by se mělo více chválit než kárat. Nejvhodnější je tudíž kombinace pochvaly a pokárání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. VYUŽITÍ MOTIVACE V PRAXI

Není snadné zvolit nejlepší přístup k motivování studentů a učitel se může leckdy splést. Nejdříve si musí uvědomit co studenti od výuky očekávají, a proč se rozhodli předmětu věnovat. Protože učím jak dospělé, tak také děti, ke každým z mých studentů musím zvolit individuální přístup.

Většina dětí, které vyučuji, nemá zájem o doučování, protože by se chtěly v jazyce zdokonalit, na kurz chodí na popud svých rodičů, kteří převážně nejsou spokojeni se školními výsledky svých ratolestí a sami jazyk neovládají. Dítě se nepodílí na tomto rozhodnutí a ani si neuvědomuje, že rodiče jednají v jeho prospěch. Poslechnou rodiče a docházejí na výuku. Mým úkolem je připravit zajímavou hodinu, podle dispozic dítěte, motivovat dítě natolik, aby se na hodiny těšilo, abych zaujala jeho pozornost. Pokud je učitel dobrý, měl by se snažit, aby se tato vnější motivace propojila s motivací vnitřní a dítě se snažilo zaměřit na samotnou činnost a vidělo v tom pozitivum. Ovšem vytvořit vnitřní motivaci u dítěte je nesmírně náročné.

Jako příklad bych uvedla chlapce, kterého nyní sama vyučuji. Ve čtvrté třídě měl hodnou učitelku, která byla trpělivá, dobře vysvětlila žákům studijní látku, snažila se, aby hodina byla zábavná a děti se neunavily. Výuka ho bavila, na hodiny chodil rád a s nadšením. Měl dobré známky, a jeho rodiče byli spokojeni. Bohužel na začátku nového školního roku, kdy nastoupil do páté třídy, dostali novou paní učitelku, která děti zkouší pouze ze slovíček a čtení. Už není tak trpělivá jako předchozí učitelka a občas na děti zvýší hlas, což v dětech vyvolává strach a obavy z toho, že pokud budou vyvolány a nebudou znát odpověď, učitelka bude nevrlá a okřikne je. Jeho známky se zhoršily a rodiče se rozhodli, že bude jejich syn chodit na doučování z anglického jazyka, proto mne požádali, abych jejich syna doučovala, aby si zlepšil známku ve škole. Po 5 měsících si byl schopen vylepšit známku, takže rodiče byli spokojeni, přesto usoudili, že by bylo dobré, kdybychom ve výuce pokračovali. Když ovšem chlapec zjistil, že nyní ve škole patří k nejlepším žákům, jeho zájem o výuku klesl a přestal se připravovat na výuku. Učí se jen když ví, že mají psát písemnou práci. Snažila jsem se ho motivovat k tomu, aby se učil kvůli svým znalostem, nejen kvůli školnímu prospěchu, ale nebyla jsem úspěšná. Ačkoli si myslím, že ho hodina baví, stačí mu, že má ve škole dobré známky a rodiče jsou šťastni.

V odborné literatuře se zdůrazňuje, že velký význam pro rozvíjení motivace žáků k učení prostřednictvím vnějších motivačních činitelů má motivační působení odměn a trestů. Jsem si jistá, že pokud učitel tyto metody používá adekvátně, jak odměna tak trest může mít vliv na motivaci žáků. Přesto je důležité, aby si učitel uvědomil, u kterých dětí je možné negativní přístup využít, a u kterých dětí ho nelze aplikovat. Pokud se žák často setkává s neuznáním svého výkonu nebo s nespravedlností při hodnocení, jeho zájem a motivace k učení se ztrácí. A co více, jestliže budeme dítě pouze kritizovat za jeho výkony, přestane si věřit a bude se podceňovat. Naopak pokud učitel žáka chválí, povzbuzuje ho k dalšímu výkonu, žákova motivace se zvyšuje.

Podle mého názoru, posilování sebedůvěry u studentů je velmi důležité, a to také sama uplatňuji při výuce všech dětí. Za každou snahu děti chválím, když udělají chybu, snažím se jim vysvětlit proč v daném případě nelze určitou gramatiku aplikovat. Zastávám názor, že pochvala musí být vždy zasloužená, proto chválím studenty jen pokud k tomu je důvod. Také se snažím být na hodinách klidná a mluvit zřetelně a pomalu. Mnozí učitelé chybují v tom, že jdou do výuky se špatnou náladou, což děti zajisté vycítí. Pokud je učitel hned na začátku vyučování rozmrzelý a nevrlý, jen stěží může děti motivovat k tomu, aby měly z výuky požitky, a aby přišly domů a začaly se učit.

Vím, že s pochvalami neuspějí u starších studentů, kteří se rozhodli pro studium cizího jazyka z mnoha důvodů. U těchto studentů je nejdůležitější vnitřní motivace, jsou to lidé, kteří chodí do práce, mají děti, a jiné povinnosti než žáci ve školách. Jednou mi jeden student, když jsem ho chválila, řekl: „Víš, myslím si, že je to tvá profesionální deformace, že mne pořád chválíš, ale to na mě opravdu nepůsobí. Taková motivace je v mém případě naprosto zbytečná.“ Zeptala jsem se ho, proč se tedy rozhodl učit angličtinu. Řekl, že to dělá pro sebe, že je angličtina světový jazyk, a proto považuje za nezbytné se tento jazyk naučit.

Když porovnám přístup k výuce mého studenta s názory a výzkumy odborníků uváděných v literatuře, naprosto sdílím stejný názor. Tento muž se na výuku těší a hlavně se vždy připravuje, což znamená, že jeho schopnosti a znalosti jsou mnohem lepší než výsledky žáků, kteří se rozhodli studovat jazyk z vnějších pohnutek.

4.1 VYTVOŘENÍ VNITŘNÍ MOTIVACE U STUDENTŮ

Podle mnoha autorů by se měl učitel pokusit vytvořit vnitřní motivaci u studentů a podporovat je v tom, aby zadané úkoly vykonávali úspěšně. Bohužel jen málo učitelů věnuje zvýšení vnitřní motivace u studentů patřičnou pozornost. Hlavní příčinu spatřuji v tom, že je to velmi náročný úkol a pokud mají učitelé ve třídě 20 a více žáků jejich práce je o to komplikovanější.

Samozřejmě má práce se od povolání učitelů na základních a středních školách naprosto liší, protože v mé třídě je maximálně 8 studentů, a to mi dává větší prostor k tomu, abych se jim více věnovala a měla možnost je lépe poznat. Přesto si myslím, že by se měl každý učitel alespoň zamyslet nad tím, co udělat proto, aby se žákův zájem o výuku zvýšil, a aby ve výuce nacházeli uspokojení.

Přestože jsem se snažila své studenty motivovat předtím než jsem začala pracovat na této práci, přiznávám, že názory a zkušenosti odborníků obohatily mé znalosti a také změnily přístup, který jsem ke svým studentům zastávala. Nejčastěji jsem v mých hodinách uplatňovala vnější motivační činitele, a to zejména pochvalu a pokárání. I nyní si myslím, že pochvala je účinným prostředkem k motivování studentů, ale nesmí se používat v situacích, kde si to studenti nezaslouží. Na druhou stranu pokud učitel chce systém odměny ve své výuce využívat, musí vědět co to pro studenty znamená. Když vyučující něco navrhne, ale svůj slib nedodrží, žáci nejsou motivováni.

Znám lektorku, která se snažila motivovat své studenty a využila odměnu jako motivační činitel, nicméně svůj slib nesplnila. Řekla žákům, že ten, kdo nejlépe vypracuje domácí úkol, dostane čokoládu. Jedna z jejích žaček potom se mnou mluvila a stěžovala si, že lektorka slíbila čokoládu tomu, kdo bude nejlepší, a proto se velmi snažila a opravdu zadaný úkol zpracovala nejlépe. K jejímu údivu, ale lektorka na svůj slib zapomněla a ona byla velmi zklamaná. Z tohoto případu je zřejmé, že si učitel musí uvědomit, co žákům slibuje a zda-li je pro něho možné slib splnit, pokud je si vědom toho, že není schopen svým závazkům dostát, nesmí žákům nic slibovat. Převážně děti si moc dobře pamatují, co jim učitel řekne, a když zjistí, že učitel příslib nedodrží, nejsou motivovány k další činnosti ve výuce a přestanou učiteli důvěřovat.

Souhlasím s názorem, že učitelé se naučí používat vnější motivační činitelé, a to zejména pochvalu a pokárání, aniž by se příliš zaměřovali na to, že chtějí žáky nějakým způsobem motivovat. My sami jsme byli ve školách chválení, když jsme byli ve výuce pozorní, dobře vypracovali úkol nebo se znamenitě připravili na výuku. Proto není složité to aplikovat ve své praxi. Avšak jak zvýšit vnitřní motivaci u studentů si přesně nepamatujeme, proto musíme tomuto problému věnovat dostatečnou pozornost.

V teoretické části uvádím nejdůležitější pravidla vnitřní motivace, které by měl učitel zastávat, nebo alespoň vědět, že existují a snažit se je ve své praxi co nejvíce využívat. Tyto zásady podrobně uvedla americká autorka Cheryl Spaulding ve své knize *Motivation in the classroom*. Podle mého názoru, jsou tato pravidla velmi efektivní, proto jsem se zaměřila na to, abych tyto zásady používala ve svých hodinách.

Z několika pravidel, které ve své knize uvádí, jsem vybrala 3, které považuji za klíčové – předvídatelnost, rovnováha mezi jednoduchými a náročnými úkoly, poskytování vzdělávací podpory. Myslím si, že se snažím svým žákům vždy navodit předvídatelné prostředí a činím tak na začátku výuky. Seznámím je s problémy, kterými se budeme ve výuce zabývat a stručně naznačím celý obsah naší hodiny. Zjistila jsem, že je to účinné při výuce dětí. Někdy se samy na začátku hodiny ptají, co budeme dělat. Když jim řeknu co nás v ten den čeká, vědí, že na začátku hodiny budeme probírat gramatiku, což je náročnější, ale mohou se těšit na konec výuky, protože budou hrát hry. Věřím, že je tímto způsobem motivuji k další činnosti.

Uvědomila jsem si, že jsem velmi chybovala při zadávání náročných úkolů. Někdy byly úkoly natolik náročné, že je studenti nebyli schopni úspěšně dokončit a byli zklamáni, že se jim nedaří. Chtěla jsem je tímto způsobem přimět k tomu, aby se více snažili. Někteří vynaložili větší úsilí, ale někteří si mysleli, že na to nemají dostatek znalostí. Nyní se více zaměřuji na to, aby byly úkoly přizpůsobeny jejich znalostem.

Rozdělování úkolu a proces modelování jsou zásady, které jsem vždy ve svých hodinách uplatňovala. Když rozdělím náročnější úkol mezi skupinu studentů, jsem si jistá, že ho vždy úspěšně splní. A co více, tímto způsobem je přiměju ke vzájemné spolupráci. I přestože se snažím tyto motivační pravidla aplikovat ve výuce, usuzuji, že jsem nebyla natolik úspěšná, abych u žáků dokázala vypěstovat vnitřní motivaci. Avšak hodlám v uplatňování všech motivačních pravidel pokračovat.

4.2 STRATEGIE ÚSPĚŠNOSTI

Jak tedy docílit toho, aby byl učitel úspěšný a motivoval studenty k výuce? Existují zaručené strategie, které nám zajistí, že žáka bude vyučování bavit a on bude mít o výuku a předmět zájem?

Domnívám se, že žádná pravidla nám negarantují, že můžeme vnitřní motivaci u žáků zvýšit, můžeme se o to pokusit a nevzdávat to. Jistě, ve velké míře záleží na učiteli, jaký přístup k žákům zvolí, jaký vztah se svými žáky má. Také situace, ve kterých se studenti nacházejí, mohou přispět k tomu, že jsou motivováni provádět nějakou činnost.

Může se jednat o tíživou situaci, která studenty vede k tomu, že projeví zájem o určitý předmět. Většinou tíživá situace stimuluje studenty k lepšímu výkonu a k aktivitě. Učila jsem muže, který byl jedním z nejsvědomitějších studentů. Byl již pár měsíců nezaměstnaný a rozhodl se studiem cizího jazyku doplnit své vědomosti. Fakt, že nesplňuje současné požadavky trhu práce, tzn. že neovládá anglický jazyk, ho motivoval ke studiu. Vždy se na hodiny připravoval a výuce věnoval maximální pozornost. Přesto nemůžu s jistotou říct, že byl vnitřně motivován, naopak přičítám jeho snahu vnějším motivačním činitelům.

Také se domnívám, že velkou měrou k motivaci žáků může přispět postoj učitele k žákům. Učitel by měl být přátelský, tolerantní, být pro žáky dobrým vzorem. Přesto přátelství musí být na úrovni učitel – žák, což znamená, že žáci musí svého učitele respektovat. Pokud učitel ke svým žákům zastává negativní postoj, žáci neprojevují zájem o výuku a ani motivační pravidla nemohou tuto situaci zásadně změnit. Já se snažím být ke svým žákům přátelská, jak k dětem tak také dospělým. Samozřejmě studenti si musí být vědomi toho, že já řídím hodinu. I přesto jim nechávám prostor k tomu, aby navrhli nějaké změny, popřípadě uvedli připomínky.

Obávám se, že se ani já neubráním tendenci mít některé studenty v oblíbenosti. Nemohu říct, že k ostatním zastávám negativní postoj, ale uvědomuji si, že na některé studenty se těším, na druhou stranu před některými hodinami si s hrůzou uvědomuji, že vyučuji studenta, který se na hodiny nepřipravuje nebo není příliš nadaný a vím, že to pro mne bude náročná výuka.

4.3 DÍLČÍ ZÁVĚR

Myslím si, že učitelé nevěnují dostatečnou pozornost motivaci žáků. Používají převážně vnější motivační činitele a to zejména chválení a pokárání a opomíjejí se snažit vypěstovat u svých studentů vnitřní motivaci. Připouštím, že já sama jsem užívala pouze vnější motivační činitele, než jsem začala na této práci pracovat a usuzuji, že i vnější motivační činitele – odměna a trest, jsou dobrými prostředky k motivování studentů k další výuce a to zejména u dětí. Pokud děti, které vyučuji pochválím, když jsou pilní a vypracovávají domácí úkoly, jsou snaživější a ve svém úsilí pokračují i v dalších hodinách, taktéž pokárání může být mnohdy prospěšné, když se děti dostatečně nepřipravují na hodinu. Snažím se proto adekvátně používat jak odměny tak tresty.

Bezpochyby je také pro učitelé nezbytné, aby se pokusili u svých studentů zvýšit vnitřní motivaci. Já jsem se o to pokusila a to tím, že se ve své výuce snažím používat motivační pravidla - předvídatelnost, rovnováhu mezi jednoduchými a náročnými úkoly, poskytování vzdělávací podpory. Díky těmto pravidlům jsem si uvědomila, že jsem mnohdy chybovala, a to převážně v tom, že jsem přeceňovala znalosti svých studentů a zadávala jsem jim náročné úkoly, které nebyly na úrovni jejich znalostí. Přesto nemohu s určitostí říct, že mi tato pravidla zaručí, že budou všichni studenti vnitřně motivováni a budou mít zájem o výuku jen z vnitřního přesvědčení, naopak stále převládají vnější pohnutky, jako jsou vize dobré práce nebo povýšení.

Velkou měrou k motivaci žáků přispívá, jaký postoj učitel ke svým žákům zaujímá. I já to považuji za zásadní problém, proto se snažím ke svým studentům zastávat kladný postoj, být k nim přátelská, aby se na mé hodiny těšili a projevovali o výuku zájem.

Podle mého názoru, se musí každý učitel zdokonalovat a využívat nové způsoby výuky. Učitel by pro studenty neměl připravovat jednotvárné hodiny, které nejsou zajímavé. Měl by se ptát svých studentů, jaké jsou jejich potřeby a na co by se chtěli zaměřit. Protože se anglický jazyk neustále vyvíjí, učitel na sobě musí neustále pracovat, aby získal nové vědomosti.

5. MOTIVAČNÍ METODA BRAINSTORMING

Autorem brainstormingové metody je A. F. Osborn, pedagog a prezident Creative Education Foundation. Poprvé ji publikoval v roce 1938. Nicméně metoda se rozšířila až po vydání jeho knihy *Applied Imagination* (Využitá představivost) roku 1953.

Základní podmínkou brainstormingu je navodit takové prostředí, ve kterém mohou vznikat nové asociace. V dobře navozeném prostředí probíhají myšlenkové mechanismy rychleji, a proto je i větší předpoklad na vytváření nových námětů a nacházení dalších směrů postupu při originálním řešení problémů.

Základní principy brainstormingu:

1. Princip úplné volnosti nápadů

- Každý účastník může bez jakéhokoliv omezení navrhnout a uvádět své nápady. Fantazie účastníků nesmí být ničím omezena.

2. Princip produkce kvantity před kvalitou

- smyslem je vyprodukovat co nejvíce nápadů bez ohledu na jejich kvalitu

3. Princip ztráty autorského práva nápadu

- Nikdo si nesmí dělat nárok na autorské práva nápadu, poněvadž jeden nápad podmiňuje další.

4. Princip zákazu kritizování

- Lektor nesmí připustit kritizování, popřípadě zesměšňování nápadu mezi jednotlivými diskutéry.

Brainstormingu by se měla zúčastnit malá skupina asi 5 až 12 pracovníků (studentů). Může se stát, že lektor pracuje pouze se dvěma nebo třemi účastníky.

Brainstormingu by se neměli zúčastnit konfliktové typy lidí s extrémně individuálními a sociálními reakcemi a účastníci, kteří dbají na společenské postavení a trpí pocitem neuspokojenosti.

Metodický postup

1. fáze (10 minut)

- utvoření vhodné pracovní atmosféry
- obeznámení účastníků se základními principy brainstormingu

2. fáze (5-10minut)

- lektor obeznámí účastníky brainstormingu s charakterem problému

3. fáze (30minut)

- fáze diskuse
- na jasné a stručné otázky lektor odpovídá jen jedním slovem nebo holou větou

4. fáze (15minut)

- lektor zařadí krátkou přestávku

5. fáze (30-40minut)

- diskuse a návrhy
- každý účastník se v průběhu brainstormingu přihlásí o slovo asi třikrát v takových intervalech, aby mohl učitel dotvářet nové myšlenky.

6. fáze (15minut)

- přestávka s drobným občerstvením

7. fáze (20-30minut)

- diskuse a návrhy druhého kola
- lektor uvede nové myšlenky, doplňkové informace a opět klade provokativní otázky

8. fáze (5minut)

- poděkování

Podle časových možností a závažnosti problémů je možné lekci realizovat v jiném časovém členění.

Vyhodnocení brainstormingu

V průběhu 2-3dnů připraví lektor vyhodnocení brainstormingu.

Brainstorming není až tak vhodný pro řešení jednodušších problémů velmi specifického charakteru, ale tuto metodu s úspěchem používáme při řešení velmi složitých problémů, které je třeba řešit zásadně, komplexně a kvalifikovaně.¹

¹ Tuma, M. Metódy výchovy a vzdelávania dospelých str.282-289

5.1 APLIKACE BRAINSTORMINGU VE VYUČOVÁNÍ

Rozhodla jsem se ve svých hodinách vyzkoušet jinou metodu vyučování než zastávám já a porovnat rozdíly. Zajímalo mne, jak budou studenti na změnu reagovat a zda-li bych neměla změnit svůj tradiční styl výuky. Proto jsem sledovala mé studenty 5 týdnů při aplikaci této metody a také jsem srovnávala tuto metodu s mou tradiční metodou vyučování.

Ve třech kurzech jsem aplikovala metodu brainstormingu po 5 týdnů, zaznamenávala jsem sledované cíle. Rozdělila jsem studenty z těchto kurzů do dvou skupin, na jedné z nich jsem aplikovala metodu brainstormingu a na druhé jsem užívala mé tradiční metody výuky. V další hodině jsem úkoly zaměnila, skupina, která v předchozí hodině vypracovávala otázku z metody brainstormingu, se věnovala úkolům, které používám v mé tradiční výuce. Porovnávala jsem nejen úspěšnost metody brainstormingu při výuce, ale také nakolik je u mých studentů oblíbená má tradiční forma výuky. Zaměřila jsem se zejména na začátek výuky, kdy jsem obě metody užívala, a také jak dalece byli studenti motivováni v dalším průběhu výuky, a zda-li se připravovali na následující hodiny. Při vyhodnocení jsem se soustředila na celkové výsledky obou skupin v daném kurzu.

Brainstorming jsem si musela přizpůsobit svému předmětu – výuce anglického jazyka. Za cíl této motivační metody jsem si dala sledování studentů ve stanoveném časovém limitu a vyzvala jsem skupiny k soutěži, přičemž vítězem byla skupina, která uvedla největší počet zadaných informací.

1. Sledování těchto cílů

- podnícení spolupráce
- nepřímé rozšíření slovní zásoby
- motivovanost na začátku výuky
- motivovanost k další výuce

2. Průběh

- obeznámení studentů s metodou brainstormingu

- rozdělení studentů na dvě skupiny
 1. skupina vypracovává úkol s využitím metody brainstormingu
 2. skupina vypracovává úkol mé tradiční metody výuky
- zadání tématu
- doba zpracování zadaných témat 10 minut
- fáze diskuse, zodpovězení otázek

3. Zadaná témata

- What's going on in the world?
- Write as many idioms as possible
- Write as many questions as possible
- What important events took place last year?
- Write as many words as possible starting with the letter B

4. V daném časovém limitu se vyhodnotí

- přístup studentů
- nápaditost
- soutěživost
- kladení otázek

5. Klasifikace a hodnocení iniciativy studentů

Stupeň: 1) výborný

2) velmi dobrý

3) dobrý

4) špatný

Závěr:

V průběhu 5 týdnů sledování 3 skupin kurzů studentů a zaznamenávání průběhu těchto testů a poté srovnání této metody s mou tradiční metodou výuky.

5.2 SLEDOVÁNÍ ŽÁDANÝCH CÍLŮ BRAINSTORMINGU

Vyhodnocení aktivity studentů v daném časovém limitu

	Přístup studentů	Nápaditost	Soutěživost	Kladení otázek
I. KURZ	Výborný	Výborný	Výborný	Velmi dobrý
II. KURZ	Dobry	Velmi dobrý	Výborný	Dobry
III. KURZ	Velmi dobrý	Výborný	Výborný	Velmi dobrý

ZÁVĚR:

Jak je již zřejmé z tabulky, každý ze tří kurzů zvolil odlišný přístup ke změně zahájení výuky, nicméně co se týče jejich nápaditosti a soutěživosti, všechny kurzy se snažily o to, aby byly nejlepší a vyhrály. Bohužel na konci brainstormingu, kdy měly kurzy klást otázky, jejich nadšení kleslo, protože se studenti domnívali, že již vyčerpali všechny možnosti a nápady.

Celkové vyhodnocení této metody vyznělo nejlépe pro kurz I., na druhou stranu nejhorší přístup a snahu projevil kurz II.

Ohodnocení cílů, které jsem si u těchto skupin stanovila

	Podnícení spolupráce	Nepřímé rozšíření slovní zásoby	Motivace na začátku hodiny	Motivace v dalším průběhu hodiny
I. KURZ	Výborný	Výborný	Výborný	Dobry
II. KURZ	Velmi dobrý	Dobry	Výborný	Špatný
III. KURZ	Výborný	Velmi dobrý	Výborný	Špatný

ZÁVĚR:

Pouze ve dvou kurzech jsem částečně dosáhla cíl, který jsem si stanovila a to bylo zejména motivovat žáky na začátku hodiny. Studenti byli velmi aktivní a stanovené úkoly splnili dobře. Všechny týmy společné úkoly vypracovávali skvěle. Motivace studentů v další části výuky velmi klesla, studenti projevovali známky únavy.

5.3 TRADIČNÍ METODA VÝUKY – zaměření na začátek výuky

Pokaždé se snažím na začátku výuky zopakovat gramatiku a slovní zásobu z předchozích lekcí. Protože jsem chtěla porovnat mou metodu s metodou brainstormingu připravila jsem si 5 témat, které jsem svým studentům zadala a snažila jsem se sledovat stejné cíle jako u metody brainstormingu a taktéž jsem ve stanoveném limitu shodně vyhodnocovala přístup studentů, jejich nápaditost, soutěživost a kladení otázek.

1. Sledování těchto cílů

- podněcení spolupráce
- nepřímé rozšíření slovní zásoby
- motivovanost na začátku výuky
- motivovanost k další výuce

2. Průběh

- zadání tématu
- libovolná doba na zpracování
- fáze diskuse

3. Zadaná témata

- překlad 5 vět – opakování gramatiky
- překlad idiomy
- zaměření na danou oblast gramatiky – žáci vymyslí 10 vět
- procvičování idiomatických vyjádření
- procvičení konverzace s každým ze studentů

4. V daném časovém limitu se vyhodnotí

- přístup studentů
- nápaditost
- soutěživost
- kladení otázek

5. Klasifikace a hodnocení iniciativy studentů stejná jako u metody brainstormingu

5.4 SLEDOVÁNÍ ŽÁDANÝCH CÍLŮ U TRADIČNÍ METODY VÝUKY

Vyhodnocení aktivity studentů v daném časovém limitu

	Přístup studentů	Nápaditost	Soutěživost	Kladení otázek
I. KURZ	Výborný	Velmi dobrý	Špatný	Výborný
II. KURZ	Velmi dobrý	Dobrý	Špatný	Velmi dobrý
III. KURZ	Velmi dobrý	Velmi dobrý	Špatný	Výborný

ZÁVĚR:

Z tabulky vyplývá, že přístup i nápaditost studentů jsou velmi dobré, ale v oblasti soutěživosti se mi nedaří studenty stimulovat k projevení větší iniciativy. Přesto i poté co studenti musejí vynaložit značné úsilí na začátku vyučování, jsou schopni diskutovat o daných tématech a rozšiřovat si své znalosti a schopnosti.

Ohodnocení cílů, které jsem si u těchto skupin stanovila

	Podnícení spolupráce	Nepřímé rozšíření slovní zásoby	Motivace na začátku hodiny	Motivace v dalším průběhu hodiny
I. KURZ	Dobrý	Výborný	Výborný	Velmi dobrý
II. KURZ	Dobrý	Velmi dobrý	Velmi dobrý	Velmi dobrý
III. KURZ	Dobrý	Velmi dobrý	Velmi dobrý	Velmi dobrý

ZÁVĚR:

Zjistila jsem, že na začátku výuku studenty dostatečně nepodněcují ke spolupráci. Motivace na začátku hodiny je velmi dobrá, přesto při metodě brainstormingu jsou žáci aktivnější. Při dalších tématech v průběhu hodiny studenti svou aktivitu zvyšují.

5.5 SHRnutí VÝSLEDKU BRAINSTORMINGU VS. TRADIČNÍ METODA VÝUKY

Pro zvýšení aktivity a spolupráce studentů je brainstorming velmi dobrý. Protože většina mých kurzů začíná až po pracovní době, žáci jsou unaveni z práce a díky této metodě jsou aktivnější. Za výhody této metody považuji skutečnost, že jsou studenti hned na začátku výuky motivováni k další činnosti. Dále tímto způsobem jsou studenti schopni vyjadřovat své názory, i přestože s nimi nemusí všichni souhlasit. Podporuje představitost studentů a vyhovuje jim, když můžou spolupracovat v týmech. Neuvěřitelným způsobem je metoda brainstormingu přiměla k soutěžení a to považuji za jeden z nejvýznamnějších aspektů této metody, protože právě soutěživost motivuje studenty k dosažení co nejlepších výsledků, taktéž byli motivováni k přípravě na další lekci anglického jazyka.

Studenti jsou na začátku výuky vyprovokováni k dosažení vysokých výkonů, na druhou stranu je to stojí značnou část energie a v další části vyučovací hodiny žáci projevují vyčerpanost a nejsou soustředěni.

Při tradiční metodě výuky jsem si vědoma, že studenti při počátečním opakování neprojevují svou snahu natolik, protože to je jedna z nejtěžších fází výuky. Po této části výuky, kdy přecházíme na nová, zajímavá a podněcující témata, studenti zvyšují svou aktivitu, což je pro mne důkazem jejich zájmu. Na začátku hodiny se nesnažím studenty podněcovat ke spolupráci a soutěživosti, protože se zaměřuji zejména na opakování gramatických jevů. Uvědomuji si, že tato část hodiny není pro studenty inspirující, ale je nezbytná, proto ji zařazuji na počátek vyučování.

Zjistila jsem, že je podnětné měnit metody výuky na začátku výuky, protože studenti jsou přizpůsobiví a rychle si osvojí zaběhlý styl výuky. Když jim hodinu oživím hned na počátku, jsou aktivní a po celodenní námaze je to pro ně příjemná a zábavná změna. Na druhou stranu není dobré studenty unavit při úvodní části vyučování, protože je pro mně důležité, aby byl jejich zájem koncentrován v dalším průběhu hodiny. Ani brainstorming ani má tradiční metoda výuky nejsou dokonalé, navzdory tomu lze využít kladné stránky obou z těchto metod.

5.6 DÍLČÍ ZÁVĚR

Jak metoda brainstormingu tak i má tradiční metoda výuky má své výhody a nevýhody, jak je patrné z výše uvedených tabulek. Pro svou další práci hodlám použít kombinaci výhod z obou metod. Mám v úmyslu měnit zažité počátky výuky a kombinovat tyto metody, protože si myslím, že když žáci očekávají průběh výuky stává se to pro ně stereotypem a neprojevují dostatečnou snahu, proto jen pouhá změna zadání úkolů a zahájení hodiny je pro ně motivující, čehož jsem si všimla v průběhu testování těchto metod.

Po vyhodnocení výsledků těchto metod výuky jsem si uvědomila, že na počátku hodiny studenti neprojevují tolik aktivity, a že nekladu patřičný důraz na soutěživost a podněcení spolupráce mezi studenty. Na druhou stranu při mé tradiční metodě výuky jsou žáci více motivováni v dalším průběhu hodiny.

Tyto metody výuky nezaručují, že studenti budou projevovat aktivitu, budou se připravovat na výuku, a že pro ně budou hodiny zábavné a zajímavé. Podle mého názoru, se učitel musí snažit hodiny přizpůsobovat jednotlivým skupinám a typům studentů. Přestože může být brainstorming zajímavý a úspěšný v některé ze skupin, nemusí to nutně znamenat, že je tato metoda účinná, a že všichni studenti budou reagovat stejně.

Proto se snažím hledat stále nové články, hry a témata, které jsou pro studenty zajímavé. Anglický jazyk se neustále vyvíjí, nelze jen s pravidelností probírat gramatické jevy z jediné učebnice, nelze jen zadávat domácí úkoly a vyžadovat učení se slovíček z paměti bez kontextu. Je nutno výuku měnit, zkoušet nové přístupy, metody a využívat všechny dostupné pomůcky, s jejichž pomocí lze výuku obohatit a zpříjemnit, aby studenty výuka anglického jazyka bavila a motivovala je k dalšímu studiu.

ZÁVĚR

V mé práci se zabývám motivací žáků při výuce anglického jazyka. Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem si kladla za cíl definovat nejdůležitější terminologii motivace, jako jsou vnitřní a vnější motivace – jejich charakteristika a základní zásady, interakce učitel-žák, jaké jsou postoje učitelů k žákům a jaký to má vliv na motivaci studentů a vnější motivační činitelé odměny a tresty. Stručně jsem vymezila pravidla vnitřní motivace a jejich použití ve výuce.

V praktické části bylo mým cílem aplikovat teoretické poznatky v praxi, zejména zvýšení vnitřní motivace u studentů za pomoci vnitřních motivačních pravidel, využívání vnějších motivačních činitelů – pochvaly a pokárání. Přestože jsem začala pravidla vnitřní motivace v hodinách používat, nemohu s určitostí konstatovat, že jsem úspěšná, a že se mi daří vnitřní motivaci u žáků zvyšovat. Tyto pravidla jsem neshledala natolik efektivní, že bych mohla prohlásit, že mi jejich dodržování zaručí úspěch. Nicméně jsem si uvědomila, že je důležité pro studenty vytvářet takové prostředí a podmínky, kde jsou studenti schopni samostatně rozhodovat a považovat se za schopné. Nesmí se jim zadávat příliš náročné úkoly, které nemohou úspěšně vypracovat.

V další části jsem použila metodu brainstormingu, kterou jsem si přizpůsobila výuce anglického jazyka, a porovнала ji s mou tradiční metodou výuky. Stanovila jsem si cíle a vyhodnotila jsem aktivitu studentů při užití obou těchto metod.

Při porovnání brainstormingu s mou tradiční metodou výuky jsem zaznamenala, že při užití mé tradiční metody žáci na začátku vyučování neprojevují tolik aktivity, a že je nepodněcují ke spolupráci a soutěživosti. Na druhou stranu při brainstormingu jsou studenti na začátku výuky vyprovokováni k dosažení vysokých výkonů a to je stojí značnou část energie, poté v dalším průběhu hodiny projevují značnou únavu.

Na základě výsledků popsaných v mé práci, budu aplikovat nové poznatky, měnit zažité počátky výuky a kombinovat metodu brainstormingu s mou tradiční metodou, protože při stereotypním průběhu vyučovací hodiny žáci neprojevují aktivitu a nejsou dostatečně motivováni.

Budu studenty podněcovat ke spolupráci a procvičovat dovednosti, které již mají naučeny, aby se zdokonalili. Také budu nadále využívat pravidla vnitřní motivace, abych byla schopna u žáků rozvíjet a zvyšovat vnitřní motivaci. Mým záměrem je přesvědčit studenty, že jejich úsilí vždy povede k úspěchu, a aby vnímali výuku jazyka jako smysluplnou.

RESUMÉ

V mé práci se zabývám motivací žáků při výuce anglického jazyka. Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se dělí na 3 oddíly. V prvním oddílu se zabývám jak motivací obecně tak také motivací žáků. Stručně charakterizuji vnitřní a vnější motivaci. V druhém oddílu se zaměřuji na pravidla vnitřní motivace a jejich užití ve výuce. Mezi nejdůležitější zásady vnitřní motivace patří předvídatelnost, rovnováha mezi jednoduchými a náročnými úkoly a poskytování vzdělávací podpory. Každé z těchto pravidel popisuji a uvádím příklady jejich použití. V třetím oddílu vysvětluji interakci mezi učitelem a žákem, a to zejména vnímání žáka učitelem, percepčně orientační postoje učitele, a dále vnější motivační činitele – odměny a tresty – jejich schopnost ovlivnit motivaci žáků.

Praktická část je rozdělena na dva oddíly. V prvním oddílu aplikuji teoretické poznatky v praxi. Zabývám se problémem vytvoření vnitřní motivace u studentů a otázkou existence zaručených strategií k motivování žáků. V druhém oddílu popisuji a aplikuji metodu brainstormingu a mou tradiční metodu výuky, srovnávám výsledky a navrhuji změny v mé výuce anglického jazyka.

ANOTACE

V mé práci se zabývám motivací žáků při výuce anglického jazyka. Kladu si za cíl vymezit základní terminologii motivace, jako jsou vnitřní a vnější motivace, odměny a tresty, interakce učitel-žák. Věnuji se problému vytvoření vnitřní motivace u žáků za použití vnitřních motivačních pravidel. Také jak dalece mohou vnější motivační činitele ovlivnit motivaci žáků. Zaměřuji se na postoj učitele k žákům, jak vytvořit pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. Teoretické poznatky jsem aplikovala v praxi.

Klíčová slova

Motivace, motivace žáků, vnitřní motivace, vnější motivace, pravidla vnitřní motivace, interakce učitel-žák, zóna nejbližšího vývoje

ANNOTATION

I deal with students' motivation in the English lessons in my thesis. I aim at defining basic motivation terms, such as intrinsic and extrinsic motivation, extrinsic rewards and punishments, teacher-student relationships. I focus on developing students' intrinsic motivation by using the principles of intrinsic motivation. Also, how much extrinsic motivational orientations can influence students' motivation. What teacher-student relationships should be like and how to build positive relationships with students. I put into practice theoretic knowledge.

Key words

Motivation, students' motivation, intrinsic and extrinsic motivation, the principles of intrinsic motivation, teacher-student relationships, zone of proximal development

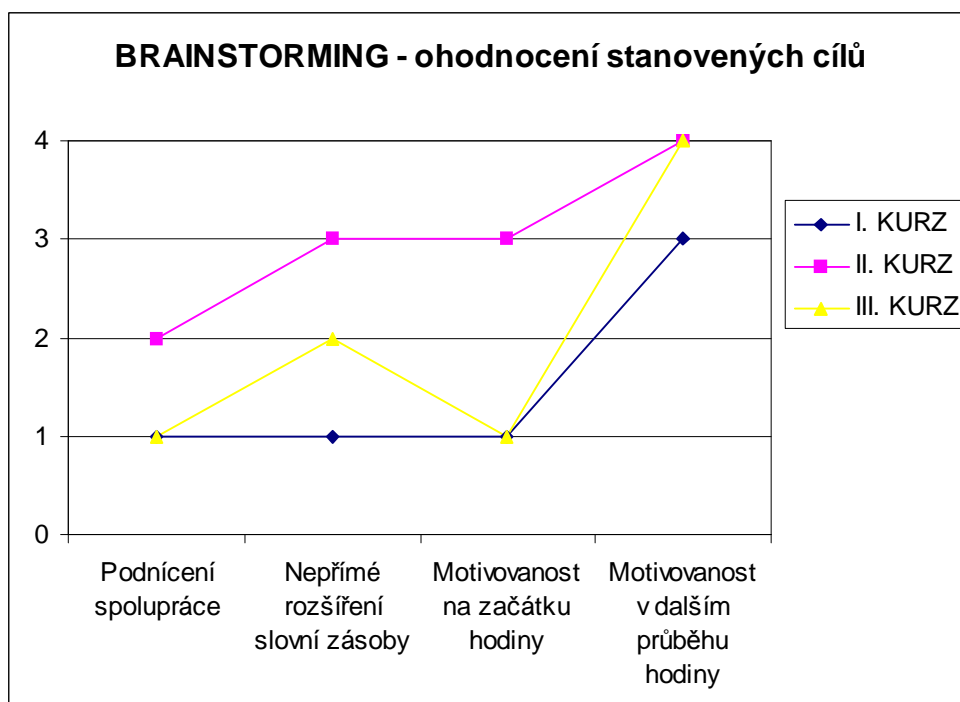
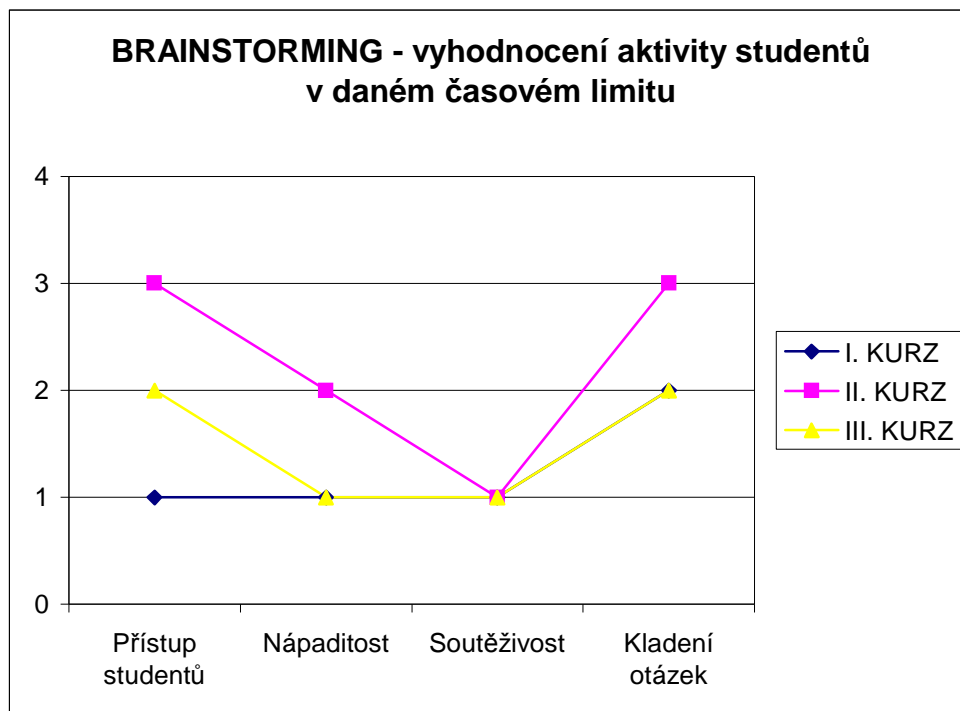
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

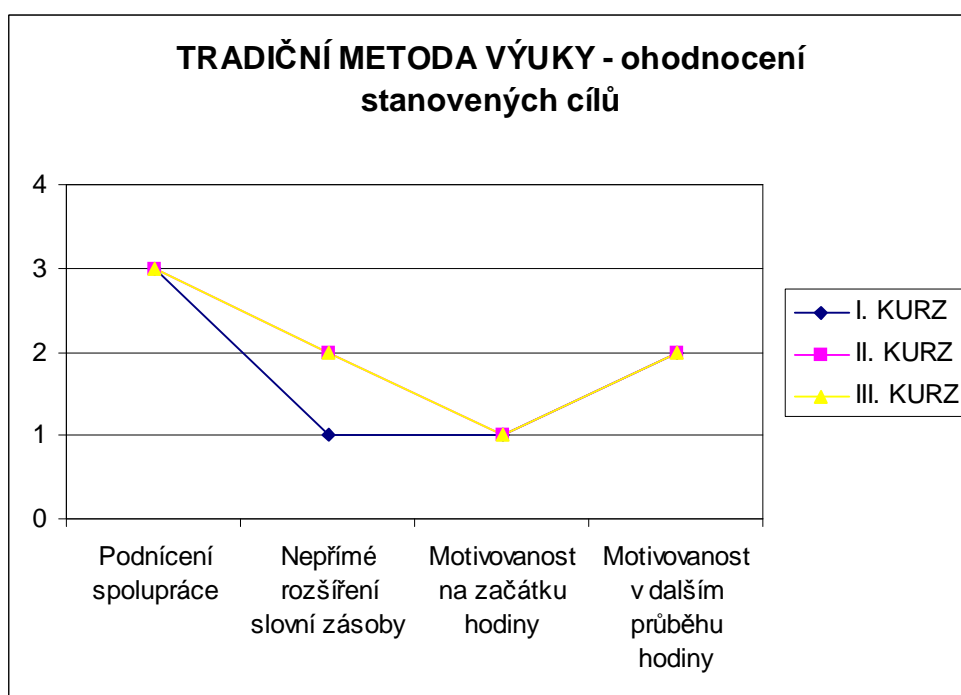
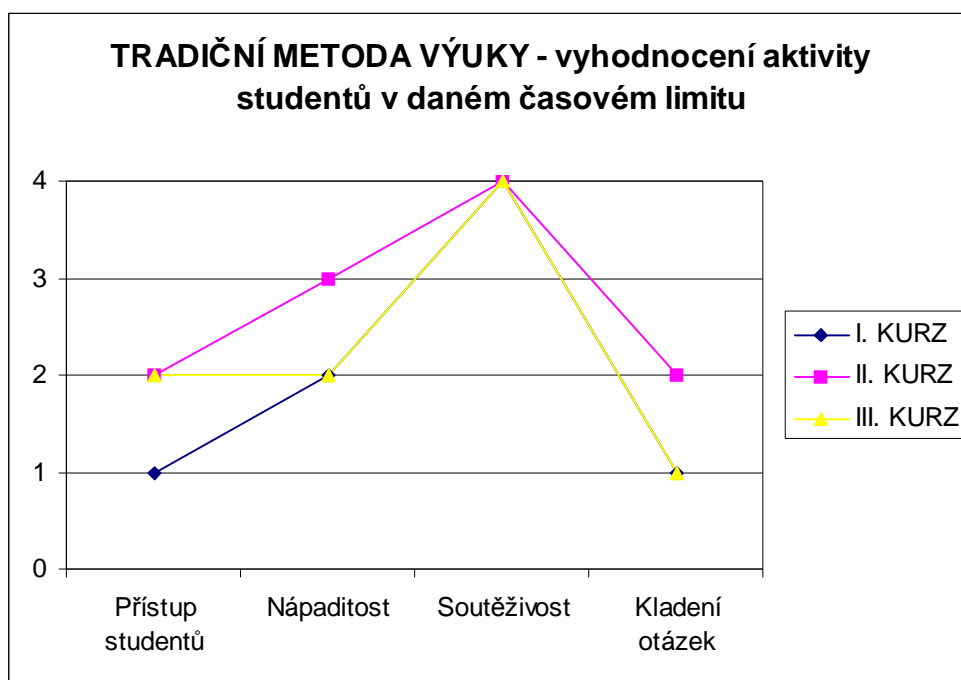
1. Čáp, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, SPN 46-00-13/2
2. Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X
3. Kohoutek, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996, ISBN 80-85867-94-X
4. Lokšová, I., Lokša, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN-80-7178-205-X
5. *Malá československá encyklopedie 6*, 1986,
6. Pavelková, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, ISBN 80-7290-092-7
7. Spaulding, Ch. *Motivation in the classroom*. University of Connecticut, 1992, ISBN 0-07-059927-0
8. Tuma, M. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: Obzor, 1987

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Brainstorming

Příloha č. 2 – Tradiční metoda výuky





HODNOCENÍ:

- 1 – výborný
- 2 – velmi dobrý
- 3 – dobrý
- 4 - špatný

