

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace žáků k učení v hodinách jazyků na gymnáziu  
Pupils' motivation for learning languages at grammar school

Lucie Slancová

Vedoucí práce: PhDr. Radka High, PhD.  
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)  
Studijní obor: B ČJ-NJ (7507R037, 7507R041)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Motivace žáků k učení v hodinách jazyků na gymnáziu 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.

V Praze dne 6. 12. 2021

Děkuji PhDr. Radce High, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za pomoc, čas, který nad mou prací trávil, a cenné rady, které mi pomohly v psaní práce. Ráda bych poděkovala i respondentkám, které mi poskytly rozhovory. Dále patří poděkování mému příteli a kamarádce za podporu při psaní této práce. V neposlední řadě musím poděkovat i paní Anně Vítovcové, která mi pomohla s úpravou práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce řeší motivaci žáků k učení v hodinách jazyků na gymnáziu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části byly vymezeny nejdůležitější pojmy – pojem motivace, přístupy k motivaci a dělení motivace. Zpracování proběhlo skrz odbornou literaturu a odborné články. Nejvíce autorka využila knihu od Hrabala, Mana a Pavelkové a dále od Lokšové a Lokši. Obě jsou psány velmi srozumitelně.

V praktické části bylo cílem najít odpovědi na výzkumné otázky: 1. *Jak učitelé jazyků vnímají motivaci?* 2. *Jak učitelé motivují své žáky?* Za tímto účelem autorka vyhledala na nejmenovaném gymnáziu sedm učitelek. Hledání odpovědí probíhalo za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s již zmíněnými sedmi učitelkami, které učí na tomto gymnáziu. K vyhodnocení výsledků bylo zapotřebí stanovit metodu, jakou bude výzkum probíhat – kvalitativní, nebo kvantitativní. V této práci se využilo kvalitativní metody, jelikož zde nešlo o počet respondentů, ale podstatné bylo nalezení individuálních pohledů na zkoumanou tematiku. Zjištěná data autorka analyzovala, a to pomocí otevřeného kódování, ze kterého vznikla témata, díky kterým bylo možné zodpovědět výzkumné otázky. Na první výzkumnou otázku vyšla odpověď, že učitelé vnímají motivaci u žáků tím způsobem, že žák má zájem, pracuje v hodinách, důležitá je tedy aktivita, a je pro něj podstatná vnitřní motivace. Ve druhé výzkumné otázce byla nejčastější odpovědí užitečnost. Žáci probíranou látku využijí v běžném životě (cestování, práce).

V závěru práce jsou shrnuty všechny aspekty bakalářské práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Motivace, jazyk, učitel, úspěch, rozhovor

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with students' motivation to study during foreign languages lessons at secondary schools. The thesis consists of two parts: theoretical and practical.

The key concepts – motivation itself, approach to motivation and types of motivation, are defined in the theoretical part. The author uses recent scientific literature and articles. The most used titles are work by Hrabal, Man and Pavelková and by Lokšová and Lokša. Both titles use a very intelligible language.

The objective of the practical part is to find answers to the research questions: 1. *How do the foreign language teachers perceive motivation?* 2. *How do the teachers motivate their students?* The author of the thesis contacted seven teachers of an anonymous secondary school in order to find the answers. The answers were being searched for via semi-structured interviews with these seven teachers. Either qualitative or quantitative methods could be used to analyze the result of the research. This thesis uses qualitative method since the number of the respondents wasn't as important as finding individual understandings of the subject. Collated data were analyzed using open coding of which the subjects answering the research questions arose. As to the first research question, the answer is that the teachers perceive motivation of the students as follows: a student is interested in the subject, works during the lessons, activity is important, intrinsic motivation of the student is crucial. As to the second research question, utility was the most frequent answer. Students can use the subject matter learned in everyday life (traveling, work).

In the conclusion of the bachelor thesis all its aspects are summarized.

## **KEYWORDS**

Motivation, language, teacher, success, interview

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 MOTIVACE</b> .....	<b>9</b>
1.1    DEFINICE POJMU .....	9
1.2    FUNKCE MOTIVACE.....	10
1.3    ZDROJE MOTIVACE.....	11
1.4    MOTIV X MOTIVACE.....	13
1.5    DRUHY MOTIVŮ .....	13
<b>2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K MOTIVACI</b> .....	<b>15</b>
2.1    PŘÍSTUP UČITELE K MOTIVACI.....	16
2.1.1    ZPŮSOBY A METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE.....	16
2.1.2    VYSTUPOVÁNÍ UČITELE .....	18
2.1.3    PŘEKÁŽKY V KOMUNIKACI.....	18
<b>3 DĚLENÍ MOTIVACE</b> .....	<b>20</b>
3.1    VĚDOMÁ MOTIVACE A NEVĚDOMÁ MOTIVACE.....	20
3.2    PRIMÁRNÍ MOTIVACE A SEKUNDÁRNÍ MOTIVACE.....	21
3.3    FLOW MOTIVACE .....	21
3.4    VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ MOTIVACE .....	21
3.4.1    VNĚJŠÍ MOTIVACE .....	22
3.4.2    VNITŘNÍ MOTIVACE.....	26
3.5    PRACOVNÍ MOTIVACE .....	27
3.6    POZNÁVACÍ, VÝKONOVÁ A SOCIÁLNÍ MOTIVACE .....	27
3.6.1    POZNÁVACÍ MOTIVACE .....	28
3.6.2    VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	28
3.6.3    SOCIÁLNÍ MOTIVACE .....	28
3.7    DEMOTIVACE.....	29
3.7.1    NEGATIVNÍ MOTIVAČNÍ ČINITELE .....	29

<b>4</b>	<b>VÝVOJOVÉ OBDOBÍ ŽÁKŮ NA GYMNÁZIU .....</b>	<b>31</b>
	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>METODIKA SBĚRU DAT .....</b>	<b>33</b>
5.1	KVALITATIVNÍ METODA.....	34
5.1.1	<i>POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR .....</i>	<i>34</i>
5.2	ETIKA VÝZKUMU .....	35
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	35
5.4	ZPRACOVÁNÍ DAT .....	37
5.5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	39
5.5.1	<i>DÍLČÍ TÉMATA.....</i>	<i>42</i>
	<b>DISKUZE .....</b>	<b>48</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....</b>	<b>51</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>54</b>

## ÚVOD

Jak učitelé, tak média řeší jedno velké téma, a to motivaci a rozvíjení různých druhů motivů. Proto je důležité se na motivaci podívat i z výzkumného hlediska. Autorka se zaměřila na zkoumání motivace v hodinách jazyků, jelikož studuje obor český jazyk a německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Proto je tématem této bakalářské práce *motivace žáků k učení v hodinách jazyků na gymnáziu*. Všeobecně se ví, že jazyky jsou v dnešní době velice důležité. Například pro získání dobrého pracovního místa či pro účely cestování a následné dorozumívání se cizí řečí. Kromě jazyků cizích je ale také důležitý jazyk český. Avšak většina žáků si to vůbec neuvědomuje. Nevěnují studiu českého jazyka takovou pozornost jako studiu jiných jazyků. Je známo, že pokud jsou žáci motivovaní, budou se lépe učit, protože motivace slouží, jak uvádí Hrabal, Man a Pavelková, „*jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků*“<sup>1</sup>. Takže lze říci, že motivace energizuje chování. Díky motivaci budou žáci lépe překonávat překážky, které budou kladeny. Budou se tak více zaměřovat na práci ve třídě. Z pohledu literatury byly nejvíce využívány publikace od Lokšové a Lokši a dále od Hrabala, Mana a Pavelkové. Knihy jsou velmi dobře napsané a srozumitelné.

Na začátku samotné bakalářské práce budou popsány základní teoretické modely motivace. Bude vycházeno z přístupů od Hrabala, Mana a Pavelkové spolu s Madsenem. Později se práce zaměří na motivace, které může využívat učitel přímo ve školní třídě. V praktické části jsou uvedeny dvě výzkumné otázky. 1.: *Jak učitelé jazyků vnímají motivaci?* 2.: *Jak učitelé motivují své žáky?* Pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky je zvolena kvalitativní metoda, jelikož zde nezáleží na počtu respondentů, ale na hodnotách odpovědí. Analýza získaných dat byla realizována pomocí otevřeného kódování, díky kterému byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky.

---

<sup>1</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knížnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9. S. 24



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MOTIVACE

Motivace je základem celé této bakalářské práce. Tudíž je nejdůležitější tento pojem vymezit. Avšak mohlo by se zdát, že je jednoduché říct, co je to motivace. Není tomu ale tak. Objevuje se napříč různými odvětvími. Lidé se s ní setkávají snad denně. Ať už v zaměstnání nebo v některém ze školních zařízení či v osobním životě. Každý vnímá motivaci jinak a existuje proto řada definic. Nyní bude uvedeno několik příkladů od různých autorů z odlišných časových období.

### 1.1 DEFINICE POJMU

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové existují dvě možnosti, jak chápat motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu. Charakterizují motivaci „jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků“ a „jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy“.<sup>2</sup>

Nakonečný uvádí, že „motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka k splnění nějakého úkolu)“.<sup>3</sup>

Stejný názor na motivaci jako Hrabal, Man a Pavelková mají též Lokšová, Lokša, popisují motivaci jako „souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému“.<sup>4</sup> Stejnou definici využívá i Helus, Hrabal, Kulič a Mareš.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9. S. 24

<sup>3</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6. S. 15

<sup>4</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 11

<sup>5</sup> HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. S. 64

Výstižně, stručně a jasně pojem motivace popisuje Pavelková: „*Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit PROČ se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“<sup>6</sup> Dle osobního názoru autorky práce je toto vyjádření nejlépe podáno i pro laického čtenáře, který se ne zcela dobře orientuje v některých pojmech.

Young využívá v definici motivace pojem aktivizace<sup>7</sup>. Motivaci vnímá jako „*proces aktivizace chování, udržování aktivity a řízení vzorce aktivity*“<sup>8</sup>.

Hartl a Hartlová pojem motivace vidí podobným způsobem jako Young: „*Vnitřní síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování.*“<sup>9</sup>

Definování pojmu motivace se může zdát být odlišné, ale může to být způsobeno tím, že někteří autoři využívají složitějších definic, které, jak již bylo zmíněno, nemusí být hned jasné a pochopené čtenářem. V zásadě ji však popisují podobně. V každé z definic se objevuje, že motivace nějakým způsobem ovlivňuje lidské chování.

## 1.2 FUNKCE MOTIVACE

Kromě definování, co je to motivace, je také důležité zmínit i funkce motivace. Podle Nakonečného je účelová selekce tendencí funkcí motivace. Jednoduše řečeno to znamená, že člověk upřednostní určitou tendenci před jinou. Celý proces přitom závisí na subjektivní preferenci jedince.<sup>10</sup>

„*Funkcí motivace je uspokojování potřeb individua.*“ Potřeby ukazují na fyzické nebo sociální nedostatky. Lze říci, že motivace se stará o fyzické a psychické zdraví člověka a odstraňuje nedostatky. V souvislosti s učením vede motivování k odměnám a usiluje o

---

<sup>6</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 12

<sup>7</sup> Hartl a Hartlová popisují ve Velkém psychologickém slovníku aktivizaci jako proces, ve kterém se člověk uvádí do činnosti, rozvíjí nebo ji zesiluje.

<sup>8</sup> YOUNG, Paul Thomas. *Motivation and Emotion*. Wiley, 1961. ISBN 9780471979449. S. 23

<sup>9</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 320

<sup>10</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, ISBN 80-200-0993-0. S. 195 – 196

vyvarování se trestů. Motivace hraje důležitou roli i v chápání chování člověka nebo při snaze dosáhnout osobních cílů.<sup>11</sup>

Podle Lokšové, Lokši plní motivace funkci dynamizující, aktivizující a usměrňující.<sup>12</sup> Podobně motivaci vidí Helus, Hrabal, Kulič, Mareš. Popisují ji jako energizující a řídící.

Motivaci dále náleží funkce: První – určuje reakci v dané situaci. Druhá – určuje účinné podmínky posílení funkce. Třetí – energetizuje čili zesiluje chování.<sup>13</sup>

### 1.3 ZDROJE MOTIVACE

Aby člověk byl schopen motivace, musí mít zdroj. Marková charakterizuje zdroje motivace učební činnosti jako poznávací (nové poznatky), sociální (sociální vztahy působící v učení) a výkonové potřeby (obtížnost zadaného úkolu).<sup>14</sup> Základem je, aby se vyučující snažil přihlídnout k těmto potřebám u žáka.

Dalšími zdroji motivace jsou vnější a vnitřní. Vnější označujeme jako incentivy, vnitřní jako potřeby. „*Incentivy mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.*“<sup>15</sup> Lze je dělit na pozitivní a negativní.<sup>16</sup> Mezi pozitivní incentivy patří například pochvala nebo odměna. Obě se snaží jedince povzbudit za účelem dosažení vytyčeného cíle. Naopak negativní, například hrozba trestem, má za úkol žáka odklonit od činnosti, kterou nemá vykonávat.<sup>17</sup> Potřeby se dělí na vrozené a získané. Člověk cítí buď nedostatek potřeb, nebo jejich nadbytek.<sup>18</sup>

Nejnámější rozdělení potřeb je dle Maslowovy teorie (1943), tzv. Maslowova pyramida potřeb, která je popsána podle Hrabala, Mana a Pavelkové. Ostatní autoři užívají

---

<sup>11</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. S. 16

<sup>12</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 10

<sup>13</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. S. 97

<sup>14</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 14

<sup>15</sup> tamtéž, S. 12

<sup>16</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 12

<sup>17</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 100

<sup>18</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 17

stejnou pyramidu, potřeby však pojmenovávají jinými slovy, ale smysl zůstává stejný. Potřeby zde jsou uvedeny z pohledu žáka.

Maslowova pyramida je utvořena z pěti stupňů. Základní potřeby se nachází ve spodní části pyramidy. Jsou to potřeby fyziologické. Výše jsou potřeby bezpečí, pozitivních vztahů, potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty a nejvýše potřeby rozvinutí vlastních schopností a potencialit. Všechny potřeby z hlediska školního prostředí popisuje následující text:

Potřeby fyziologické – člověk má potřebu se najíst, napít, vylučovat. Tyto potřeby však nemohou učitelé moc dobře ovlivňovat. Mohou hlídat, že žáci mají pitný režim. Žákům to připomínají o přestávkách, ale učitel neohlídá, zda jsou žáci napití a najezení. Další potřebou, kterou vyučující může ohlídat, je, aby žáci měli čerstvý vzduch ve třídě.

Potřeby bezpečí – vytvářejí se, pokud má jedinec dostatek fyziologických potřeb.<sup>19</sup> Pro výuku je potřebné udržovat bezpečné prostředí. Učitelé by měli například dokázat pracovat s chybou. Musí se postarat o to, aby neprobíhala ve třídě šikana ani její náznaky. Také hlídají styl komunikace. Nesmí probíhat nevhodným směrem (vulgarismy).

Potřeby pozitivních vztahů – Každý chce někam patřit, mít dobré sociální vztahy. Žáci se musí ve třídě cítit dobře. K těmto potřebám se váže sociální motivace, která bude v následující kapitole popsána.

Potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty – Dá se říci, že v těchto potřebách je důležité, aby měl žák sebevědomí. Pokud ho nemá, tak se stresuje. Přijde mu, že probíranou látku neovládá. Není tak úspěšný jako jeho spolužáci a nemá už ani motivaci se nadále učit. Může si položit otázku, proč by se to učil, když to stejně nedopadne dobře. Poté se zasekne, bere učení jako ztrátu času. Proto by se měl ve výuce uplatňovat individuální přístup, aby mohl učitel případně komunikovat se žákem. Například o tom, s čím má problémy.

Potřeby rozvinutí vlastních schopností a potencialit – Tuto potřebu může vyučující hodně ovlivnit. Když vidí, že žák je schopný a úspěšný, nabídne mu možnost se zúčastnit olympiád, některé ze soutěží. Co se jazyka týče, může si také udělat certifikát, který se mu

---

<sup>19</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 18 – 19

bude hodit v dalším studiu. Důležité tedy je rozvinout potenciál jedince. Ten, pokud má zájem, se snaží o vlastní seberealizaci.

## 1.4 MOTIV X MOTIVACE

Za zmínku stojí uvedení rozdílu mezi motivem a motivací. Může se zdát, že tyto dva pojmy jsou na stejné úrovni, ale není tomu tak.

Pojem motiv má kořeny v latinské *movere*, což znamená hýbati, uváděti v pohyb, pohybovat.<sup>20</sup> Motivem se označují jevy, které člověka nějakým způsobem nutí k určitému jednání. Jedná se o potřeby, zájmy, hodnoty nebo například myšlenky.<sup>21</sup> Nakonečný popisuje motiv jako vnitřní psychický stav. Navíc pojímá motiv jako druh potřeby.<sup>22</sup>

Weiner vymezuje motivaci takto: „*pojmem motivace vyjadřuje více či méně krátkodobou tendenci, tedy proces*“ a motiv takto: „*pojmem motiv vyjadřuje v čase relativně stálou předpokládanou motivační dispozici.*“ Jednoduše řečeno lze říci, že motivace je dle Weinerja pouhý moment, kdežto motivem se rozumí dispozice.<sup>23</sup>

## 1.5 DRUHY MOTIVŮ

Lokša a Lokšová dělí motivy na vnitřní, vnější nebo sociální motivy a interiorizované sociální motivy. O vnitřních motivech mluvíme tehdy, pokud se žák učí z vlastního přesvědčení a učení v něm probouzí radost. Vnějšími motivy jsou ovlivněni žáci, kteří se učí kvůli okolí. Například kvůli rodičům nebo vyučujícímu. Sami od sebe se učit nechtějí. V případě, že by se neučil, hrozí jedinci tresty. Interiorizované sociální motivy jsou motivy, které dávají žákovi možnost stanovit hodnotu jeho vlastní osoby vzhledem ke společnosti. S ohledem na ni se snaží o co nejlepší výsledek své práce.<sup>24</sup>

Velký psychologický slovník Hartl, Hartlová dělí motivy na: motiv hojnosti (dychtivost dosáhnout hojnosti), motiv individualistický (jedinec je samostatný, nespolupracuje s druhými), motiv moci (schopnost podmanit si ostatní ve svůj prospěch),

---

<sup>20</sup> GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7. S. 149

<sup>21</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 13

<sup>22</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. S. 27

<sup>23</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, ISBN 80-200-0993-0. S. 196

<sup>24</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 18

motiv nedostatku (eliminace nedostatků, dosažení základních potřeb), motiv soutěživosti (nadřazenost ve skupině, snaha sám zvítězit bez ostatních), motiv spolupráce (práce ve skupině bez znaků sobectví a soutěživosti), motiv úspěchu (přání dopracovat se k úspěchu) a motiv výkonu (výkon a jeho zdokonalování motivuje k pokračování dané činnosti).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 319 – 320

## 2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K MOTIVACI

Existuje několik teoretických rozřazení přístupů k motivaci. V této bakalářské práci bude uvedeno rozdělení teoretických přístupů podle Lokšové a Lokši.

Každé teoretické přístupy k motivaci mají odlišné výkladové principy. Jedná se o obsahovou a procesuální stránku. Obsahová stránka se zabývá motivací člověka, základními motivy a vztahy mezi nimi, zatímco procesuální stránka klade důraz na působení motivů na chování.<sup>26</sup> Oproti tomu existuje i jiný názor – nejdříve byly obsahová a procesuální stránka brány samostatně, ale konečné pojetí motivace stojí na základě spojení těchto dvou stránek.<sup>27</sup>

Lokšová, Lokša uvádějí tři teoretické přístupy k motivaci:

Prvním přístupem je přístup behaviorální. Jedinec má snahu o kladné důsledky chování a vyhýbá se těm záporným. Projevuje se zde vnější motivace. Z pohledu školního prostředí tento přístup znamená, že žák se snaží „zavděčit“ okolí a nemyslí na své vnitřní já. Druhý přístup je humanistický. Podstatou je, že člověk usiluje o svůj vlastní vývoj na základě překročení vlastního bytí. Ve školním prostředí to znamená, že učitel je povinný být vřelý, zajistit bezpečí a akceptovat každého žáka, čímž dochází k růstu žáka do samostatnosti. Humanistický přístup však může mít negativní důsledky. Například vyučující neúměrně zahlcuje žáka, což jedince může přivést do stresu a nasměrovat ho ke špatným studijním výsledkům. Poslední je kognitivní přístup neboli poznávací přístup. Ukazuje důležitost v poznání. Předpokladem pro tento přístup je člověk, který zpracovává informace a provádí rozhodnutí.<sup>28</sup>

Lze shrnout, že všechny tři přístupy mají společný znak – snaha se naučit danou látku (v této práci je to jazyk). První dva přístupy (behaviorální a humanistický) mají společné, že se jedinec snaží o lepší školní výsledky, zatímco v přístupu kognitivním jde o poznání, ne o úspěch.

---

<sup>26</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 10

<sup>27</sup> VANĚK, Miroslav, Václav HOŠEK a František MAN. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982. S. 24

<sup>28</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 10 – 11

Jiní autoři, například Madsen, vidí přístupy podobně jako Lokšová a Lokša. Madsen také uvádí kognitivní a humanistický přístup. Navíc k těmto dvěma přidává homeostatický a pobídkový přístup. Důležitou roli v homeostatickém přístupu k motivaci hrají biologické procesy a stav rovnováhy. V případě, kdy se rovnováha přeruší, biologické procesy včetně chování se pokoušejí rovnovážný stav obnovit.<sup>29</sup> V principu pobídkovém hlavní roli už nehrají biologické procesy, ale vnější podněty (pobídky), které mají dynamický účinek. Tento stav spolu s kognitivními procesy vymezují chování organismu.<sup>30</sup>

## 2.1 PŘÍSTUP UČITELE K MOTIVACI

Od teoretických přístupů se práce přesune k reálnému přístupu k motivaci z pohledu učitele. K motivaci k učení není důležitý pouze přístup žáka, ale i například jeho reakce na určité situace, vnitřní a vnější vlivy. Významnou roli hraje i učitel a jeho přístupy k žákům a samotné výuce. Tato kapitola je na postavu učitele zaměřena.

Existují pravidla, která platí v interakci mezi učitelem a žákem. Prvním jsou kodifikovaná pravidla mající psanou podobu. Vymezují, jak se má žák chovat, jaká má práva, povinnosti a další. Všechny lze nalézt ve školním řádu. Následují konvencionální pravidla. Ustálená pravidla, která určují upravenost (vzhled) žáka nebo principy společenského styku žáka a učitele.<sup>31</sup> Neoficiálními pravidly jsou vlastní pravidla učitele. Musí být v souladu se školním řádem. Vyučující si sám ve svých hodinách určuje povinnosti, práva a podmínky chování žáka.<sup>32</sup>

### 2.1.1 ZPŮSOBY A METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE

Způsobů, jak rozvíjet u žáků motivaci je mnoho. V této bakalářské práci je využito rozdělení metod dle Hvozdíka. Metod existuje dvacet pět, zde bude popsáno sedm z nich, jelikož jsou relevantní pro výzkumné téma bakalářské práce.

---

<sup>29</sup> MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. S. 411 – 413

<sup>30</sup> MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. S. 413

<sup>31</sup> MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4. S. 20

<sup>32</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.



První metodou je vyučování hrou. Vyučující vymýšlí různé hry, které se hodí do výuky daného předmětu. Žáci soutěží, kdo bude nejlepší, mají radost z her, cítí se uvolněně a nesvázání pouhým výkladem, který se může zdát jako nezáživný. To rozhodně žáka žádným způsobem nemotivuje, spíše to má opačný efekt.

Druhou metodou je akceptování jako motivační princip. Důležitým bodem může být akceptování žákových potřeb. Pokud to situace, ale hlavně učitel, povolí, účinkuje i výběr formy výuky podle samotného žáka, který je pak za své výsledky zodpovědný a neměl by se obracet k učiteli s tím, že je nespokojený s formou vyučovacích hodin.

Rozmanitost ve vyučování je další Hvozdíkovou metodou. Monotónní podání výuky není dostatečně motivující. Lze říci, že je spíše demotivující. Vyučující by měl střídat různé metody během hodin. Práce ve skupině, samostatná práce, pokusy a mnoho dalších forem výuky je velmi efektivní. Žáci nechtějí stereotyp. Zvláště to platí u mladších žáků, kteří nevydrží pracovat v jedné variantě z již zmíněných metod výuky. Pokud existuje ve výuce více metod, žák je namotivován podat lepší výkon. Dá se říci i soutěžit, aby byl nejlepší. To může být také motivací.

Důležitá je i představivost – imaginace, aby si žák rozvíjel fantazii a vytvořil si tak svůj vlastní obrázek o určité probírané látce. Může u nich fungovat i asociace. Danou věc si spojí s něčím jiným a tím si i rozšiřují své obzory. Tato metoda motivuje spíše mladší ročníky.

Pátý způsob, jak lze rozvíjet u žáka motivaci, je pomocí odměn a trestů. Pokud je žák pochválen nebo oceněn (například známkou), vede tento přístup k tomu, že je žák motivovaný a chce se dále zlepšovat. Co se týče trestů, v některých případech také způsobují, že se žák snaží o lepší výsledky, jelikož je díky trestu motivovaný pro zlepšení. Na druhou stranu ale funguje i opak. Žák je špatně ohodnocen od učitele a žádným způsobem ho to nemotivuje k lepším výsledkům. Ba naopak je mu hodnocení jeho výkonů dá se říct jedno.

Poslední metodou je uplatňování principu smyslu a významu učiva. Přesvědčit žáka, že má učení nějaký smysl a je užitečné, je občas komplikované. Nerozumí například tomu, že díky některému jazyku může získat lepší pracovní pozici v České republice, ale i třeba v zahraničí. Schopnost učitele, aby dokázal žáky přesvědčit, že jeho předmět patří

k přínosným, je podstatou namotivování žáka. Pokud žák postrádá motivaci, není schopný porozumět, že je předmět užitečný a hodí se mu do běžného života.<sup>33</sup>

### 2.1.2 VYSTUPOVÁNÍ UČITELE

Dalším podstatným bodem, jak učitel zaujme žáky, je jeho výstup formou psanou i mluvenou. Musí zohlednit jaké žáky učí (tzn. vybírat vhodnou slovní zásobu vzhledem k jejich povaze). Proto je důležitým faktorem probíranou látku uchopit, aby forma výkladu byla pro něj co možná nejjednodušší. V úvahu přichází například přeformulování, tzn. parafráze, zkracování výkladu nebo vysvětlení určitého jevu pomocí příkladu, který žákovi pomůže lépe pochopit danou látku. Výklad musí mít logické uspořádání. Dále musí vyučující zohlednit sociální stránky žáků (zda žijí v dobrém, či špatném prostředí) nebo schopnosti komunikace. Bohužel v dnešní době je jazyk strohý například kvůli SMS, kde se využívají zkratky, zkratková slova.<sup>34</sup>

Učitel přednáší učivo v hodinách buď formou monologu, nebo dialogu. Monolog je častější u vyššího vzdělání (vysoká škola) a v tématech, kde se vyskytuje přemíra faktografických údajů. Je to způsobeno tím, že děti na prvním stupni nedokáží udržet pozornost tak dlouho a musí se využívat jiné metody výuky jako je například hra s písmenky, doplňování správných slov. Dialog je funkční z důvodu interakce mezi učitelem a žákem. Žáci o daném tématu přemýšlejí, diskutují a utváří si své vlastní názory. To je oproti monologu velká výhoda, jelikož v monologu je těžší se koncentrovat a přemýšlet o vyučované záležitosti.<sup>35</sup>

### 2.1.3 PŘEKÁŽKY V KOMUNIKACI

Žádná činnost není bez bariér, a tak i komunikace má svá úskalí. Lze je rozdělit na interní a externí. Mezi interní můžeme zařadit rychlý projev, používání nesprávných slov nebo ráčkování. Jak už název napovídá, externí překážky se týkají vnějšího prostředí. Jedná

---

<sup>33</sup> HVOZDÍK, Ján. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

<sup>34</sup> MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4. S. 35

<sup>35</sup> tamtéž, S. 35 - 36

se o hluk, šum nebo například nesprávné opsání učiva z tabule z důvodu špatného osvětlení. Tyto typy překážek může vysílat učitel, ale i žák.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4. S. 36

### 3 DĚLENÍ MOTIVACE

Motivaci lze rozdělit do několika skupin. Jedná se o vědomou a nevědomou, vnější a vnitřní. Hartl a Hartlová diferencují kromě vnější a vnitřní motivace dále pracovní, výkonovou, primární a sekundární motivaci. Posledním typem je motivace, která není v literatuře moc zastoupena, ale v této bakalářské práci se objevuje z důvodu, že jedna vyučující tento termín v rozhovoru pro praktickou část bakalářské práce použila. Jedná se o flow motivaci. Motivace primární, sekundární, vědomá a nevědomá zde nejsou tolik popsány. Jde pouze o základní, teoretické dělení, které je v práci nezbytné. Ostatní motivace už jsou objasněny detailněji.

#### 3.1 VĚDOMÁ MOTIVACE A NEVĚDOMÁ MOTIVACE

Vědomou motivaci není třeba zvlášť definovat. Jde o motivaci, které jsme si plně vědomi. Madsen se domnívá, že „*vědomé motivy se spíše vztahují k prostředkům než k cílům*“.<sup>37</sup> Označení nevědomí se nejdříve objevovalo ve filozofii. Po zrodu psychoanalýzy a výroku Sigmunda Freuda o ní („*věda o nevědomém*“) se objevuje v psychologii.<sup>38</sup> Nevědomá motivace se mnohdy synonymně nazývá iracionální.<sup>39</sup> V realitě to znamená, že člověk ví, proč se v dané situaci zachoval nějakým způsobem. Avšak občas jsou to jeho pouhá prohlášení, aby se vyhnul výčítkám svého svědomí.<sup>40</sup> Z pohledu školního prostředí využívá učitel více vědomou motivaci. Nevědomá se v tomto případě týká spíše terapeutických, psychologických záležitostí. Většinou učitel s nevědomou motivací pracovat nemůže.

---

<sup>37</sup> MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. S. 293

<sup>38</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. S. 30

<sup>39</sup> KRECH David, Richard S. CRUTCHFIELD and Norman LIVSON, *Elements of Psychology*. Second edition. New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1969. S 488

<sup>40</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. S. 31

## 3.2 PRIMÁRNÍ MOTIVACE A SEKUNDÁRNÍ MOTIVACE

V primární motivaci se jedná o uspokojení vrozených biologických potřeb.<sup>41</sup> Mezi ně patří například potřeba potravy, spánku či potřeba bezpečí. Sekundární motivace vychází z motivace primární. Osvojené způsoby chování se vztahují na jeho sílu, míru a způsob.<sup>42</sup>

## 3.3 FLOW MOTIVACE

V překladu *navození hlubokého zaujetí prací – úkolem*.<sup>43</sup>

Flow motivace není dodnes jasně vysvětlena. Autoři, kteří se touto motivací zabírají jsou Csikszentmihalyi, Reinberg, Man, Mareš. Jak již bylo zmíněno, může být flow motivace součástí vnitřní motivace. „*Hluboká koncentrace, děláni naplno a splynutí s prací.*“ Tímto způsobem lze definovat flow motivaci. Dá se říci, že díky této motivaci nám při určité činnosti (nám příjemné) ubíhá čas mnohem rychleji než jindy. Dříve než se pojem flow začal užívat při učení, byl zkoumán u některých povolání. Např. u vrcholových sportovců, umělců či chirurgů. Později se tento pojem začínal spojovat s učením ve škole nebo domácími pracemi.<sup>44</sup> Při výuce jazyků se může flow motivace objevit, a to například v angličtině. Pokud má žák rád např. původní verze filmů bez dabingu, při výuce splyne příjemné s užitečným, dotyčný nevnímá čas, který nad učením tráví, a probíhá u něj stav flow.

## 3.4 VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ MOTIVACE

O tomto rozdělení motivace je v této práci nejvíce informací ze všech druhů motivací. Prvním důvodem je, že ve škole by se měla rozvíjet jak vnitřní, tak vnější motivace. Plyne to i z výsledků kvalitativního výzkumu v praktické části této bakalářské práce, které ukazují, že vyučující často vnitřní a vnější motivaci užívají ve svých odpovědích.

---

<sup>41</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 320

<sup>42</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 320

<sup>43</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 19

<sup>44</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books. 1998. ISBN 0-465-02411-4

### 3.4.1 VNĚJŠÍ MOTIVACE

Jedná se o motivaci „vyvolanou denní a roční dobou, přítomností či nepřítomností jiných lidí a podnětů v okolí“.<sup>45</sup> Výkonnost žáka je ovlivněna vnějšími činiteli jako jsou školní známky, odměna a trest, vztah žáka k jiným lidem.<sup>46</sup>

Mnoho autorů uvádí, že pokud se žák neučí ze svého vlastního přesvědčení, jde o vnější motivaci. Je to způsobeno nezájmem z jeho strany.<sup>47</sup>

Bohužel se ve vnější motivaci setkáváme s negativními dopady. Žáci, kteří se více orientují na vnější motivaci, tíhnou k větším úzkostem, hůře se přizpůsobují školnímu klimatu a méně se umí vyrovnat se špatnou známkou než žáci, u kterých dominuje vnitřní motivace.<sup>48</sup>

Pavelková dělí vnější motivaci vzhledem k času motivace na krátkodobou a dlouhodobou.<sup>49</sup>

U krátkodobé se ve většině případů učitel snaží zaujmout při zahájení hodiny, aby žák měl zájem o právě probíranou látku. Vzhledem ke krátkodobému hledisku vyučující může využít dvě varianty, aby dosáhl motivace u svých žáků. První – zavést podmínky, které vzbuzují u žáků zájem. Druhá – stanovit témata, průběh hodin na základě potřeb žáka, zkusit respektovat také dominující potřeby. Důležité je také si uvědomit sociální dispozice žáka a s ohledem na ně reagovat.<sup>50</sup>

V dlouhodobé motivaci by měl učitel rozvinout osobnost žáka. Avšak občas to není úplně jednoduché a vyučující se může dostat do nepříjemné situace. Podstatnou dovedností ve dlouhodobém motivování žáků je dlouhodobá podpora žáka, práce ve všech motivačních sférách, ale také tzv. flow motivace.<sup>51</sup>

---

<sup>45</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 320

<sup>46</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 18

<sup>47</sup> tamtéž, S. 15

<sup>48</sup> tamtéž, S. 15

<sup>49</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 14

<sup>50</sup> tamtéž, S. 14 – 15

<sup>51</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 15 – 16

Původně se vnitřní a vnější motivace chápaly jako protikladné. Pozdější výzkumy zastávají názor, že existují čtyři druhy vnější motivace, které se diferencují podle toho, jakou mají míru vnější motivace. Toto rozdělení zmiňuje Pavelková<sup>52</sup> a Lokšová, Lokša<sup>53</sup>.

Čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:

Externí regulace – chování žáka, které má podnět v externích motivačních činitelích. Například pokud učitel žáka nějakým způsobem odmění, či naopak ho něčím potrestá. Aby nedošlo ke střetu mezi žákem a jeho rodiči nebo pokud žák činí určitý úkol pouze proto, že mu vyučující dá známkové ohodnocení, dochází k situaci, ve které je žák motivován vnějšími jevy. Jeho chování je tudíž externě regulované. Tato podoba regulace se vyskytuje u žáků, kteří jsou nejméně motivováni vnitřními zdroji osobnosti člověka.

Regulace pasivně převzatá – důležitost této regulace je založena na vykonávání dané činnosti žákem za účelem, aby sám sebe nemusel považovat za špatného. Pravidla chování nemusí přijmout, ale vyhne se tak například pocitu viny nebo jinému trestu.

Identifikovaná regulace – ukazuje, že žák je pro určitou práci motivován z důvodu dobrých studijních výsledků a jejich následným hodnocením ve formě známky. Chybí zde však zájem o daný předmět ze strany žáka. Činnost vykonává za účelem lepších výsledků a není vnitřně motivovaný. Zároveň ale necítí tlak okolí. Ten může objevit v regulaci pasivně převzaté.

Integrovaná regulace – jedná se o nejvyšší stupeň vnější motivace. Pro žáka není důležité, co dělá, ale považuje za podstatné samotnou činnost a její výsledky.<sup>54</sup> Osobnost žáka je zde to nejdůležitější. Lze uvést na příkladu: „*Žák může mít dvě výrazné motivace – být dobrým studentem a zároveň být dobrým sportovcem.*“ Pouze za předpokladu, jestliže se obě již zmíněné motivace dokážou sjednotit s osobností žáka, je jeho chování odrazem celé jeho osobnosti. Tento proces však přichází až u dospělých osob.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> DECI, E., L., RYAN, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

<sup>53</sup> tamtéž

<sup>54</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 21

<sup>55</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 16 – 17

## ODMĚNY A TRESTY

Odměny a tresty jsou, jak již bylo zmíněno, činiteli vnější motivace. Lze říci, že odměnou je bráno jakékoliv uspokojení potřeb a trestem případná frustrace z nich. Odměny a tresty vznikají na základě hodnocení ostatními lidmi a vedlejšími efekty.<sup>56</sup> Objevují se jako prostředky kontroly a řízení chování.<sup>57</sup> Vliv odměn a trestů se odráží na chování žáka. Žák čeká odměnu za určité chování a trest za chování jiné. V odměnách jde o zvýšení tohoto chování. Naopak v trestech snaha o snížení.<sup>58</sup>

Jejich funkce je informační a motivační.<sup>59</sup> Informační neboli zpětnovazební sděluje, zda chování odpovídalo (odměny) nebo neodpovídalo (tresty) kladeným nárokům.<sup>60</sup>

## ODMĚNY

Klasickou odměnou pro žáka je pochvala a známka od učitele. Dává jedinci pocit sebeuplatnění a úspěchu. Nejdůležitějšími rysy, aby pochvala nabyla svého významu jsou: bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností, frekvence pochval, intenzita pochval.<sup>61</sup> Hartl, Hartlová popisují odměnu jako pozitivní podnět, který dokáže vyvolat pocit libosti či uspokojit potřebu.<sup>62</sup>

## NEGATIVNÍ ÚČINKY ODMĚN

Nadměrná chvála, kterou vyučující žákovi dává, může způsobit podle Hrabala následující dva stavy. Prvním z nich je návyk na pochvalu. V momentě, kdy žák je soutěživý, snaží se o pochvalu za každou činnost. Výsledek takového chování se odráží v motivovanosti. Jedinec není motivovaný, pouze se snaží pochvalu získat, ale ne za účelem,

---

<sup>56</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 160 – 163

<sup>57</sup> HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. S. 85

<sup>58</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 160 – 163

<sup>59</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 19

<sup>60</sup> ANGERMEIER, W. F., *Kontrolle Des Verhaltens: Das Lernen Am Erfolg*. Heidelberg: Springer, 1972. ISBN 978-3540056898

<sup>61</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 164

<sup>62</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 360



aby dosáhl nějakého úspěchu ve výuce. Jde mu jen o to dosáhnout odměny. Ostatní žáci tohoto žáka označují za bezohledného nebo necitlivého.<sup>63</sup>

Druhým stavem je zpochybnění vlastních možností (zpochybněná pochvala). Přílišná motivace ze strany učitele má za následek začínající žákovo zpochybnění sebe samého, svou práci. Vyučující chválí jedince za každou maličkost a domnívá se, že mu to pomůže. Opak je ale pravdou. Lze tedy říci, že tento druh pochvaly má negativní účinky na motivaci žáka. Ten se cítí jako neschopný a ztrácí naději zlepšit své školní výsledky.<sup>64</sup>

## TRESTY

Trest budí v člověku pocit nelibosti či bolesti.<sup>65</sup> Primární funkce trestu je zabránit opakování nežádoucího chování dítěte.<sup>66</sup>

## NEGATIVNÍ ÚČINKY TRESTŮ

Barkóczy a Putnoky představují šest negativních účinků trestů, o kterých bude nyní pojednáno. První z nich říká, že pokud jsou tresty velmi vysoké, žák může dojít do stavu strachu ze školy. Dalším následkem je, že žák je schopný unikat od školních povinností. Mizí interakce mezi ním a učitelem. Toto tvrzení platí pod tlakem trestů. Negativně může působit i to, pokud je trest vzhledem k situaci nepřiměřeně úměrný. Žák se vyhne této situaci a nebude v ní dále pokračovat. Dalším účinkem je moment, kdy žák může přijít do stavu úzkosti v důsledku konfliktu, který vznikl na základě trestu. Dále jsou jako negativní účinky trestů uvedeny tyto dva. První – žák je potrestán, ale nezmění se fakt, že by danou činnost přestal vykonávat. Trestu uniká v nepřítomnosti vyučujícího. Druhý – pokud žák překoná strach před trestem, nenabývá trest žádného efektu.<sup>67</sup>

Objevovat se mohou i negativní odezvy, které mění osobnost žáka. První je chvíle, kdy žák trest bere jako znak agrese. Může ho začít používat i v běžném životě. Druhá odezva

---

<sup>63</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 170

<sup>64</sup> tamtéž, S. 170 – 171

<sup>65</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 624

<sup>66</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 164

<sup>67</sup> BARKÓCZY, Ilona a Jenő PUTNOKY. *Učenie a motivácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972.

nastává za předpokladu, že někteří žáci chtějí být trestáni z důvodu vyšší pozice ve třídě. Chtějí vyčnívat a trest přestanou brát jako trest, ale jako možnost, jak se zviditelnit. Poslední možností je situace, kdy žák může vyhledávat trest i za účelem kontaktu. Rodinné podmínky nemá takové, jaké by měly být a hledá jakoukoliv příležitost, jak na sebe upoutat pozornost. Trest nepovažuje za trest, ale za zprostředkovatele sociálního kontaktu.<sup>68</sup>

### 3.4.2 VNITŘNÍ MOTIVACE

Podle Deciho a Ryana lze definovat vnitřní motivaci za předpokladu, když člověk provádí jakoukoliv činnost, aniž by čekal od okolí, že bude pochválen, něčím odměněn nebo nějakým způsobem oceněn. Aktivitu, která je „spontánnější, pružnější a tvořivější“, provádí na základě vnitřních pocitů.<sup>69</sup> Do vnitřní motivace může být zahrnuta i flow motivace. Pokud tomu tak je, lze ji charakterizovat slovy „věděti“, „dosáhnout“, „prožívat stimulaci“.<sup>70</sup>

Vnitřní motivace je zapříčiněna vnitřními činiteli jako jsou například poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeby vyhnouti se neúspěchu a dosažení úspěchu, sociální potřeby (potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže).<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. S. 89

<sup>69</sup> tamtéž, S. 15

<sup>70</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books. 1998. ISBN 0-465-02411-4

<sup>71</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 18

Žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, disponují ve škole daleko lepšími výsledky, nemají problém docházet na hodiny, těší se do školy a na výuku se přichystají lépe než žáci, u nichž dominuje motivace vnější.<sup>72</sup> V následující tabulce jsou uvedeny znaky vnitřní a vnější motivace<sup>73</sup>:

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

### 3.5 PRACOVNÍ MOTIVACE

Podnětem k pracovní motivaci je například pocit úspěšnosti, pocit uznání, pocit zodpovědnosti nebo zajímavá práce.<sup>74</sup> Člověk vykonává práci za nějakým účelem. Dá se říci, že se zde projevují faktory vnější i vnitřní motivace.

### 3.6 POZNÁVACÍ, VÝKONOVÁ A SOCIÁLNÍ MOTIVACE

Ve škole jsou tyto tři motivace velmi důležité a vzájemně propojeny. Poznávací potřeby zahrnují probírané učivo. Sociální potřeby jsou pro třídu podstatné, jelikož zde hraje

<sup>72</sup> Daoust, Vallerand, Blais in LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 15

<sup>73</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 17

<sup>74</sup> tamtéž

roli sociální kontakt. Potřeby výkonové slouží jako prostředek, jak zjistit, jak na tom žáci jsou.<sup>75</sup> Nyní přichází na řadu samotná charakteristika jednotlivých motivací.

### 3.6.1 POZNÁVACÍ MOTIVACE

Signálem, jak poznat, že je žák touto motivací ovlivněn, může být to, že má zájem o probíranou látku. V důsledku toho se zlepšují jeho školní výsledky. Dá se říci, že zde funguje i výkonová motivace. Poznávací motivace se projevuje dvěma způsoby. První je, že žák má zájem o poznávání a chce něco vědět. Druhý způsob se vyznačuje snahou o řešení daného úkolu, problému. Žák například hledá v hodině angličtiny slovíčka, která chybí v textu, který obdrží při výuce. Poznávací motivace se dají i oživit, a to například novostmi, překvapivostí či experimentováním.<sup>76</sup>

### 3.6.2 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Jestli žák lpí na lepších školních výsledcích a snaží se vyhnout neúspěchu, hovoří se o motivaci výkonu.<sup>77</sup> Míra výkonu záleží na zájmu žáka, zda chce poznávat. Prolíná se sem tedy motivace poznávací. Výkonnost žáka se aktualizuje a stoupá, pokud jsou na něj kladeny vyšší nároky a touží uspět. Tím pak podává lepší výkony.<sup>78</sup>

### 3.6.3 SOCIÁLNÍ MOTIVACE

Ve školním prostředí jsou důležité pozitivní vztahy. Žák tak může být ovlivněn okolím a na něm může záviset i jím podaný výkon. I tady dochází k prolínání motivace, tentokrát sociální s výkonovou. Zapůsobit a zaktualizovat sociální motivace může i učitel svým chováním. Může být pro žáky sociální oporou ve třídě. Za důležitý se dá považovat i styl výuky. Pokud učitel využívá metody soutěže, oživuje tak žakovu sociální potřebu. V soutěžích pak není důležitý výsledek, ale spíše pracovitost žáka a navozování příjemnější atmosféry během výuky.<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 23

<sup>76</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 23 – 24

<sup>77</sup> tamtéž, s. 27

<sup>78</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 31 – 32

<sup>79</sup> PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 37 – 40

## 3.7 DEMOTIVACE

Bakalářská práce se zabývá motivací žáků. Dle osobního uvážení autorky je však důležité zmínit i demotivaci, kterou si občas učitel ani nemusí uvědomit. Učitel musí žáka umět motivovat, ale nesmí ho demotivovat. V této kapitole autorka vymezuje určité faktory, které mohou ovlivňovat demotivaci, a jak může učitel demotivaci předejít.

### 3.7.1 NEGATIVNÍ MOTIVAČNÍ ČINITELE

Kromě faktorů, které žáka ovlivňují k lepšímu výkonu, existují ještě ty, které naopak jeho výkon snižují. Lokšová, Lokša uvádějí dva takové činitele – nuda a strach. Díky těmto činitelům jedinec nemá k výuce kladný vztah. Nechce se jí zúčastnit, nepracuje výkonově. Objevují se i jedinci, kteří se ani učit nechtějí.<sup>80</sup> Následkem může být i nechuť se učit či brzy ukončit školu.<sup>81</sup>

Nuda vzniká na základě nezáživné výuky, která není ničím jiným obměňována. Druhým zdrojem je pocit, při kterém žák vidí hodinu jako neužitečnou.<sup>82</sup> Stejně zdroje nudy uvádí i Hrabal, Man, Pavelková. Nudu popisují takto: „*Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.*“<sup>83</sup>

Negativním motivačním činitelem může být i strach. Žáci, kteří cítí strach a tíhnou více k úzkostlivějším stavům, jsou často ovlivněni vnějšími faktory. Například při ústním zkoušení. Učitel by proto měl umět s takovými jedinci komunikovat takovým způsobem,

---

<sup>80</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 20

<sup>81</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 28

<sup>82</sup> HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

<sup>83</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 176

aby důsledek špatných školních výsledků nebyl právě zmiňovaný strach.<sup>84</sup> Nuda a strach mohou vést až k frustraci žáka.<sup>85</sup>

Dalším typem demotivačních činitelů jsou faktory emocionální (deprese), prostředí a faktory fyziologické (hlad, hluk). Negativně může také působit nadměrná motivovanost. Pokud se lpí na co nejlepším výsledku, často se díky tomu žák vyčerpá, je vystresovaný a následkem toho je špatně podaný výkon.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. S. 20

<sup>85</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 29

<sup>86</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. S. 68

## 4 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ ŽÁKŮ NA GYMNÁZIU

V této kapitole budou popsáni žáci, kteří jsou ve věku od 12 do 19 let. Psychologicky se toto vývojové období nazývá adolescence. Žáci prochází tělesnými změnami a zároveň roste jejich emoční, kognitivní i sociální vývoj. Jedinec hledá vztahy mezi svými vrstevníky. Chce někam patřit. Vyhledává komunikaci a má zájem o hodnotnější komunikaci než v dřívějším věku. Z toho důvodu by měl učitel ve svých hodinách využívat metodu práce ve skupině. Žáci hledají svoje místo a je možné, že skrz skupinu ho objeví. Mezi žáky probíhají rozhovory, funguje vzájemná kooperace. To vše je důležité pro příjemné prostředí ve třídě, kterou žáci dennodenně navštěvují. Občas se ale objeví opak přátelských vztahů, a to šikana. Někteří jedinci si tím chtějí vybudovat své místo, ale řeší to velice nevhodným způsobem. Adolescenti se snaží být samostatní a vytvořit si svou vlastní identitu. Často mezi nimi a rodiči dochází ke střetům z důvodu rozdílných názorů na jakékoliv téma.

V tomto vývojovém stádiu dochází k výrazným tělesným změnám. Dítě rychle roste. Avšak musí se brát zřetel na pohlaví. U dívek končí růst přibližně v 15 letech, zatímco u chlapců v 17-18 letech. S nástupem adolescence také přichází u dívek růst prsou, pubického ochlupení či začátek menstruace. U chlapců jsou změny slyšitelné v hlasu – dochází k mutaci. Dále jim začínají růst vousy a vyvíjejí se pohlavní orgány. Rychlost je ale závislá od jedince k jedince a není na to žádná určitá míra.

Adolescenti řeší první lásky, dochází k prvním milostným zkušenostem. Jak už bylo zmíněno, u adolescentů se rozvíjí emoční vývoj, tudíž pokud navážou partnerský vztah, vkládají do něj nejvíce své emoce. Pocit zamilovanosti však občas rychle odejde.

Důležitým aspektem je, že okolo 12. roku jim začíná abstraktní myšlení. Chtějí tak více komunikovat o abstraktních záležitostech. Do té doby si povídali pouze o základních věcech. Nyní se mohou bavit o tom, co je fér, není fér, o lásce nebo o komplikovanějších aspektech.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. S. 414 – 432

## EMPIRICKÁ ČÁST

Nyní se bakalářská práce dostává do své praktické části. Jako výzkumná strategie byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie formou polostrukturovaných rozhovorů. V první kapitole je uvedena metodika sběru informací, které byly vyhodnocovány v programu MAXQDA<sup>88</sup>. V další kapitole je zmíněno, jak učitelé vnímají pojem motivace, který byl již vymezen v teoretické části. Dále jsou uvedeny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení bylo cílem bakalářské práce, a jejich vyhodnocení. V další kapitole je také uvedeno několik témat. Témata, která vyšla v rámci šetření z rozhovorů s učiteli, jsou prostředek, skrz který byly zodpovězeny výzkumné otázky. Poslední kapitola praktické části je zaměřena na interpretaci zjištěných výsledků výzkumných otázek, které byly stanoveny.

### CÍL ŠETŘENÍ

Cílem šetření bakalářské práce je, jak jsou motivováni žáci ve výuce jazyků na gymnáziu a jak s motivací pracují učitelé. Byly využity následující dvě výzkumné otázky. Výzkumná otázka č. 1.: *Jak učitelé jazyků vnímají motivaci?* Výzkumná otázka č. 2.: *Jak učitelé motivují své žáky?*

---

<sup>88</sup> dostupný z WWW: <https://www.maxqda.com/> [cit. 26. 11. 2021]



## 5 METODIKA SBĚRU DAT

Sběr dat probíhal kvalitativní metodou sběru dat, a to formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli se zaměřením na výuku jazyka<sup>89</sup> probíhajících na gymnáziu v období března a dubna roku 2021. Kvalitativní metoda byla zvolena z důvodu, že bylo možné od méně vyučujících získat více informací. Při kvantitativní metodě lze toto získat hůře. Zde nešlo o to najít co nejvíce respondentek, ale pár takových, jejichž odpovědi dávaly smysl. Otázky k rozhovoru byly předem jasně stanovené a na základě odpovědí se dotazovatel mohl doptávat. Skrz polostrukturovaný rozhovor bylo možné se doptávat a existoval jakýsi „*pocit volnosti*“. Rozhovory probíhaly třemi způsoby – on-line rozhovorem (skrze aplikace Zoom, Microsoft Teams, Facebook), hovorem po mobilním telefonu či prostřednictvím osobního setkání. Z důvodu zhoršené situace kvůli opatřením souvisejícím s onemocněním COVID-19 nebylo možné realizovat všechny rozhovory osobně. Polostrukturovaný rozhovor byl složen celkem z devatenácti otevřených otázek. Při utváření otázek byla použita inspirace z jiných prací na toto téma. Dále byly otázky vytvořeny tak, aby splnily cíle bakalářské práce. Konkrétně se jedná o tyto otázky:

1. Jak chápete slovo motivace?
2. Co si myslíte, že je pro žáky motivující?
3. Jak vzbudíte u žáků motivaci?
4. Kdo je to motivovaný žák, jak ho poznáte?
5. Kdo je podle vás nemotivovaný žák? Jak ho poznáte?
6. Jak se snažíte motivovat nemotivované žáky?
7. Jakým způsobem pracujete s motivací svých žáků?
8. Jak moc je důležitá motivace k učení jazyků? Je to jiné ve srovnání s ostatními předměty?
9. Jaké typy motivace používáte?
10. Jaké motivační strategie se Vám u žáků neosvědčily?
11. Jaký máte pocit, když vidíte, že jsou Vaši žáci motivovaní díky Vám?
12. Koho se Vám nejvíce vede motivovat?

---

<sup>89</sup> Anglického, českého, francouzského, německého, ruského.

13. Koho se Vám nejméně daří motivovat?
14. Stalo se Vám někdy, že jste měla převahu nemotivovaných žáků? Jak si to vysvětlujete?
15. Jaký máte názor na větu: „Přijde mi zbytečné, abych se to učil.“
16. Je pro Vás důležité znát žáky, pokud je motivujete?
17. Jakým způsobem můžete ovlivňovat motivaci žáků?

## 5.1 KVALITATIVNÍ METODA

Gavora popisuje znaky metody tímto způsobem: „*Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.*“ Jinými slovy se dá říct, že se zapisuje nebo zaznamenává (audio formou nebo formou videa) vše, co se v danou dobu a v daném místě děje. Informace musí být zkoumány z výpovědí dotazovaných, ne z pohledu výzkumníka.<sup>90</sup> Aby se ale mohlo začít s kvalitativní metodou, je potřeba podat výzkumné téma a výzkumné otázky.<sup>91</sup>

### 5.1.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Tento typ rozhovoru byl zvolen proto, že polostrukturovaný rozhovor umožňuje možnost doptávání, což bylo z hlediska zisku co nejvíce dat a různosti výuky jazyků žádoucí.

Autorka rozhovory autenticky přepsala. Často se také objevují vatová slova a prvky obecné češtiny. Nevýhodou doslovných prepisů rozhovorů je to, že ve větách se nalézají přeruky a často věta není dokončena. Například vyučující zapoměla, co chtěla říct. Stávalo se také, že respondentky větu začaly nějakým způsobem, ale ukončily ji úplně jinak a smysl začátku věty nebyl naplněn. Občas se stalo, že učitelka během jedné otázky odpověděla, aniž by si byla vědoma faktu, zároveň zodpověděla ostatní otázky. Pokud se tak stalo, respondentka pokračovala, ale poté, co byla položena otázka, na kterou už odpověděla, odpovídala znovu a přesněji, aby byla dodržena „kostra“ rozhovoru. Co se týče doby, kterou rozhovory trvaly, byla různá. Některé trvaly cca třicet minut, jiné hodinu. Jeden dokonce

---

<sup>90</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. S. 142

<sup>91</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. S. 46

trval i přes dvě hodiny. Ze všech vzniklo mnoho důležitého pro praktickou část této bakalářské práce.

## 5.2 ETIKA VÝZKUMU

Před samotným rozhovorem byli respondenti obeznámeni s tématem bakalářské práce. S rozhovorem souhlasili a kdykoliv mohli bez udání důvodu ukončit rozhovor. Též byli ujistěni, že v bakalářské práci nebudou zveřejněna jejich jména, nýbrž označení A-G, bude postaráno o ochranu osobních údajů s ohledem na Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (zkráceně „GDPR“) a v neposlední řadě jim bude tato bakalářská práce k dispozici.

## 5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Cílovou skupinou bylo sedm respondentek, které vykonávají profesi učitele na nejmenovaném gymnáziu nacházejícím se v menším městě<sup>92</sup> ve Středočeském kraji. Je to jediné gymnázium ve městě a bylo zvoleno kvůli osobní zkušenosti autorky práce přes kontaktní osobu. Tyto učitelky vyučují ve všech třídách nižšího i vyššího gymnázia, tudíž se zde objevuje široké spektrum názorů na motivaci žáků ve věku cca od 11 do 19 let. Ve všech případech vystupují jenom ženy, jelikož na gymnáziu jazyky žádný muž nevyučuje.

Z tabulky (viz níže) lze vyčíst věk učitelek, jak dlouho působí v učitelské profesi, jaké předměty učí a v jaké třídě. Pro lepší orientaci v textu jsou učitelky označeny písmeny A-G.

Jednalo se o učitelky se zaměřením na český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk, ruský jazyk nebo francouzský jazyk.

Věkový průměr činí 58 let. Přičemž nejmladší tazatelka (učitelka G) má 43 let a nejstarší (učitelka F) 71 let. Má zkrácený úvazek a neučí tolik tříd, jako tomu bylo dříve.

Většina respondentek začala s profesí již po vystudování pedagogické fakulty, což je z praktického hlediska velmi užitečné. Učitelka D zmínila, že má vystudovaný český jazyk a literaturu i na filozofické fakultě. Ani jedna z respondentek není začátečník ve svém oboru.

---

<sup>92</sup> Město má přibližně 9000 obyvatel.

Lze tedy vyvodit, že gymnázium má dobře připravené učitelky, které ve svém oboru působí již řadu let.

Každá tazatelka, s výjimkou učitelek D a G, učí jeden jazyk. Učitelka A, C, E a F vyučuje jeden cizí jazyk. Z tabulky jde dále vidět, že každá vyučující má aprobaci na český jazyk v kombinaci s dalším jazykem. Výjimkou je učitelka B, která spolu s českým jazykem nevyučuje další cizí jazyk, ale dějepis. Dalo by se i říci, že učitelka, vyučující jeden cizí jazyk (učitelka A, C, E, F), se specializuje právě na jeden cizí jazyk. Z pohledu praxe je to užitečné z důvodu rozšiřování znalostí během celého života a z možnosti se realizovat právě v daném jazyce a nemuset se soustředit na další jazyk.

Vyučované třídy jsou průřezem čtyřletého i osmiletého gymnázia. Ty se dále dělí na nižší stupeň (prima, sekunda, tercie, kvarta) a vyšší stupeň (kvinta, sexta, septima, oktáva). Avšak není jasně dané, která z učitelek učí na nižším a která na vyšším stupni gymnázia. Některé z nich vyučují na nižším gymnáziu, jiné na vyšším, některé na obou a některé vyučují na osmiletém i čtyřletém gymnáziu.

	Učitelka A	Učitelka B	Učitelka C	Učitelka D	Učitelka E	Učitelka F	Učitelka G
Věk	54 let	60 let	54 let	60 let	56 let	71 let	43 let
Působení v oboru	20 let	29 let	28 let	37 let	33 let	48 let	11 let
Vyučované předměty	AJ	ČJ	AJ	ČJ, RJ	NJ	NJ	ČJ, FJ
Třídy	Vyšší gymnázium	Prima, sekunda, kvarta, kvinta, septima, oktáva, 4. ročník	Prima, sekunda, tercie, kvinta, sexta	1., 2., 3. ročník, prima, septima	Tercie, kvarta, kvinta, sexta, septima, 1., 3., 4. ročník	2., 3. ročník, oktáva	Kvarta, sexta, 4. ročník

## 5.4 ZPRACOVÁNÍ DAT

Získané informace byly zpracovány pomocí programu MAXQDA – analýzy dat, která zde byla kódována. Kódy poté byly rozřazeny do témat, která vznikla na základě využitých kódů.

Aby vznikla určitá interpretace dat (v případě této bakalářské práce z polostrukturovaných rozhovorů), musí se výsledky analyzovat. Existují tři typy kódování: otevřené, axiální a selektivní.<sup>93</sup> Zde byla použita forma otevřeného kódování, ve kterém společné významové jednotky tvoří určité kódy<sup>94</sup>, díky kterým se posléze dá odpovědět na vytyčený cíl (výzkumné otázky). Jednotka není ohraničena velikostí, může jít o jedno slovo, větu, ale také odstavec či část odstavce.<sup>95</sup>

Na začátku kódování výzkumník hledá určité části textu (kódy), které se nějakým způsobem týkají jeho zkoumání (výzkumných otázek). Poté si prohlédne kódy důkladněji a hledá něco, co mají společného, co je spojuje nebo je mezi nimi určitý vztah. Vyvarovat se obecným, ale i nadmíru detailním kódům je nezbytné. Kódy by neměly být ani složitě pojmenovány.<sup>96</sup> Při kódování je důležité najít co nejvíce kódů, aby vznikla témata, jež budou základním kamenem pro zpracování cíle výzkumu. Během procesu kódování dochází například k přejmenování kódu nebo jeho splnutí s jiným kódem, pokud se slučují.<sup>97</sup> Na co se nesmí při kódování zapomenout je označování pasáží, kde jsme nalezené kódy vyhledali. To slouží pro usnadnění celé analýzy dat.<sup>98</sup> V momentě, kdy jsou označeny všechny kódy, začíná proces hierarchizace, tzn. seskupení pojmů (kódů), které jsou si blízké. Poté se toto

---

<sup>93</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. S. 251

<sup>94</sup> MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2. S. 163

<sup>95</sup> MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2. S. 163

<sup>96</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. S. 220

<sup>97</sup> MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2. S. 164 – 166

<sup>98</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. S. 217

seskupení zařazuje do různých kategorií (témat). Každá kategorie může obsahovat libovolné množství kódů.<sup>99</sup>

Shrnutí otevřeného kódování není složité, jelikož se v této práci ověřilo dle dostupných informací. Otevřené kódování má pozitivní stránky – je jednoduché, přehledné a využitelné v mnoha projektech<sup>100</sup>. Dalším kladem je také přehlednost a výklad tématu. Například Hendl, Mišovič, Škvaříček, Šed'ová vysvětlují otevřené kódování stejným způsobem, proto není těžké se v něm zorientovat a najít v něm smysl a řád. Tento názor má autorka práce, jiní autoři však mohou mít rozdílný názor a vidět něco jinak. Za zajímavé lze považovat i různý způsob kódování. Například, když dva lidé kódují stejný úsek textu, je víceméně pravděpodobné, že každý zakóduje text jiným způsobem. Úskalím však může být nevhodně nazvaný kód či příliš podrobně nebo naopak obecně vyjádřený.

---

<sup>99</sup> tamtéž, S. 221

<sup>100</sup> tamtéž, S. 211

## 5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní přichází na řadu cíl bakalářské práce – zodpovězení výzkumných otázek. Odpovědi respondentek jsou zde okomentovány. Pro dodržení anonymity jsou učitelky označeny písmeny (A-G). Vedle výzkumných otázek jsou v praktické části bakalářské práce také popsána dílčí témata, která vznikla za pomoci kódování v programu MAXQDA. Díky některým tématům pak byly zodpovězeny následující výzkumné otázky: *Jak učitelé vnímají motivaci?* a *Jak motivují své žáky?* Zbylá témata jsou detailně popsána v další kapitole.

### *Jak učitelé vnímají motivaci?*

Pro zodpovězení první otázky jsou uvedeny následující odpovědi vyučujících:

Pro učitelku A je motivace moment, kdy žák má kladný vztah k nějaké činnosti. Má zájem se dále rozvíjet. Roli zde tedy hraje aktivní přístup ze strany žáka. Jestliže je žák namotivovaný, v hodinách pracuje. Není na něm vidět žádná pasivita, ale naopak lze pozorovat vysokou aktivitu jak ve výuce, tak i mimo ni. Například si dohledává další informace, diskutuje s vyučujícím o daném tématu nebo má zájem i o další materiály k probírané látce. Učitelka B chápe motivaci jako proces, ve kterém by se měl vyučující snažit žáka navnadit, aby se začal aktivně podílet na výuce a měl zájem se učit. Vyučující to provádí skrz nějaké téma, které se žákovi bude líbit a bude chtít v hodinách daného předmětu aktivně pracovat. Učitelka C zmiňuje fyzické a duševní rozpoložení žáka, které je pro něj důležité, a předpokládá tedy, že jedinec má určitou vnitřní motivaci, skrz kterou má sám zájem o výuku a bude se aktivně podílet na hodinách. Pro učitelku D je na prvním místě žákova vnitřní motivace. Musí vidět, co je pro něj užitečné a co má smysl se učit. Vyučující sama osobně preferuje vnitřní motivaci. Názory okolí (tedy vnější motivaci) pokládá za nedůležité. Důležité je pro ni, jak to vnímá žák sám a jeho zájem. Dále učitelka D chápe motivaci jako výzvu, jak a čím dokáže své žáky namotivovat. I učitelka E vnímá jako namotivovaného žáka toho, který je v hodině aktivní a spolupracuje. Sama se snaží žáky motivovat a v odpovědi na tuto otázku uvádí: „*neznásilňovat ty děti, ale umět je vést*“. Usiluje o lepší výkony žáka. Funguje zde tedy výkonová motivace. Zároveň udává i fakt, že žák musí vidět nadšení pro daný předmět ze strany učitele. Učitelka F popisuje motivaci jako soubor schopností učitele, jak co nejlépe působit na žáka, aby měl kladný vztah k předmětu. Ona sama pro to musí něco udělat. Pro ni to není žádnou překážkou, jelikož má ze sedmi

respondentek nejvíce zkušeností s výukou. Zainteresování žáků do výuky, to je podstatné pro učitelku G. Chce žáky povzbudit, aby byli nadšení. Opět se zde projevuje aktivita žáka.

Bod, který se často objevuje v odpovědích učitelek, je vnitřní motivace. Vyskytuje se u většiny žáků. Samy vyučující často zmiňují, že žák musí být vnitřně motivován, aby lépe pracoval. Na druhou stranu ale existuje i skupina, která je ovlivněna vnější motivací. Její výsledky ovlivňuje tlak okolí, zejména rodiče, kteří po žákovi žádají co nejlepší známky, aby se hodně učil nebo že musí mít maturitu. Takový tlak na jedince nemusí vést k výkonnosti, ale naopak se mu učení může znechutit a nebude mít zájem o výuku, neuvidí v ní jakýkoliv smysl.

Z vypořizovaných odpovědí je možné říci, že pro všech sedm respondentek jsou podstatné tři věci – *zájem žáků o výuku, aktivita žáků a jejich vnitřní motivace*. Bez zájmu není možné žáka žádným způsobem namotivovat. Musí vidět v předmětu smysl, proč se ho učít a proč pracovat v hodinách. Musí to mít nějaký účel.

Dalším bodem první výzkumné otázky je i to, jak učitelé vnímají pocity po motivování žáků. Je to velmi příjemnou záležitostí každého kantora. Učitelka A popisuje pocit po namotivování žáků jako „*krásné vítězství*“, učitelka B použila slovní spojení „*to je výhra*“. Některé vyučující vidí tento pocit jako odměnu za dobře odvedenou práci. Žák je motivovaný, a tak vyučující dosáhly svého cíle. Většina učitelek prezentuje pocit po namotivování žáků jako pocit uspokojení, pocit radosti. Učitelka C popisuje situaci emocionálně: „*hrozně mě to baví a všechny miluju*“.

#### *Jak učitelé motivují své žáky?*

V odpovědích ohledně vzbuzování motivace dominuje užitečnost. Zmínila ji každá z respondentek. Výjimkou byla učitelka C, která navíc zmínila i finanční motivaci. Pokud člověk umí dobře některý z cizích jazyků, je velice upřednostňován na pracovním trhu. Zaměstnavatelé hledají pracovníky s výbornou znalostí jazyka, čímž má uchazeč, který ovládá potřebnou řeč, velikou výhodu.

Je pochopitelné, že žáci hodiny jazyka vnímají jako velmi užitečnou věc. Učitelka A velmi hezky popsala tuto skutečnost takto: „*jazyk je v dnešní době takovým jako dveřmi do světa*“. Skoro každá odpověď zmiňuje potřebu a užitečnost jazyka. Ve školním prostředí je



to hlavně z důvodu výměnných pobytů, které již zmíněné gymnázium pořádá. Přípravuje pro své studenty s partnerskými školami v Belgii, Francii, Irsku, Itálii, Německu, Nizozemí, Norsku a Turecku většinou týdenní pobyty. Vyučující proto vidí pozitivum v tom, že žák má motivaci se cizí jazyk učit, aby rozuměl lidem v cizí zemi. Učitelka F také zmiňuje, že žáci po příjezdu z výměnného pobytu mají nové přátele, a právě díky tomu, že umí jazyk, si mohou navzájem dopisovat prostřednictvím e-mailu či sociálních sítí. Dalším důvodem je pak cestování. Učitelka C popsala užitečnost jazyka jako „*vazbu s reálným životem*“, čímž myslela právě cestování.

Důležitou roli ve výuce hraje také schopnost žáka pochválit za jeho výkon. Čtyři kantorky se domnívají, že je to v hodinách důležité. Snaží se „*kladně hodnotit*“, „*když je za co, tak pochválit*“, „*ocenit vůbec jeho snahu*“. Pochvala působí na žáka, ale i na jakéhokoliv člověka, dojmem, že to dělá správně, že to má smysl, a tím je motivovaný pro další aktivity.

Vyučující A a E vzbuzují motivaci u žáků skrz osobní přístup. Dávají mu najevo jejich vlastní snahu mu pomoci a usilují o pochopení žáka<sup>101</sup>. Pro učitelku E je důležité s žákem mluvit, naslouchat mu.

Objevilo se také, že respondentky vzbuzují motivaci aktivizací. Učitelka G používá úvodní rozcvičku jako metodu na začátku hodiny, aby se žák hned od začátku dostal do probíraného učiva. Vyučující F se snaží žáky zapojit do výuky. Při hodinách německé gramatiky vykládá látku a během toho se ptá žáků „*jaké z toho plyne pravidlo, co z toho vznikne*“. Tato metoda se jí velmi osvědčila.

Vzbudit u žáka motivaci může být také pomocí humoru. Respondentky jsou o tom přesvědčeny. Vnímají humor jako „*důležitou součást*“. Učitelka F ale zdůrazňuje, že to musí být na základě důvěry. Humor by neměl být hned po nástupu do nové třídy, ale po určité době. V moment, kdy vyučující žáky zná a ví, co si může a nemůže dovolit<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> „*proniknout do jeho nitra*“ – zmiňuje učitelka A.

<sup>102</sup> Učitel by se neměl žáka dotknout ani ho nijak shazovat před ostatními.

## 5.5.1 DÍLČÍ TÉMATA

Nyní budou uvedena dílčí témata, které vznikla na základě otevřeného kódování. Na výzkumné otázky již byla některá dílčí témata použita a nebudou zde tedy znovu popsána. Ostatní budou detailněji popsána nyní.

### MOTIVOVANÍ ŽÁCI

Na otázku, jak poznáte motivovaného žáka většina vyučujících odpověděla, že je nejdůležitější zájem z jeho strany. Některá učitelka to pozná např. podle toho, že žák dává v jejích hodinách pozor, hlásí se a komunikuje. Učitelka C má na jednu stranu názor: „*vidím ty oči a zájem v očích, tak to je pro mě velká, velký signál, že ten člověk chce*“. Na druhou stranu také zažívá, že žák někdy očního kontaktu zneužije. Předstírá zájem, ale přitom je to pouhá hra mezi ním a učitelem, aby vyučující cítil, že je žák motivovaný.

Druhou nejčastější odpovědí bylo, že to, co dělá, má nějaký smysl. Lze říci, že za smysl, proč se žák učí a je motivovaný, zodpovídá vnitřní motivace. Žák ví, z jakého důvodu se učí a pracuje sám od sebe. Nepotřebuje žádný impulz jak ze strany vyučujícího, tak i např. rodičů. Respondentky uvádí nejčastější důvod, jak poznají zájem, již už zmíněnou užitečnost. Např. potřebují jazyk pro cestování do zahraničí, aby se domluvili v cizí řeči. Dalším je také práce v zahraničí. Aby člověk pracovní pozici získal, musí jazyku rozumět a umět ho používat v běžné komunikaci.

Další odpovědí na výzkumnou otázku bylo, že učitelky vidí podstatu v tom, že žák se ptá. Důležité pro ně je, jak žák reaguje na kladené otázky. Pokud má nějaké dotazy, přihlásí se. Nebo „*po hodině přijde a vyptává se*“, uvádí učitelka E. Pro vyučující je tedy prioritní, když se žák ptá. Navíc učitelka vidí zájem o výuku. Jako významnou skutečnost vidí učitelka D i to, jaké má žák dotazy. Zda jsou otázky nepodstatné nebo takové, které dávají vyučující najevo, že žák se ptá, aby se něco dozvěděl.

Zábava je pro vyučující také součástí výuky. „*Když je něco baví, tak se to naučí mnohem líp*“, říká učitelka E. Některým žákům může skutečně hodina podaná zábavnější formou způsobit lepší zapamatování látky. Učitelka B se snaží o zábavnější výuku českého jazyka způsobem „*tak v jazyce si zvlášť u těch malých třeba hraje, aby věděli, že jazyk může být hra*“. Tento postup využívá u nižšího gymnázia, zejména v primě a sekundě.

Další znakem motivovaného žáka je jeho práce v hodině. Způsobuje to např. přehledná a systematická výuka, žáka předmět baví a těší se na výuku. Důležité je také prostředí, ve kterém se hodina koná. Vyučující by spolu s žáky měli „vytvořit náskou příjemnou atmosféru ve třídě, takový hezký vztah s těmi dětmi“, uvažuje učitelka F.

Učitelka D, která má za sebou přípravu posledních ročníků osmiletého a čtyřletého gymnázia, nevidí úplně dobrý příklad motivovaných studentů. Jediný důvod, proč jsou namotivovaní v hodinách českého jazyka, je ten, aby udělali maturitu. Problém je v tom, že podle vyučující studenti nevidí v učení to, že je pro ně dobré. Přípravují se na maturitu jen proto, aby měli maturitu. Občas se také stává, že důvodem jsou rodiče, kteří lpí na svém dítěti, že maturitu mít musí. Přitom se často stává, že na danou školu ani nechce jít a je to jen kvůli rodičům.

V neposlední řadě je pro vyučující zásadní vidět, jak se žák v hodině chová. Učitelka C tvrdí: „*motivovaný žák je ten, který na mě kouká*“. Na to navazuje učitelka E takto: „*to poznáte, postojem, jak se sedí, jak stojí, jaký má výraz, jaký má výraz v očích, jak se hlásí, ale už ten posed ukazuje, jestli má nebo nemá zájem, jestli má pohodičku anebo jestli chce vědět, jo, pozná se to, pozná*“. Dále je uvedeno např. držení mobilního telefonu pod lavicí, učení se na jiný předmět či ignorace učitele.

### **KDO SE NEJLÉPE MOTIVUJE**

Dalším výzkumným tématem bylo, kdo se nejlépe motivuje. Nejsnáze se motivují menší děti. Učitelka G odůvodňuje takto: „*chtějí hrát, baví je hry*“, „*holčičky, které poslouchají, přemýšlejí, dělají úkoly*“. Vyučující vidí motivaci v tom, že menší děti ještě nemají jasno, čemu se chtějí věnovat, a tak se mohou lépe motivovat (například hrou).

Další skupinou jsou žáci, které má učitelka již od začátku a nepřebírá je od jiného vyučujícího. Tak to vidí učitelka E, která toto tvrzení považuje za velmi důležité v rámci motivování svých žáků. Žáci nemají návyky od předchozích kantorů, nemohou srovnávat a mohou se díky tomu lépe motivovat.

Jiná odpověď byla, že se nejlépe motivuje menší skupina. Učitelka G popisuje situaci, kdy učí v malé skupině francouzštinu. Má prostor pro každého žáka a dává mu

možnost se lépe realizovat, je snazší ho motivovat, jelikož není přítomna celá třída, ale jen část.

Učitelce C, které se daří nejlépe motivovat žáky s vnitřní motivací, uvádí: „*No, tak asi toho, kdo má už svoji vnitřní motivaci. Tam už stačí málo, že jo, když už někdo ví, že chce, tak je půl cesty hotový.*“

## NEMOTIVOVANÍ ŽÁCI

Největší problém, se kterým se učitelky potýkají, je nezájem ze strany žáka. Ten nemá zájem o předmět, odmítá se učit, neklade žádné otázky či ho studium jako takové absolutně nezajímá. Může to být způsobeno například elektronikou, kterou už má v dnešní době skoro každé dítě. Dítě si myslí, že si vše najde na internetu. Z tohoto důvodu nemá potřebu navštěvovat školu a snaží se jí co nejvíce vyhýbat.

Druhou největší záležitostí, která souvisí s předchozím problémem<sup>103</sup>, je, že žáka studium nebaví. Jak uvádí učitelka A: „*nebaví a nejradši by byl pryč*“.

Více než polovina učitelek vidí problém nemotivovanosti zvláště, co se českého jazyka týče. Mnoho žáků si totiž myslí, že „*česky mluvit umí*“, jak uvádí učitelka B. Další vyučující vidí problém v pravopise. Jiné v tom, že žáci nečtou. Někteří z nich žijí v domněnce, že čeština není třeba. Bohužel se tyto skutečnosti odráží v projevu, jak mluveném, tak i psaném.

Většina učitelek uvedla také, že příčinou, proč jsou žáci nemotivovaní, je, že žák v hodinách nepracuje. Respondentky nejčastěji uvedly: „*pasivita v té hodině*“, „*nespolupracuje*“, „*nechce nic dělat*“, „*jenom tak sedí*“. Tyto důvody jsou bohužel časté a projevují se jak u starších, tak u mladších žáků.

Dále se objevilo, že nemotivovanost může být způsobena i tématem, které se v hodině probírá. Jedná se například o složitou nebo nezáživnou látku. Učitelka G popsala situaci v českém jazyce takto: „*některá témata, zvláště v českém jazyce, jsou zkrátka nutné zlo*“.

Několik respondentek vidí často problém v zanedbávání jejich předmětu kvůli jinému. Často se jedná o výuku fyziky a biologie. Lze říci i z osobní zkušenosti. Učitelka D

---

<sup>103</sup> nezájem

použila tuto frázi: „*když se píše písemka z biologie nebo chemie, tak bych tam mohla opravdu jim pouštět porno a voni si toho nevšimnou*“.

Posledním důvodem je odpolední vyučování, které může mít také za následek, že žáci nemají motivaci. Jsou unavení a nechtějí pracovat. Toto tvrdí učitelka D. Kdyby mohla, tak by odpolední vyučování zrušila.

## **KDO SE HŮŘE MOTIVUJE**

V otázce, kdo se hůře motivuje, objevují respondenty tři typy žáků, se kterými se denně setkávají ve svých hodinách.

Téměř pro všechny vyučující je to problém v rodině. Často se zde vyskytují problémy typu špatného, problematického nebo nestabilního zázemí, Učitelka E přímo zmínila následující: „*doma mají problémy, jo, že třeba sestra jednoho z nich trpí anorexií*“. Žáka v citlivém věku – pubertě<sup>104105</sup> – se podobné problémy mohou, ale nemusí blíže dotýkat. Příkladem je rozvod rodičů. Rodiče na ně ani nemají čas, necítí jistotu a pevnou půdu pod nohama. Seberozvoj a nějaké jazyky a jejich uplatnitelnost v budoucím životě jsou pro ně naprosto vzdálené, řeší problémy tady a teď, někteří se musí starat o domácnost, pomáhat s mnoha sourozenci, hospodářstvím a na školu jim třeba ani nezbývá síla. Další příčinou jsou již zmíněné zdravotní komplikace členů rodiny. Žáci se potýkají i s problémovými vztahy v rodině, špatnou finanční situací. Všechny tyto zmínky se tedy mohou projevit na psychice žáka a ovlivnit ji.

Druhou překážkou v komplikaci s nemotivovaností je hlavní slovo rodičů. Chtějí, aby dítě studovalo například na gymnáziu či v jiném zařízení, avšak dítě nechce. Nelíbí se mu druh školy, není vůbec namotivované v tomto prostředí být a nechce se ani snažit o dobré výsledky.

Učitelka G jako jediná zmínila 4. ročník, a to tímto způsobem: „*No, protože považují češtinu za zbytečnou. Oni mi to i řeknou, že se radši budou učit na profilové předměty a je to teda v souvislosti s vyhlášením teďka nové maturity určitě, to je problém.*“ Tento problém

---

<sup>104</sup> Období somatických, psychických a sociálních změn

<sup>105</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

určitě stojí za zmínku, jelikož upuštění od ústní zkoušky z českého jazyka a od psaní slohu může silně ovlivnit žákův projev.

## **CO NEMOTIVUJE**

Nyní se praktická část bakalářské práce dostává do méně oblíbeného tématu totiž, co nemotivuje žáky ve výuce jazyků. Respondentky C a D poukazují na problém ve srovnávání žáka s ostatními, se třídou. Tato metoda je velmi špatná. Žák je demotivovaný, může mít strach se zapojovat do výuky z důvodu, že bude srovnán s někým jiným, kdo odpověděl správně či lépe než on. Učitelka D popisuje situaci, jak by se rozhodně neměl žák motivovat tímto způsobem: *podívej se, až budeš takhle dobrej jako támhle Standa, tak teprve něco říkej*“.

V minulosti možná přísnost motivovala, ale v dnešní době to působí spíše demotivačním dojmem. Je zajímavé, že této záležitosti se všímají učitelky A a D, které působí v učitelství více než dvacet let

Další způsoby, které nemotivují, jsou například přemíra testování, používání jen jedné metodiky při výuce nebo práce ve skupině. Zmíněné názory uvádí vždy jen jedna učitelka.

## **DŮLEŽITOST MOTIVACE**

Pro všechny vyučující je motivace jedna z nejdůležitějších věcí. Je jedno, zda žák má rád angličtinu nebo biologii. Podstatné je, že má pro daný předmět motivaci, má v sobě něco, co ho motivuje a chce se učit. Zajímá se o předmět a je pro něj důležitý.

Některé učitelky pokládají za důležité, aby byl vyučující čitelný. Učitelka C se domnívá, že *„když jsem naštvaná, tak to dát najevo*“.

Samozřejmě ale ne vylíváním emocí na žáky,

## **ZNALOST ŽÁKA**

Závěrečné dílčí téma praktické části bakalářské práce se zabývá znalostí žáka. Zda je důležité, aby učitel žáka znal či nikoli. Většina respondentek se domnívá, že znát žáka je důležité. Učitelka A vysvětluje např.: *„Já si myslím, že jo. To jinak tam ten úspěch nemůže být. Já jako trošku se musím dostat jim pod kůži, abych věděla, jestli prostě je nastavenej na*

*trajektorii techniky nebo humanity.* “. Snaží se pochopit každého žáka zvlášť. Co ho baví, co ho nebaví. Co mu jde, co mu dělá problémy. Vyučující se snaží poznat žáka komplexně. Pro učitelku C je pohled i mimo školu zásadní.

Učitelky B a F zastávají naopak jiný názor. Podle odpovědi učitelky B „*není v moci kantora, aby, aby každého toho studentika znal*“. Vykládá si to tím, že český jazyk vyučuje ve více třídách, a proto není možné poznat každého žáka zvlášť. Vyučující též poukazuje na fakt, že by bylo lepší, pokud by byla skupina ve třídě méně početná, ale se třiceti žáky v sedmi třídách je to opravdu složité. Z toho lze vyvodit, že pro učitelku A není problém žáky poznat, jelikož učí méně tříd. Třídy jsou navíc rozděleny do dvou menších skupin, proto pro tuto vyučující není tak těžké alespoň trochu pochopit každého žáka. Má drobnější skupinu a může se tak věnovat žákům více a seznámit se s jejich nitrem a poznat, jaký žák je.

## DISKUZE

Bakalářská práce se nyní dostává do kapitoly diskuze, kde budou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky. Dále budou porovnány zjištěné výsledky s teoretickou částí bakalářské práce. Hlavním cílem bylo nalezení odpovědí na dvě stanovené výzkumné otázky „*Jak vnímají učitelé jazyků motivaci*“ a „*Jak učitelé motivují své žáky*“.

První otázku lze shrnout třemi způsoby, jak učitelé vnímají motivaci, a to – zájem, aktivita, vnitřní motivace. Bez těchto tří atributů podle sedmi respondentek není motivace žáka možná. Konstatování, že žák má být aktivní, potvrzuje Young, který definuje motivaci jako „*proces aktivizace chování, udržování aktivity a řízení vzorce aktivity*“<sup>106</sup>. Je tedy viditelné, že aktivita žáka je pro motivaci velice důležitá. V porovnání s ostatními definicemi pojmu motivace autorce připadá, že úplně nesouhlasí s odpověďmi učitelek. Může to být způsobeno však tím, že ne vždy definice pojmu byla pojata přímo na školní motivaci, ale obecně.

Na druhou výzkumnou otázku figurovala odpověď, že nejlépe se žáci motivují, pokud je probíraná látka užitečná do života (cestování, pracovní možnosti). Jestliže se jeví výuka žákům jako neúčinná, může přijít stav nudy. Hrabal, Man a Pavelková vidí nudu jako zdroj demotivace.<sup>107</sup> Další metoda, jak demotivovat žáky, je skrz odměny a tresty.

Stejný názor, získat lepší pracovní pozici, mají i žáci v Chorvatsku. V odborném článku se Takač a Berka zabývají rozdílem mezi motivací na gymnáziu a střední odborné škole. Autorka uvádí faktory, které se týkají pouze gymnázia, jelikož to je tématem této práce. Výzkum ukazuje, že žáci gymnázia mají větší motivaci k učení. V hodinách jazyků je to způsobeno, že školu vnímají jako prostředek, který se jim v budoucnosti bude hodit (pracovní místo v zahraničí nebo studium na zahraniční škole).<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> YOUNG, Paul Thomas. *Motivation and Emotion*. Wiley, 1961. ISBN 9780471979449. S. 23

<sup>107</sup> HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury. S. 176

<sup>108</sup> TAKAC, V. P., *Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable*, 2014, [online], [cit. dne 4.12.2021] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/301945508\\_Motivation\\_in\\_foreign\\_language\\_learning\\_a\\_look\\_at\\_type\\_of\\_school\\_environment\\_as\\_a\\_contextual\\_variable](https://www.researchgate.net/publication/301945508_Motivation_in_foreign_language_learning_a_look_at_type_of_school_environment_as_a_contextual_variable)



V teoretické části bakalářské práce se autorka zmiňuje o funkci motivace, kterou je funkce aktivační. To potvrzují i výsledky v praktické části, kdy vyučující vidí pochvalu a ocenění žáka jako prostředek pro jeho aktivizaci a další růst. Hvozdíkovy metody rozvíjení motivace u žáků se také objevily ve výsledcích výzkumu. Jde o vyučování hrou, akceptování jako motivační princip, rozmanitost ve vyučování, imaginace, odměna a trest, uplatňování principu smyslu a významu učiva.<sup>109</sup> Tyto metody se ale musí brát s rezervou, ne vždy fungují.

Ve spojitosti s první výzkumnou otázkou je vnitřní motivace srovnána z pohledu učitelek výzkumu v praktické části s výsledky výzkumu článek od Stránské a Blažkové<sup>110</sup> „*Motivace žáků k učení*“. Vzhledem k faktu, že se slovní spojení vnitřní motivace hojně vyskytovalo v odpovědích učitelek, je nezbytné ho zde zmínit. Studie Stránské a Blažkové se zabývá stejným tématem, a to motivací u žáků gymnázia. V jejich výzkumu se ovšem objevuje i základní škola. Ta zde zmíněna není. Další rozdíl lze vidět v metodě, jakým byla studie provedena. Šlo o kvantitativní, ale i kvalitativní výzkum. Srovnání jejich výsledků s výsledky v této práci ukazuje, že žáci jsou také velmi ovlivněni vnitřní motivací a pracují s ní. Výzkum Stránské a Blažkové je znázorněn z pohledu žáků. V případě této práce se jedná o pohled z pozice učitele. Společné ale mají to, že jak pro žáka, tak učitele je vnitřní motivace podstatná a oba se s ní snaží pracovat.

---

<sup>109</sup> HVOZDÍK, Ján. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

<sup>110</sup> STRÁNSKÁ, H., H. BLAŽKOVÁ, *Motivace žáků k učení*, 2001, In: Sborník prací Filozofické fakulty, Brněnské univerzity. [online] [cit. dne 4.12.2021]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114377/P\\_Psychologica\\_05-2001-1\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114377/P_Psychologica_05-2001-1_3.pdf?sequence=1)

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje motivaci žáků k učení cizích jazyků na gymnáziu. Práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá pojmem motivace, základními teoretickými modely motivace a dělení motivace. Na začátku práce autorka uvádí několik definic motivace a jejich krátké shrnutí. Z definic vyplývá, že i když jsou definice pojaty od každého jinak, všechny pojí fakt, že motivace nějakým způsobem ovlivňuje lidské chování. Někteří autoři používají složitější definice (odborné termíny, složitá slovní spojení), které nemusí být ihned srozumitelné, ale v závěru jsou si, jak už bylo řečeno, v jednom bodu podobné. Modely motivace jsou rozebrány pomocí dvou odborných knih, které se navzájem doplňují. Dělení motivace nejdříve autorka práce pojímá obecně, později se vyjadřuje k motivacím, které se přímo týkají školního prostředí.

Po teoretické části přichází část praktická. Zde se nachází odpovědi na dvě výzkumné otázky. Zjištění odpovědí probíhalo na základě polostrukturovaných rozhovorů se sedmi učitelkami z gymnázia. Pro výzkum této práce byla zvolena kvalitativní metoda. Poté přišla na řadu analýza získaných skrz otevřené kódování, pomocí kterého byly nalezeny odpovědi na dvě výzkumné otázky.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- ANGERMEIER, W. F., *Kontrolle Des Verhaltens: Das Lernen Am Erfolg*. Heidelberg: Springer, 1972. ISBN 978-3540056898.
- BARKÓCZY, Ilona a Jenő PUTNOKY. *Učenie a motivácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books. 1998. ISBN 0-465-02411-4.
- DECI, E., L., RYAN, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
- HVOZDÍK, Ján. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.
- KRECH David, Richard S.CRUTCHFIELD and Norman LIVSON, *Elements of Psychology*. Second edition. New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1969
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. ISBN 509–21–857.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

STRÁNSKÁ, Z., H. BLAŽKOVÁ, 2001. *Motivace žáků k učení*. In: *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity* [cit. 1.12.2021]. Dostupné z [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114377/P\\_Psychologica\\_05-2001-1\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114377/P_Psychologica_05-2001-1_3.pdf?sequence=1)

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAKAC. V. P., *Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable*, 2014, [online], [cit. dne 4.12.2021] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/301945508\\_Motivation\\_in\\_foreign\\_language\\_learning\\_a\\_look\\_at\\_type\\_of\\_school\\_environment\\_as\\_a\\_contextual\\_variable](https://www.researchgate.net/publication/301945508_Motivation_in_foreign_language_learning_a_look_at_type_of_school_environment_as_a_contextual_variable)

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VANĚK, Miroslav, Václav HOŠEK a František MAN. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

YOUNG, Paul Thomas. *Motivation and Emotion*. Wiley, 1961. ISBN 9780471979449.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

1. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou A
2. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou B
3. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou C
4. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou D
5. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou E
6. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou F
7. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou G