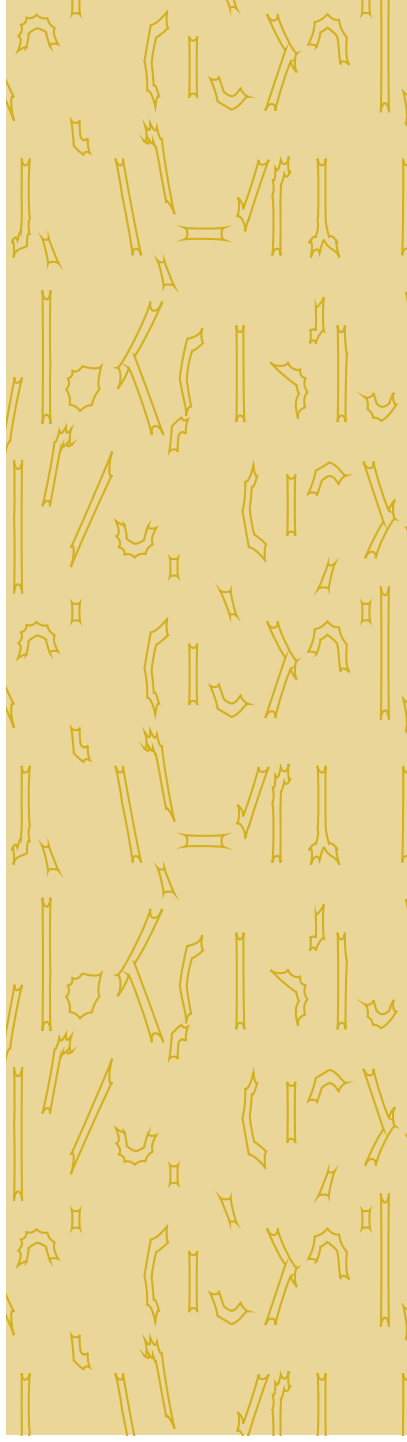
The background of the page is a solid gold color with a repeating pattern of stylized, outlined German letters and symbols. The letters are arranged in vertical columns and are rendered in a clean, modern, sans-serif font. The pattern is dense and covers the entire page.

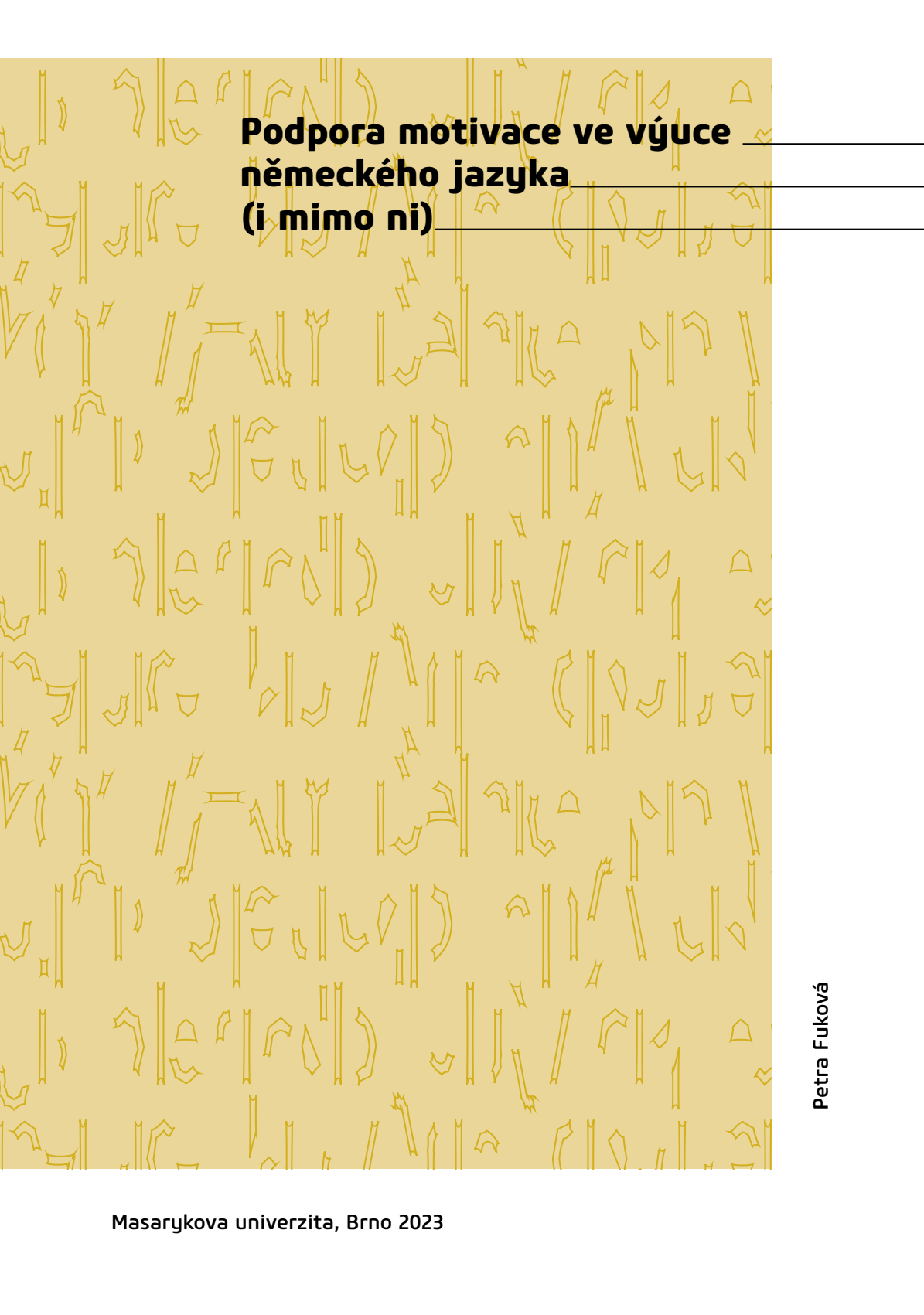
Podpora motivace ve výuce německého jazyka (i mimo ni)

Petra Fuková

MUNI
PRESS

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe





**Podpora motivace ve výuce
německého jazyka
(i mimo ni)**

Petra Fuková

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Fuková, Petra

Podpora motivace ve výuce německého jazyka (i mimo ni) / Petra Fuková. --
1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2023. -- 1 online zdroj. -- (Cizí jazyky
a jejich didaktiky : teorie, empirie, praxe ; svazek 13)
Částečně souběžný německý text, německé resumé
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-280-0400-2 (online ; pdf)

* 811.112.2 * 81'24 * 37.016.026 * 159.947.5 * 37.012 * (048.8)

- němčina
- jazyková výuka
- předmětová didaktika
- motivace
- pedagogický výzkum
- monografie

811.112.2 - Němčina [11]

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 13

Knihu recenzovaly: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
doc. PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D.
Mgr. Karolína Dundálková, Ph.D.



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2023 Masarykova univerzita, Petra Fuková

ISBN 978-80-280-0400-2

ISBN 978-80-280-0399-9 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0400-2023>

Poděkování

Srdečně děkuji paní prof. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., za její nesčetné odborné rady a za její bezmeznou podporu, které se mi od ní dostávalo. Můj velký dík patří také všem učitelkám, žákyním a žákům, kteří se zapojili do výzkumného šetření, za jejich vstřícnost a otevřenost. Zároveň děkuji i vedením tří gymnázií za umožnění realizace výzkumného šetření na jejich školách.

Poděkování náleží také recenzentkám této publikace, paní doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D., paní doc. PhDr. Gabriele Rykalové a paní Mgr. Karolíně Dundákové, Ph.D.

V neposlední řadě děkuji svým nejbližším za jejich trpělivost a podporu.

Obsah

ÚVOD	11
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	13
1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů.....	15
1.1 Motivace.....	15
1.1.1 Motivace jako psychologický pojem	15
1.1.2 Motivace z pohledu didaktiky cizích jazyků	17
1.1.3 Teorie a modely motivace v kontextu učení se cizím jazykům	19
1.2 Motivování k učení se cizímu jazyku.....	22
1.2.1 Model motivování	24
1.2.2 Specifika motivování k učení se německému jazyku jako L3	26
2 Přehled dosavadního stavu vědeckého poznání	29
2.1 Výzkum motivace k učení se cizím jazykům.....	30
2.2 Výzkum motivování k učení se cizím jazykům.....	36
3 Shrnutí a závěry	37
VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ: MOTIVOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	39
4 Metodologie výzkumného šetření	41
4.1 Cíl výzkumného šetření	41
4.2 Výzkumné otázky	42
4.3 Design výzkumu	42
4.3.1 Zkoumaný soubor	43
4.3.2 Metody sběru dat	45
4.3.3 Metody analýzy dat	47
4.4 Realizace výzkumného šetření	48
5 Výsledky výzkumného šetření.....	53
5.1 Motivující učitel.....	55
5.1.1 Osobnostní charakteristiky motivujícího učitele	55
5.1.2 Profesionální charakteristiky motivujícího učitele	58
5.1.3 Postoje motivujícího učitele a jeho vlastní motivace	62
5.2 Motivující vztah učitele a jeho žáků.....	68
5.3 Postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře.....	79

5.4	Motivující výuka	91
5.4.1	Atmosféra v hodinách	91
5.4.2	Cíl výuky	93
5.4.3	Struktura a obsah vyučovací hodiny a použité materiály	96
5.4.4	Úspěch v učení a jeho podpora	105
5.4.5	Flexibilita výuky	126
6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	131
7	Diskuse	141
	ZÁVĚR	147
	RESÜMEE	149
	LITERATURA	153
	Seznam tabulek	159
	Seznam obrázků	159
	Přílohy	161

Moto:

*„Učitelé, když budou přívětiví a laskaví a nebudou žáky od sebe odpuzovat žádnou drsností, nýbrž vábit je k sobě otcovským smýšlením, chováním a slovy; když jim budou doporučovat učení, na něž se dávají, pro výbornost, příjemnost a snadnost; když pochválí časem pilnější žáky (maličkým rozdělující také ovoce, ořechy, cukr atd.); když jim, pozvouce je k sobě, nebo též všem společně ukáží vyobrazení toho, čemu se budou jednou učit, nástroje optické, geometrické, nebeské koule a podobné věci, kterým by se mohli podívat; když po nich něco vzkáží rodičům. Zkrátka když s nimi budou zacházet s láskou, snadno si získají znenáhla jejich srdce, takže třeba raději budou občas sedět ve škole než doma.“
(Komenský, cit. podle Patočka et al., 1958, s. 140)*

ÚVOD

V dnešní globalizované době je znalost cizích jazyků nezbytná, a to jak v pracovním, tak i v osobním životě. Každý občan Evropy by měl podle rozhodnutí Evropské komise (1995, 2003, 2005) a Rady Evropy (2014) ovládat kromě svého rodného jazyka alespoň dva jazyky cizí. Česká republika uchopila toto doporučení evropské jazykové politiky o podpoře mnohojazyčnosti v kontextu školní výuky cizích jazyků a ve školním roce 2013/14 byla zavedena povinná výuka dalšího cizího jazyka (RVP ZV, 2013). Podobně jako i v jiných státech Evropy je v České republice na školách vyučována jako první cizí jazyk převážně angličtina. Němčina, na kterou se zaměřujeme v této knize, pak až jako další cizí jazyk (Eurydice, 2008, 2017).

Ve školní praxi tato skutečnost přináší řadu nových výzev, které je třeba z hlediska oborové didaktiky řešit. Jednou z takových problematik je proces žákov¹ učení se cizímu jazyku, který je obecně ovlivňován velkým množstvím nejrůznějších faktorů. Jako jeden z klíčových, který se vztahuje k učení se nejen prvnímu, ale zejména dalším cizím jazykům, lze označit motivaci samotného žáka. Tento afektivní faktor je označován za faktor s největším vlivem na žákovu učení a zároveň s největším potenciálem možné intervence (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 746). Této skutečnosti může využít učitel cílového jazyka, jenž je vedle rodičů vnímán jako osoba, která je schopná výrazným způsobem žákovu motivaci k učení ovlivnit (Kleppin, 2002, s. 29; Riemer, 2010a, s. 170–171).

V návaznosti na výše uvedené se tato odborná kniha dopodrobna zabývá možnostmi ovlivňování motivace žáka k učení se německému jazyku jako dalšímu cizímu jazyku v pozitivním slova smyslu učitelem tohoto jazyka. Snaží se zjistit, jak může konkrétně vyučující německého

1 Z důvodu úspornosti a přehlednosti budou v celém textu označováni všichni žáci i žákyně pojmem „žák“. Stejně tak budeme používat výraz „učitel“ ve smyslu hromadného označení učitelů a učitelů.

jazyka využít nestability motivace a probudit, případně zvýšit a udržet žákovu motivaci k učení se německému jazyku za účelem podpory jeho úspěšnosti. Motivace i motivování jsou z výzkumného hlediska velmi obtížně uchopitelnými konstrukty. Jednou z jejich typických charakteristik je jejich velmi individuální charakter. Proto je naším záměrem nalézt co největší spektrum možností motivování žáka učitelem k učení se německému jazyku jako dalšímu cizímu jazyku a pochopit širší souvislosti fungování tohoto motivování. Za tímto účelem se snažíme nahlédnout problematiku motivování jak z pohledu učitelů, tedy aktérů motivování, tak i žáků jako objektů motivujícího působení, přičemž se zaměřujeme na gymnaziální sféru vzdělávání.

Kniha je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části jsou nejprve představena teoretická východiska, přičemž hlavní pozornost je věnována pojmům motivace a motivování všeobecně z psychologického hlediska i specificky v souvislosti s učením se cizím jazykům. Poté následuje přehledová kapitola, kde jsou představeny relevantní výzkumné studie, pomocí kterých jsme se snažili doložit oprávněnost a smysluplnost našeho výzkumného záměru. V závěru této části je pak souhrnně specifikován náš pohled na tyto dva stěžejní pojmy, tedy motivaci a motivování. Ve druhé, empirické části, je popsáno realizované výzkumné šetření, jeho cíl a metodologický postup. Poté jsou představeny výsledky našeho výzkumu, které jsou následně interpretovány a diskutovány.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1

Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Tato část textu se věnuje vymezení řešené problematiky. Budeme v ní definovat dva pro tuto publikaci stěžejní pojmy. Prvním z nich je pojem motivace, kterým se budeme zabývat v následující kapitole. Poté přejdeme k druhému klíčovému pojmu, kterým je motivování.

1.1 Motivace

Motivační psychologie se již od pradávna zabývala otázkou, proč lidé (nebo živé organismy obecně) jednají tak, jak jednají. Motivaci, kterou si velmi zjednodušeně můžeme představit jako určitý motor našeho usilování o dosažení konkrétního cíle a uspokojení naší potřeby, lze považovat za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících lidskou činnost.

V následujících kapitolách se budeme věnovat nejprve motivaci jako psychologickému konstruktovi a poté konkrétně motivaci k učení se cizím jazykům.

1.1.1 Motivace jako psychologický pojem

První zmínky o motivech lidského jednání nacházíme už v antickém hédonismu (Schlag, 1995, s. 13). Psychologie motivace prošla, tak jako jiné disciplíny, dlouhým vývojem. Od třicátých do šedesátých let 20. století byla motivace vnímána převážně jako nezáměrný a reaktivní proces, od šedesátých do osmdesátých let vycházeli psychologové z předpokladu, že lidé jednají účelně na základě racionálního posouzení situace. Dnešní pohled zdůrazňuje interpretaci kontextu a významnou roli emocí v hodnocení situací (Stuchlíková, 2010, s. 138).

Pod pojmem *motivace* rozumíme určitý vnitřní proces. Říčan (2008, s. 189) ji charakterizuje jako „usměrňování a energetické zajištění jednání“. Motivace má mnohodimenzionální charakter a často není ani jednoznačná (Schlag, 1995, s. 7). Z tohoto důvodu je z výzkumného hlediska poměrně těžko uchopitelná.

Od pojmu *motivace* odlišujeme pojem *motiv*, jež Stuchlíková (2010, s. 138–139) definuje jako „predeterminovanou sílu, již lze „vzbudit“ aktualizací fyziologických či psychogenních potřeb nebo pobídkovou silou situace“. Motivem k jednání tedy může být jakýkoli činitel, který vede organismus (člověka) k aktivitě (Říčan, 2008, s. 177). Tímto činitelem se mohou stát vnitřní motivační potřeby (dispozice, pudy) nebo vnější motivující podněty (incentivy). Některé motivy mohou působit pouze v určitém okamžiku (např. hlad), jiné mají dlouhodobý charakter (např. potřeba bezpečí). Jak *motivace*, tak i konkrétní motivy jsou pouze hypotetickými konstrukty, neboť nejsou přímo a bezprostředně operacionalizovatelné a můžeme je jen odvozovat na základě určitých příznaků (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, s. 14–20; Schlag, 1995, s. 11). Všeobecně je možné konstatovat, že motivy mají vždy afektivní, kognitivní, fyziologickou komponentu a komponentu chování (Preiser & Sann, 2006, s. 25).

Existuje celá řada klasifikací motivů. Jedna z nich rozlišuje mezi primárními a sekundárními motivy (Říčan, 2008, s. 179–180). Pro naše účely jsou v této souvislosti velmi významné takzvané *primární psychologické potřeby*. Mezi ně patří mimo jiné potřeba poznávání, hry, zábavy a dále potřeby sociální, jako například potřeba kontaktu, potřeba autonomie, potřeba vyniknout nebo potřeba napodobovat.

Jiná klasifikace dělí motivy na implicitní a explicitní. Stuchlíková (2010, s. 142–150) hovoří v souvislosti s *implicitními motivy*, které jsou na rozdíl od explicitních obecně vzato nedostupné našemu vědomí, o takzvané velké trojce motivů, které hrají v procesech *motivace* centrální roli. Jedná se o *výkonový motiv*, jež energetizuje osobnost k usilování o úspěch, dále o *motiv afiliace* podněcující zájem o vznik, udržení a obnovu pozitivního emočního vztahu k jiné osobě nebo skupině osob a v neposlední řadě o *motiv moci*, který je pro nás významný především z hlediska později zmiňované autonomie.

Samotnou *motivaci* vnímáme jako proces o vícero fázích, které se liší stavem mysli. Heckhausen znázornil ve svém Rubicon modelu (Stuchlíková, 2010, s. 140–142) čtyři takové fáze: motivační fázi před

rozhodnutím, volní fázi před jednáním, volní akční fázi a motivační fázi po jednání. Jak již bylo naznačeno, jsou v současném vnímání procesu motivace vedle kognitivních procesů stěžejní naše *emoce*, jež se zapojují do hodnocení procesů a cílů, kterých se snažíme dosáhnout. Mezi základní emoce řadíme překvapení či zájem, radost či štěstí, smutek či trápení, odpor či nechuť, strach, hněv a stud (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, s. 27).

Motivace bývá často definována jako vnitřní dynamický stav, který podněcuje, směřuje a udržuje chování k určitému cíli (Stuchlíková, 2010, s. 139). Takovou motivaci označujeme jako *extrinšickou*. Na rozdíl od extrinšické motivace nesměřuje *intrinšická motivace* k žádnému cíli. V případě tohoto druhu motivace provádíme určitou aktivitu pouze z důvodu, že nám sama o sobě přináší radost a uspokojení (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, s. 28–29; Schlag, 1995, s. 20).

V následující kapitole opustíme tuto všeobecnou rovinu poznatků o motivaci lidského chování a budeme se již specificky věnovat motivaci k učení², konkrétně pak k učení se cizímu jazyku.

1.1.2 Motivace z pohledu didaktiky cizích jazyků

Barkowski a Krumm (2010, s. 219–220) definují motivaci v kontextu učení se cizímu jazyku jako afektivní znak žáka, který má významný vliv na rychlost a úspěšnost učení. Zároveň poukazují na to, že motivace není přímo pozorovatelná, je rozdílná u různých jedinců a nestabilní. Působí na aktivitu směrem k cíli a ovlivňuje výdrž a míru úsilí.

Mezi základní motivy učení se cizímu jazyku řadíme motivy integrativní a instrumentální (Riemer, 2010b, s. 1152–1153). Pohlová (2004, s. 24–25) jmenuje s odkazem na práci Solmeckeho motiv společenský, rodičovský, motiv prospěšnosti, motiv učitele, motiv vědění příj. zvědavosti, motiv komunikace a motiv vlivu.

Učení se cizímu jazyku se odlišuje od učení se jiným předmětům, neboť jazyk je zároveň úzce spojen s kulturou a národy, které jím hovoří. Proto má motivace k učení se cizím jazykům velmi silnou sociokulturní složku (Biel, 2012, s. 2). Velký vliv motivace na učení jsme zmínili již

2 Schlag (1995) rozlišuje mezi pojmy motivace k učení a výkonová motivace. Domníváme se, že hranice mezi těmito pojmy je velmi těžko definovatelná, neboť výkon, jak bude popsáno dále, ovlivňuje i motivaci k učení a naopak. Budeme proto v tomto textu používat pouze pojem motivace k učení, přičemž ho vnímáme jako pojem, který v sobě obsahuje jak specifickou motivaci k učení, tak i výkonovou motivaci.

v úvodu textu. Velmi významný je vzájemný vztah mezi úspěšností a motivací, kdy na jedné straně úspěch podporuje motivaci a zároveň na druhé straně motivace výrazně zvyšuje šanci na úspěch³ (Rost-Roth, 2010, s. 878).

S motivací velmi úzce souvisí další dva afektivní faktory ovlivňující učení. Prvním z nich jsou *postoje*, jež můžeme definovat jako pozitivní nebo negativní afekty, které se vztahují na určité objekty, jsou afektivně zdůvodněné a kognitivně reprezentované (Boosch, 1983, cit. podle Rost-Roth, 2010, s. 879). Jedná se o postoje k (a) jazyku a s ním spojené kultuře, (b) k vyučovanému předmětu a (c) k učiteli. Postoje k cizímu jazyku a ke kultuře s ním spojené zdůrazňovali jako faktory ovlivňujícími motivaci k učení se cizím jazykům (a tím i vlastní učení se cizím jazykům) již Gardner a Lambert (1972). Podobně jako mezi motivací a úspěšností učení existuje i mezi postoji a úspěšností reciproční vztah, postoje ovlivňují úspěšnost a úspěšnost má vliv na postoje (Rost-Roth, 2010, s. 879). Z toho vyplývá, že i postoje (nepřímo přes úspěšnost) mohou ovlivňovat motivaci k učení a naopak.

Druhým afektivním faktorem, který zde chceme zmínit, je *strach (obava)*⁴. Obecně ho můžeme definovat jako nepříjemný psychický stav, který může mít složku kognitivní, emocionální, fyziologickou a složku chování (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 230). V kontextu procesu učení se cizím jazykům jsou rozlišovány jeho tři druhy, a sice (a) strach promluvit, (b) strach z negativní evaluace a (c) strach ze zkoušky (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 746; Rost-Roth, 2010, s. 880). Rost-Rothová (2010, s. 879) zmiňuje různé koncepční představy fenoménu strach sledované ve výzkumech: (a) strach jako dispozice osoby, mít sklony k bázlivosti, (b) strach jako momentální stav v nějaké situaci, (c) strach jako reakce na specifickou situaci – tato forma strachu bývá nejčastěji zkoumána – a (d) všeobecná a komunikační bázlivost.

Podstatné je si uvědomit, že se strach obecně vyvíjí až po nějaké negativní zkušenosti a je spojen s negativním očekáváním. V souvislosti s učním se cizím jazykům mnohdy závisí i na stupni pokročilosti žáka. Omezená schopnost vyjádřit se v cizím jazyce může být jak důvodem pro vznik strachu, tak i důsledkem strachu. Ve výuce může mít na vznik

3 Více o vztahu mezi úspěchem a motivací pojednáme v kapitole 1.1.3.

4 Říčan (2008, s. 106–107) řadí strach mezi osm základních citů. Obavu pak, s odvoláním na Plutchikovo trojdimenzionální třídění citů, vymezuje jako méně intenzivní strach. S ohledem na významný negativní vliv této emoce na učení budeme v tomto textu používat termín „strach“.

strachu vliv především nereálná představa žáka o vlastních schopnostech a předpokladech k učení se cizím jazykům. Dalším důvodem pro vznik strachu může být i učitel subjektivně vnímaný jako nesympatický, zažití neúspěchu apod. Zároveň je ještě nutno dodat, že se strach nemusí vždy projevit pouze negativně, jak ukazují některé výzkumy (Rost-Roth, 2010, s. 880). Greinová (2013, s. 26) v této souvislosti rozlišuje mezi eustresem a distresem. *Eustres* je vnímán jako pozitivní stres, který jedinec pro učení potřebuje. *Distres* je naopak stresem negativním, který zabraňuje předání informace do našeho mozku. Za největší stresory ve výuce jsou považovány časová tíseň, tlak na výkonnost, přemíra vzruchů, osoba učitele a jeho metody, složení třídy či skupiny, atmosféra ve třídě a fyzikální podmínky v učebně. Hranice mezi eustresem a distresem je velmi individuální.

Pro výzkum motivace v kontextu učení se cizím jazykům byly velkým přínosem i poznatky neurodidaktiky, vědní disciplíny, jež interpretuje procesy a problémy při učení z pohledu neurověd. Mnohé dosavadní poznatky psychologie a didaktiky tak mohly být potvrzeny a zároveň byly získány nové. Siebert (2006, cit. podle Grein, 2013, s. 33) k tomu souhrnně uvádí:

„Motivace k učení je funkcí našeho mozku a je spojena s nervovými vzruchy a vyplavováním neurotransmiterů. Zvláštní význam pro motivaci přísluší uvolnění dopaminu. Dopaminový systém je – mimo jiné – systémem odměňovacím. Pozitivní zkušenosti a učení se novému ovlivní vyplavení dopaminu, které je spojeno s pocitem uspokojení. Na základě tohoto neuronálního odměňovacího systému jsou lidé principiálně motivováni. Jinak formulováno: motivace k učení je normální stav, chybějící motivace je výjimkou.“⁵

Tyto i další poznatky z oblasti psychologie a výzkumu učení se cizím jazykům se staly podkladem pro teorie a modely motivace k učení se cizímu jazyku, o které se opírá současná didaktika cizích jazyků a které jsou představeny v následující kapitole.

1.1.3 Teorie a modely motivace v kontextu učení se cizím jazykům

Výzkum motivace k učení se cizím jazykům se začal rozvíjet od padesátých let 20. století. Na jeho základě byly postupně vytvořeny různé teorie

5 Překlad autorky.

a modely. Schlag (1995, s. 17) uvádí, že v historickém kontextu existují více než tři desítky motivačních teorií. Z hlediska učení a vyučování cizích jazyků jsou vnímány jako významné Gardnerův socioedukační model, atribuční teorie a teorie sebeurčení, které budou níže popsány. Vzhledem k tomu, že o těchto teoriích pojednávají podrobně mnozí autoři⁶, omezíme se v tomto textu pouze na stručnou charakteristiku těchto modelů a teorií.

Do devadesátých let 20. století převládal na poli výzkumu motivace k učení se cizím jazykům Gardnerův *socioedukační model* (Gardner, 1985), který i přes určitou kritiku zůstává dodnes zásadní. Základem tohoto modelu jsou postoje učících se k cizímu jazyku a s ním spojené kultury a dále také jejich dlouhodobé cíle. Podle toho rozlišujeme *instrumentální* a *integrativní motivaci*. Instrumentálně motivovaní jedinci vidí prospěšnost znalostí daného cizího jazyka pro svůj budoucí život, například získání lepšího uplatnění na pracovním trhu. Integrativně motivovaní jedinci se cizí jazyk učí na základě zájmu a otevřenosti pro cizí kulturu (Riemer, 2010b, s. 1152–1153). Ve svém přepracovaném modelu z roku 1985 už Gardner nezmiňuje integrativní, případně instrumentální motivaci a hovoří pouze o orientacích v rámci motivace. Přitom klasifikuje důvody, které vedou k tomu chtít se učit cizí nebo druhý jazyk. Hlavními komponentami modelu jsou sociokulturní prostředí, individuální rozdíly, kontext osvojování jazyka a učební výsledky. Gardner pak rozlišuje jednotlivé aspekty, které mají vliv na učení se cizímu jazyku. Mezi ně řadí (a) afektivní faktory (vztah k jazyku, motivace, strach, sebevědomí), (b) schopnosti (jazykové nadání, inteligence) a (c) individuální jednání (učební strategie) (Biel, 2012, s. 7).

Nejpozději od osmdesátých let hraje důležitou roli *atribuční teorie* (Weiner, 1986). Tato teorie vychází z konceptů učících se ve vztahu k jejich vnímání vlastních učebních úspěchů, případně neúspěchů. Zážitek úspěchu může motivaci k učení posílit. Důležité je, aby jedinec úspěch přičítal své osobě a svému osobnímu jednání. Neúspěch může naopak ve smyslu motivace působit kontraproduktivně (Riemer, 2010b, s. 1153–1154). Původně se předpokládalo, že za úspěch či neúspěch jsou zodpovědné schopnosti, píle, obtížnost úloh a náhoda (štěstí), později k nim byly přiřazeny intrinsická motivace, zájem a kompetence učitele. V případě schopností a snahy jedinec připisuje úspěch či neúspěch sám

6 Např. Dunowski (2016), Bielová (2012), Riemerová (2010b), Schlag (1995).

sobě, v případě obtížnosti úloh či náhody se jedná o vnější kritéria jedincem neovlivnitelná, a tudíž jedinec nečiní sám sebe zodpovědným za úspěch či neúspěch (Biel, 2012, s. 22–23). Jako zajímavé se jeví rozdíly v připisování si úspěchu či neúspěchu mezi různými etnickými, náboženskými či kulturními skupinami. „Například žáci ze západních zemí udávají jako zodpovědné za úspěch spíše interní příčiny a žáci z asijských zemí spíše externí příčiny. Asijské žáci připisují neúspěch častěji vnitřním příčinám [...] než žáci ze západních zemí.“⁷ (Biel, 2012, s. 25).

Od devadesátých let se na poli výzkumu motivace k učení se cizím jazykům uplatňuje *teorie seburčení* (Deci & Ryan, 1985). Tato teorie rozlišuje mezi *intrinsickou* (vnitřní) a *extrinsickou* (vnější) motivací. Na rozdíl od intrinsicky motivovaných žáků, kteří se učí na základě svých vnitřních potřeb, potřebují extrinsicky motivovaní žáci podněty z vnějšku. U těchto extrinsicky motivovaných žáků rozlišujeme podle zvyšujícího se seburčení čtyři formy: vnější regulaci, která vykazuje nejnižší míru seburčení, introjektovanou regulaci, identifikovanou regulaci a integrovanou regulaci, která je spojená s nejvyšší mírou seburčení. Z *vnějšku regulovaní* jedinci se učí cizí jazyk jen proto, aby zabránili určitým konfliktům nebo aby získali uznání druhých. *Introjektovaně regulovaní* jedinci se učí na základě nějakého vnějšího tlaku, například ze strany rodičů, školy, zaměstnavatele, a vnímají toto učení pouze jako svou povinnost. *Identifikovaně regulovaní* chápou už hodnotu učební aktivity a dokážou ji pro sebe využít. *Integrovaně regulovaní* jedinci vnímají učební aktivitu jako výraz svých vlastních potřeb (Riemer, 2010b, s. 1152; Stuchlíková, 2010, s. 162).

Je zřejmé, že se v případě motivace jedná o velice individuální, rozdílný, mnohohodnotný a dynamický faktor. Riemerová (2010b, s. 1154) shrnuje, s ohledem na výše uvedené teorie, že motivované chování vzniká za předpokladu dobrých pohnutek v kombinaci s dostatečným seburčením a přítomností zážitku úspěchu.

Výše uvedené poznatky o motivaci mají velký význam pro učitelskou praxi. Učitel může využít charakteristické vlastnosti motivace, kterou je její nestabilita, a původně nemotivované žáky pro svůj předmět získat. Zároveň však nesmí zapomínat, že je možné i motivované žáky zklamat a tím demotivovat. Proto by podle našeho názoru mělo

7 Překlad autorky.

být motivující působení učitele nedílnou součástí jeho každodenní pedagogické praxe. Možnosti tohoto působení budou podrobně popsány v následující kapitole.

1.2 Motivování k učení se cizímu jazyku

Pojem *motivování* chápeme jako působení vnějších činitelů na jedince ve smyslu podpory jeho motivace. Tímto vnějším činitelem může být učitel, rodič nebo i třeba nabídka práce, slíbená odměna apod. Barkowski a Krumm (2010, s. 220) definují motivování učitelem ve výuce jako vyučovací opatření ke zlepšení, jakož i udržení motivace, která by měla být rozmanitá a vhodná pro danou skupinu žáků.

Podíváme-li se do historie, zjistíme, že už Komenský považoval podporu motivace žáků k učení za velmi důležitý předpoklad úspěšného učení, což dokládají jeho podrobná vysvětlení ve Velké didaktice (Patočka et al., 1958, s. 139–141), jak mohou rodiče, učitelé, škola, věci, metoda a vrchnost podněcovat u žáků touhu po učení a tím zvyšovat jejich motivaci. I v dnešní době si uvědomujeme důležitost motivujícího působení na žáka. Například Průcha (2005, s. 219–220) řadí schopnost motivování mezi základní kompetence každého učitele, Schlag (1995, s. 10) jej označuje za jeden z nejdůležitějších cílů pedagogického jednání. Podrobněji se nyní budeme zabývat některými faktory týkajícími se učitele, které se na motivování žáka významně podílejí. Konkrétně jsou jimi učitelův výukový styl, jeho postoje a vlastní motivace, jeho povědomí o jednotlivých žácích a také jeho didaktické schopnosti.

Mezi učitelem a žákem se dříve či později vytváří *vztah*, jeho kvalita se odvíjí od charakteristik obou a od procesu jejich komunikace (Schlag, 1995, s. 67). Mešková (2012, s. 10) považuje za významnou determinantu této komunikace právě učitele s jeho schopnostmi, filozofií (tzn. jeho postoji vůči žákům, jeho práci a předmětu) a s jeho motivací, a dodává, že autoritativního učitele si lze těžko představit jako motivujícího (Mešková, 2012, s. 50–63). Toto tvrzení podporuje i Bielová (2012, s. 20), která poukazuje na empiricky podložený vliv demokratické, autonomie podporující výuky na povzbuzení intrinsické motivace.

Stěžejní pro cílené motivování je učitelovo *povědomí o žákovi*, jak zdůrazňuje Mešková (2012, s. 11): „Aby mohl pedagog žáka motivovat,

potřebuje ho znát. Neměl by se však pouze zaměřovat na aktuální stav žáka v oblasti vědomostí, dovedností a chování. V poznání žáka je třeba jít hlouběji: do oblasti postojů a názorů žáka, jeho individuální filozofie, do učebních procesů žáka.“ Hrabal a Pavelková (2010, s. 21) toto tvrzení ještě doplňují: „Obecně vzato může učitel motivovat své žáky k učení různými způsoby, měl by však při tom využívat žákovy individuální motivační předpoklady. Jelikož je nezná, je efekt jeho působení často daleko menší, než by mohl být, případně se mění na negativní.“ Bielová (2012, s. 41) k tomu podotýká, že učitel může v žákovi probudit nebo zesílit pouze již existující motivaci. S tímto tvrzením nemůžeme souhlasit, neboť žákovi, který není vůbec motivován, může učitel ukázat například nové perspektivy spojené se znalostí cílového jazyka, které si žák do té doby neuvědomoval a které žákovi motivaci k učení se tomuto jazyku probudí.

V souvislosti s motivováním nesmí být opomenuty ani *didaktické schopnosti učitele*. Samotná podpora motivace totiž není dostačující, jak zdůrazňuje Říčan (2008, s. 178), když přirovnává člověka k automobilu a dodává, že

„...pohyb k cíli závisí jak na motivaci, tak na kompetencích. Ani sebesilnější motivy nestačí k tomu, aby člověk dosáhl cíle, chybí-li mu potřebné schopnosti, a současně ani sebelepší kompetence nestačí k tomu, aby se pustil do akce a vytrval, je-li jeho motivace nulová. Pokud bychom tedy vyjádřili jak sílu daného motivu, tak velikost příslušné kompetence kvantitativně, pak bychom výsledný výkon, resp. úspěch museli chápat jako jejich součin, nikoli součet – je-li totiž kterýkoli činitel nulový, výsledkem je nula. Ani inteligenční kvocient génia nestačí k vyřešení problému, je-li zájem tohoto génia roven nule.“

Má-li tedy žák být v učení úspěšný, je zapotřebí, aby učitel podporoval žákovi motivaci k učení a zároveň i rozvíjel jeho vědomosti, schopnosti a kompetence, k čemuž jsou učitelovy didaktické schopnosti nezbytné.

Za další důležitou oblast podílející se na motivování lze považovat jednu z nezbytných součástí pedagogicko-výchovného procesu, a sice *hodnocení žáka*. K tomu Mešková (2012, s. 115) uvádí, že „hodnocení je stimulujícím prostředkem, pokud je správné a spravedlivé“. Jako motivující je možné označit pozitivní feedback a zaslouženou chválu (Dörnyei, 2001, s. 120–127; Grein, 2013, s. 73–74). Ondráková (2014, s. 53) k tomu podotýká:

„Hodnocení by mělo vést k pozitivnímu vyjádření a mělo by být pro žáka motivující. [...] Uplatňování přiměřené náročnosti a pedagogického taktu by mělo

být samozřejmostí. Důležité je soustředit se na individuální pokrok každého žáka [...] a hledat jeho úspěchy. Významnou součástí celého systému je sebehodnocení žáka (autoevaluace) jako okamžitá zpětná vazba jeho výkonu a pokroku.“

S hodnocením úzce souvisí učitelova *práce s žákovou chybou* při učení se cizímu jazyku, tedy odchylkou od platné jazykové normy. Přístup k chybám se proměňoval s různými didakticko-metodickými přístupy. Původně se na chybu nahlíželo striktně jako na prohřešek vůči pravidlu či jazykové normě, od konce šedesátých let minulého století je chyba vnímána tolerantněji, někdy dokonce i pozitivně jako ukázka kreativity žáka, nástroj k diagnóze či jako projev žákovy pokroku (Kleppin, 1998, s. 49–50, 85; Ondráková, 2014, s. 21–24). Kleppinová (1998, s. 22) poukazuje i na relativní charakter chyb: „Chyby jsou relativní. Co je považováno za chybu v určité fázi výuky v jedné skupině žáků, bude v jiné skupině v jiné fázi tolerováno.“⁸ Obzvláště při mluveném projevu se ve spojitosti s opravou chyb jeví jako motivující atmosféra zbavená strachu z chyb, flexibilita korekce dle situace, individuality žáka a jeho předchozí zkušenosti, typu úlohy a typu chyby, dále pak nepřímá korekce, vlastní korekce žáka či korekce ze strany spolužáků (Kleppin, 1998, s. 85–95).

Na závěr je třeba ještě doplnit, že by jistě bylo naivní se domnívat, že je každý učitel schopen motivovat každého žáka, jak uvádí i Dörnyei a Ushiodová (2011, s. 106): „Člověk nesmí věřit tomu, že je možné motivovat každého žáka, avšak u většiny by to mělo být možné.“⁹ Právě tato zmiňovaná poměrně vysoká pravděpodobnost úspěšnosti motivujícího působení učitele a současně poznatky o významném vlivu motivace na úspěšnost žáka nás vedou k názoru, že by se každý učitel měl u každého žáka o podporu jeho motivace pokusit.

V následující kapitole se již budeme věnovat konkrétnímu modelu motivování k učení se cizímu jazyku.

1.2.1 Model motivování

Intenzivně se tématu motivování v souvislosti s učení se cizímu jazyku věnoval Dörnyei (Csizér & Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2011; Cheng & Dörnyei, 2007). Na základě poznatků z oblasti psychologie učení, motivace a vlastní praxe vytvořil Dörnyei dosud

8 Překlad autorky.

9 Překlad autorky.

nejpodrobněji vypracovaný model motivování, v němž popisuje celkem 35 motivačních strategií¹⁰, které člení do následujících čtyř úrovní.

Na první úrovni Dörnyeiova modelu (Dörnyei, 2001, s. 31–49; Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 108–113) dochází k vytváření základních motivačních podmínek. Dle našeho názoru lze tuto úroveň považovat za předpoklad působení na dalších úrovních. Podstatné je především vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, plného důvěry a vzájemného respektu. Učitel, který by měl být pro žáky určitým vzorem, by měl ukázat své nadšení pro vyučovaný předmět, tedy cílový jazyk a s ním spojenou kulturu, a samozřejmě i zájem o své žáky a jejich úspěšné učení. Skupina žáků by pak měla stanovit a dodržovat společné normy vzájemného chování.

Druhá úroveň Dörnyeiova modelu (Dörnyei, 2001, s. 50–70; Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 113–117) se věnuje vyvolání žákovy motivace. Učitel by měl posilovat hodnoty a postoje žáků spojené s vyučováním jazykem. Mezi tyto patří intrinsická hodnota, instrumentální hodnota a interkulturní hodnota. Žáci by měli očekávat úspěch; tomu může učitel napomoci nabídnutím pomoci a dostatku úloh na procvičení. Dále by učitel měl napomoci žákům se stanovením cílů, měl by zajistit, aby si žáci vytvořili reálné představy o obtížnosti učení se cizím jazykům, o vlastních schopnostech učit se cizím jazykům, o způsobu učení se cizím jazykům, o učebních a komunikačních strategiích a o vlastní motivaci.

Na třetí úrovni Dörnyeiova modelu (Dörnyei, 2001, s. 71–116; Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 118–126) se pak učitel snaží udržovat žákovu motivaci. K tomu napomáhá stimulující a radostné učení, motivující prezentace úloh, stanovení specifických cílů, ochrana žákovy pocitu sebehodnoty a posílení jeho sebedůvěry, zachování pozitivní sociální image žáků, podpora spolupráce, podpora autonomie a sebemotivační strategie.

Na poslední úrovni Dörnyeiova modelu (Dörnyei, 2001, s. 117–134; Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 126–129) se musí učitel snažit povzbudit žáky k pozitivnímu sebehodnocení, a to především pozitivně formulovanou zpětnou vazbou.

10 Strategii můžeme obecně definovat jako určitý postup, krok či vědomou činnost směrem k dosažení cíle (Vlčková, 2007, s. 17). „Strategie se skládá z kombinace specifických technik, které jsou vědomě voleny s ohledem na cíle, a jejich provedení je kontrolováno.“ (Mandl & Friedrich, 2006, cit. podle Barkowski & Krumm, 2010, s. 321). Motivační strategie pak vnímáme jako strategie snažící se ovlivnit motivaci jedince v pozitivním slova smyslu.

Dörnyei ve výše uvedeném modelu popisoval motivační strategie k učení se cizímu jazyku (L2¹¹). V rámci našeho výzkumu se zabýváme motivováním v kontextu učení se L3. Principy motivování k učení se L2 a L3 jsou sice v mnohém shodné, motivování k učení se L3 má však i svá specifika, jak naznačuje následující kapitola.

1.2.2 Specifika motivování k učení se německému jazyku jako L3

Jak jsme naznačili již v úvodu, mají žáci v České republice, kteří se začínají učit německému jazyku, zkušenosti s učением se cizímu jazyku, konkrétně angličtině, což může specificky ovlivnit jejich motivaci k učení se L3. Mnozí žáci nechápou význam a přínos jejich vlastní mnohojazyčnosti. Často mají pocit, že se pomocí L2, v našem případě pomocí angličtiny, která je všeobecně považována za lingua franca, všude dorozumí, a proto nevidí potřebu učit se dalšímu cizímu jazyku. Navíc v případě německého jazyka zde v souvislosti s motivací k jeho učení může negativně působit i jeho rozšířená pověst nehezkého a těžkého jazyka (Fuková, 2013, s. 82–83; Janíková, 2007, s. 162–163). Tyto skutečnosti způsobují, že motivace žáků k učení se L3 je oproti motivaci k učení se L2 většinou nižší, což klade na učitele snažícího se žáka k učení se L3 motivovat ještě větší nároky.

Na druhou stranu lze znalosti L2 pro motivování k učení se L3 využít. Žák učící se L3 je totiž v porovnání s žákem, který se učí L2, starší, má již zkušenosti s učением se cizímu jazyku, vyvinul již například vlastní učební strategie. Zároveň má širší bázi transferu (nejenom z L1, ale i z L2). Proto by učitel L3 měl žákům napomoci, aby si uvědomili jednak své procedurální znalosti, dále i své deklarativní znalosti o systémech L1 a L2, aby systémy jazyků (L3, L2, L1) srovnávali a aby na tyto znalosti navazovali, neboť propojené a integrované znalosti jsou lépe uloženy v dlouhodobé paměti a jsou i snadněji vyvolatelné. Celý tento proces umožní žákům, alespoň v počátečních fázích učení se L3, rychlejší a snadnější učení, což má zároveň pozitivní vliv na jejich motivaci k učení se tomuto jazyku (Janíková, 2013, s. 61).

Závěrem můžeme na základě poznatků z této první kapitoly konstatovat, že se v případě obou našich stěžejních pojmů, tedy jak

11 Jazyky jsou v tomto textu označovány následovně: L1 = mateřský jazyk, L2 = první cizí jazyk, L3 = druhý cizí jazyk.

motivace, tak i motivování, jedná o velmi složité, multidimenzionální a silně individuální konstrukty. Oba, tedy jak motivace, tak i motivování, se staly již v minulosti předmětem výzkumných šetření. V následující kapitole se zaměříme na relevantní výzkumy, které se těmito konstrukty zabývaly.

2

Přehled dosavadního stavu vědeckého poznání¹²

Výzkum motivace k učení se cizím jazykům se začal rozvíjet od padesátých let 20. století. Za jeho pionýry lze označit Gardnera a Lamberta (1972), kteří se ve svých výzkumech v šedesátých a sedmdesátých letech věnovali motivaci k učení se francouzskému jazyku u učících se v Kanadě. Vzhledem ke skutečnosti, že jejich výzkum byl zaměřen na motivaci k učení se druhému jazyku, byl Gardnerův socioedukační model (1985) později mnohými výzkumníky, kteří se explicitně zabývali motivací k učení se cizímu jazyku, kritizován. Dalším bodem kritiky modelu byla skutečnost, že se soustředil na komponenty motivace, které byly ovlivněny především jen sociálním prostředím a nezohledňoval interakci mezi učitelem a žákem (Biel, 2012, s. 11–12). Přes všechnu kritiku se však tento model stal určitým vzorem pro další výzkumy a je dodnes v oblasti výzkumu motivace k učení se cizím jazykům považován za velmi významný.

Po rozmachu výzkumu motivace k učení se cizím jazykům v sedmdesátých letech a na počátku let osmdesátých zájem o tuto oblast výzkumu opadl a ožil opět až v devadesátých letech (Biel, 2012, s. 13). Kromě Gardnerova socioedukačního modelu byl ovlivněn i dalšími, výše popsanými teoriemi motivace. Na výzkumy motivace pak navázal i výzkum motivování k učení se cizím jazykům.

Pro tuto přehledovou kapitolu jsme hledali novější empirické studie věnující se výzkumu motivace a motivování k učení se cizímu jazyku v České republice i v zahraničí, které byly uveřejňovány od roku 2000 až do doby analýzy v roce 2013. K nalezení těchto studií byly

12 Velkou část textu v této kapitole je třeba vnímat jako autocitaci, neboť se shoduje s dřívější uveřejněnou publikací autorky (Fuková, 2015).

použity jak elektronické, tak i tištěné zdroje. Později jsme ještě doplnili jednu studii publikovanou mimo toto zvolené období, a sice v roce 2016.

Následující text je rozdělen do dvou částí. První z nich popisuje celkem šest zahraničních a domácích studií zkoumajících motivaci k učení se cizím jazykům. V těchto studiích jsme se zaměřovali na faktory, které jsou v nich zmiňovány jako faktory ovlivňující motivaci žáků k učení se cizímu jazyku, přičemž nás zajímalo, zda je právě osoba učitele takovým významným faktorem. Druhá část této kapitoly popisuje studie věnující se výzkumu motivování. Oblast motivování k učení se cizím jazykům je v porovnání s motivací prozkoumaná mnohem méně. Intenzivně se motivováním zabýval Dörnyei, jehož model motivování byl popsán výše a jehož dvě studie představíme ve druhé části této kapitoly.

2.1 Výzkum motivace k učení se cizím jazykům

Následující vybrané studie popisují výzkumy motivace k učení se nejenom německému jazyku, ale i jiným cizím jazykům, a to jako L2 nebo L3. U každé z nich krátce popíšeme její kontext, cíl a zvolené metody. V centru našeho zájmu jsou pak vždy získané výsledky každé studie, přičemž nás zajímají, jak již bylo zmíněno výše, především zjištěné faktory ovlivňující motivaci.

Riemerová (2003), jedna z předních osobností současného výzkumu motivace k učení se cizím jazykům, prováděla svůj výzkum zaměřený na motivaci k učení se angličtině jako L2 u studentů vysokých škol v Hamburku a Bielefeldu, kteří studovali obory Němčina jako cizí jazyk a Výzkum učení jazyků. Výzkumný vzorek sice tvořili studenti vysokých škol, výzkum byl však zaměřen na celý proces učení se L2. Kladl si za cíl zjistit, jak jsou studenti k učení se angličtině motivováni a zda je skutečnost, že angličtina je dnes považována za lingua franca, speciálním motivem. Zároveň měl výzkum napomoci vyvinout další vhodné nástroje pro takto zaměřený výzkum. Pro získání dat byla využita, jak výzkumnice uvádí, Edmondsonova metoda analýzy písemných záznamů.

Většina z 54 dotazovaných se angličtinu ve škole učila jen jako povinnost, bez jakékoli vnitřní motivace. Jen v devíti biografiích bylo učení se angličtině popisováno ve spojení se zájmem a radostí. Jako motivující se ukázali učitel, výuka, hudba, potřeba v povolání a pozitivní vztah k jazyku. Sedm studentů popisovalo ztrátu motivace s časem, u tří z nich

se motivace postupně naprosto vytratila. Důvodem pro to byly zejména změna učitele, osobnost učitele, styl výuky, nemožnost použít jazyk ve výuce a mimo ni, absence subjektivně důležitých učebních obsahů a tlak na výkon. Ve smyslu podpory motivace byly zmiňovány dobré známky, uznání od učitele (tedy extrinsická motivace a introjektovaná regulace), šance v povolání či uznání všeobecné potřeby a užitku znalosti jazyka (identifikovaná regulace). Skutečnost, že je angličtina považována za lingua franca, se ukázala jako motivující jen v případě, když na začátku učebního procesu byla přítomna i jiná motivace. Výzkum také potvrdil motivační vliv úspěchu a demotivační vliv neúspěchu.

Následující dvě studie pocházejí ze severských zemí. Přesto je jejich výchozí situace velmi podobná té naší. Stejně jako v České republice se žáci ve Švédsku a v Norsku učí jako L2 angličtinu. Co se týká L3, v posledních letech roste zájem žáků o španělštinu na úkor němčiny.

První z těchto dvou výzkumů, který trval jeden a půl roku, provedla Lindemannová (2007) na norských školách. Zaměřila se na motivaci žáků k učení se němčině jako druhému cizímu jazyku. Nutno podotknout, že v Norsku je druhý cizí jazyk vyučován jako nepovinný předmět, což, jak se ukáže, nepřímo velmi ovlivňuje motivaci žáků. Výzkum byl zahájen v momentě, kdy sledovaní žáci navštěvovali poslední (7.) třídu „barneskole“, která odpovídá naší základní škole. Vybraných více než 100 žáků z pěti takových škol mělo jít od září do „ungdomskole“, kde si hned v prvním ročníku, tedy v 8. třídě, měli volit druhý cizí jazyk. Níže jsou popisovány výsledky částečné studie, na které se podílelo 10 žáků, kteří si zvolili němčinu a navštěvovali stejnou třídu, měli tedy i stejnou učitelku němčiny.

Celý výzkum byl rozdělen do pěti fází. V těchto fázích byla sledována motivace žáků ve výuce němčiny jako L3 a její proměny. Výzkum měl zjistit, jak jsou žáci k učení se němčině motivováni, jak se dá vysvětlit vysoký počet žáků, kteří výuku vzdají a jaké faktory mohou přispět k tomu, aby byla výuka úspěšnější. Za tímto účelem byly použity jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkumné metody. Na začátku (ještě v 7. třídě) bylo jako výzkumný nástroj použito skupinové interview se žáky, které si kladlo za cíl zjistit jejich počáteční motivaci. V dalších fázích výzkumu byly použity dotazníky pro žáky doplněné až na jednu výjimku individuálními nebo skupinovými interview. V každé fázi výzkumu se individuálnímu interview podrobila i vyučující.

Ještě před zahájením výuky, tedy v době volby němčiny jako volitelného předmětu, proběhlo první skupinové interview, které ukázalo, že žáci byli motivováni především extrinsicky a hlavním motivačním faktorem byli především rodiče žáků nebo i vzor starších sourozenců. Integrativní motivace byla nulová, instrumentální motivace jen slabá. Zajímavé bylo srovnání se žáky učiteli se španělštině jako druhému cizímu jazyku, neboť u nich byla potvrzena jak instrumentální, tak i integrativní motivace.

V prvním měsíci výuky kladla vyučující důraz na ústní projev, snažila se, aby žáky výuka bavila, a často žáky chválila. To se okamžitě projevilo na motivaci žáků. Po prvním měsíci výuky byla u všech prokázána výrazná instrumentální motivace, a především intrinsická motivace – žáky výuka bavila.

V dalších měsících byly na žáky kladeny větší nároky, hlavně začalo přibývat množství nové gramatiky. Přesto se vyučující snažila o to, aby byla výuka pestrá a pro žáky zábavná. Ačkoli i sami žáci hodnotili výuku pozitivně, začali někteří z nich zaostávat. Tlak vyvolaný povinnými předměty, které žáci samozřejmě upřednostňovali, způsobil, že někteří se nestihli dostatečně na výuku němčiny připravovat, zažili neúspěch, začali němčinu považovat za těžký jazyk a ztráceli motivaci k jejímu učení.

Celkově bylo prokázáno posilování motivace dobrými známkami (tzn. úspěchem), kompetentním učitelem a zábavnou a pestrou výukou. Intrinsická a extrinsická motivace se podporovaly navzájem. Ač žáci označovali němčinu jako potřebný a užitečný jazyk, nespojovali tento názor s žádnými konkrétními představami. Jako největší problém se projevila skutečnost, že druhý cizí jazyk je v Norsku vyučován jako nepovinný předmět. Díky přetíženosti způsobené povinnými předměty byla němčina žáky zanedbávána, což mělo často za následek zažití neúspěchu ve výuce. Tato skutečnost pak výrazně negativně ovlivnila motivaci žáků.

Ve Švédsku sledovala Kirchnerová (2004) motivaci k učení se němčině jako L3 u čtyř studentů germanistiky. Ačkoli v tomto případě tvořili výzkumný vzorek vysokoškolští studenti, dozvídáme se z dat o vývoji jejich motivace už od počátku učení se němčině, tedy z nižších stupňů škol. Všichni dotazovaní se učili jako L2 angličtině. Pomocí polostrukturovaných interview se výzkumnice snažila vytvořit jejich individuální motivační profily. Cílem studie bylo zjistit motivy a motivaci

švédských studentů němčiny a dále vliv sociálního prostředí a vnitřních faktorů osobnosti na tuto motivaci.

Co se týká vývoje jejich motivace, převažovala u všech na počátku extrinsická motivace, která se postupně proměňovala v identifikovanou regulaci a intrinsickou motivaci. U dvou dotazovaných byla intrinsická motivace vyvinuta poměrně brzy, vykazovala však velké výkyvy na základě vnějších vlivů. Druzí dva dotazovaní vyvinuli sebeurčující motivaci až později v průběhu učení, tato byla ale výrazně stabilnější. V době výzkumu vykazovali všichni sebeurčující znaky učení. Učení pro ně znamenalo zábavu, naplňovalo jejich zájem a všichni uváděli i praktické důvody pro učení se němčině. Jako jeden důležitý faktor, který pozitivně ovlivňuje motivaci a zároveň napomáhá v učebním pokroku, uváděli pobyt v cílové zemi. Zároveň pro ně ve smyslu podpoření nebo potlačení motivace hrála velkou roli osobnost učitele. Studie nepotvrdila Gardnerovu a Lambertovu teorii, že motivace úzce souvisí s postoji ke kultuře cílového jazyka, což lze jistě vysvětlit rozdílným prostředím, ve kterém na jedné straně Gardner a Lambert a na druhé straně Kirchnerová své výzkumy prováděli. Na závěr je ještě nutné doplnit, že u dotazovaných, vzhledem ke skutečnosti, že si vybrali pro své vysokoškolské studium právě germanistiku, bylo možné už předem předpokládat kladný vztah k němčině, a proto nelze z výsledků této studie vyvozovat všeobecné závěry o motivaci švédských žáků k učení se němčině. Studie přesto ukázala velmi individuální charakter motivace, neboť ačkoli dotazovaní pocházeli z poměrně homogenního sociálního prostředí, byly jejich motivační profily velmi odlišné.

Podobně jako v Norsku a Švédsku si i učitelé ve Finsku dělají starosti s poklesem zájmu žáků o učení se němčině ve srovnání s angličtinou. Karppinenová (2005) se ve své práci snažila zjistit, jak jsou žáci gymnaziálního vyššího stupně k učení se němčině motivováni. Přitom porovnávala tři skupiny žáků lišící se různou délkou učení se němčině. První skupina se německy učila osmým rokem, druhá skupina šestým rokem a třetí skupina prvním rokem. Zaměřovala se na vliv různých faktorů na motivaci, například pohlaví, učebního úspěchu, školy, důvodu volby. Dále se ptala, jakou roli hrají učitel a učební materiál. Jako nástroj sběru dat byl použit dotazník pro žáky (celkem 66) a dotazník s otevřenými otázkami pro vyučující (celkem 7).

Výsledky dotazování překvapivě ukázaly, že žáci jsou relativně dobře motivováni k učení se němčině. Za nejdůležitější motivy lze

označit společenský a sociální motiv. Potvrdil se předpoklad, že žáci, kteří se učili němčině prvním rokem a začali tedy s učením později, jsou k učení mnohem více motivovaní než ti, kteří si jej volili již v osmi, případně v deseti letech. Zde se projevuje faktor dobrovolnosti volby jazyka v porovnání s volbou na přání rodičů nebo příp. v situaci, kdy na škole není žádná jiná možnost volby. Faktory učitele, učebních materiálů a postoje vůči cílovému jazyku se ukázaly jako důležitější ve výuce začátečníků a zároveň významnější u dívek než u chlapců. Dále, co se týká vlivu pohlaví, projevíly se dívky celkově jako motivovanější, chlapci oproti tomu jako více orientovaní na výkon. Vliv učebního úspěchu na motivaci byl prokázán. Ačkoli byli dotazováni žáci ze tří různých škol (ze dvou ze středně velkých měst ve středu Finska a jedné z malého města na severu Finska), nebyl prokázán žádný statisticky významný rozdíl v motivaci žáků těchto škol. Jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující motivaci žáků zmiňuje Karppinenová učitele a jeho vlastní motivaci a dodává:

„Tato práce je velmi rozsáhlá a možná by bylo bývalo smysluplnější, prozkoumat jen některé proměnné, aby pak bylo možno výsledky podrobněji analyzovat. Obzvláště roli učitele při motivaci k učení by bylo možné dále zkoumat. Přitom by těžiště výzkumu mohlo ležet na učitelově motivaci.“¹³ (Karppinen, 2005, s. 103)

V rámci své habilitační práce realizovala Andrášová (2012) výzkum zaměřený na mnohojazyčnost a její vliv na jazykovou úroveň a motivaci žáků. Jednalo se o žáky druhého stupně základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií v různých obcích převážně v jižních Čechách. Výzkum byl prováděn ve dvou etapách, nejprve v roce 2007, této části se zúčastnilo 249 žáků. Druhá etapa proběhla v roce 2010 a zúčastnilo se jí 214 žáků. Výběr těchto období reagoval na změnu jazykové politiky v naší zemi, neboť od školního roku 2007/2008 byla na českých základních školách zavedena povinná výuka angličtiny jako L2. Autorka si předsevzala zjistit faktory, které ovlivňují vztah žáků k učení se cizím jazykům (obzvláště němčině a angličtině), a zároveň na kterých proměnných tento vztah závisí. Díky srovnání dvou období se snažila vysledovat, zda v důsledku změny jazykové politiky došlo ke snižování znalostí němčiny a dále jak souvisí úspěšnost se zájmem

13 Překlad autorky.

o němčinu a další cizí jazyky. Pro kvalitativní část výzkumu použila jako nástroj dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami, pro testování jazykové úrovně byl použit didaktický test.

Z mnoha výsledků vybíráme jen ty, které souvisí s tématem této knihy. Získaná data ukázala, že existuje silná vazba mezi počtem osvojovaných jazyků a vztahem žáka k nim, avšak počet cizích jazyků neovlivňuje názor na užitečnost němčiny. Žáci s němčinou jako L2 měli ve srovnání se žáky s němčinou jako L3-Ln horší vztah k němčině, jejich kladný vztah byl utvořen především díky jejich úspěšnosti v učení, díky osobnosti učitele a stylu jeho výuky. U žáků s němčinou jako L3-Ln se ukázala jako motivující především rozšířenost němčiny v Evropě, až pak úspěšnost, nadání a celkový zájem o jazyky. Vesměs žáci shledávali němčinu jako potřebný jazyk. Obliba angličtiny mezi zkoumanými lety vzrostla.

Na okraj bychom ještě rádi zmínili disertační práci Dunowski (2016), která ve svém výzkumu zkoumala motivaci studentů Masarykovy univerzity k učení se německému obecnému, odbornému a akademickému jazyku. Jejimi respondenty byli studenti ze čtyř brněnských fakult, na kterých je němčina vyučována jako odborný a akademický jazyk. Výzkum měl smíšený design. Kvalitativní části se zúčastnilo 12 studentů. Pomocí strukturovaných interview byly vytvořeny motivační profily těchto respondentů a ilustrativní motivační indikátory jednotlivých fakult. Kvantitativní část výzkumu, které se účastnilo 122 respondentů, si kladla za cíl pomocí online dotazníků dokreslit zjištění z kvalitativní části výzkumu. Pro účely naší knihy považujeme za významné, že i ve výzkumu Dunowski, ačkoli je ukotven do akademického prostředí, byla i jejími respondenty v souvislosti s motivací k učení se němčině zmiňována osoba učitele.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že všechny výše uvedené empirické studie věnující se výzkumu motivace žáků k učení se cizím jazykům zmiňují učitele a jeho výuku jako důležité faktory ovlivňující motivaci. Domníváme se, že tato skutečnost potvrzuje oprávněnost záměru této knihy podrobit tento motivační faktor podrobnějšímu zkoumání se zřetelem ke specifickému kulturnímu kontextu a jazykové konstelaci v České republice.

Následující kapitola se zaměřuje na empirické studie věnované motivování k učení se cizím jazykům. Pro naši knihu jsou jedním z důležitých východisek.

2.2 Výzkum motivování k učení se cizím jazykům

Na rozdíl od motivace k učení se cizím jazykům stálo motivování k učení se cizím jazykům mnohem méně často v centru zájmu výzkumníků. V českém kontextu jsme nenašli žádnou studii zabývající se motivováním k učení se cizímu jazyku. V mezinárodním měřítku se výzkumem motivování intenzivně zabýval Dörnyei, který na Taiwanu spolu se svým kolegou Chengem podrobil zkoumání 387 tamních učitelů angličtiny vyučujících na různých stupních škol, od základní až po vysokou školu (Cheng & Dörnyei, 2007). Cílem výzkumu bylo přezkoumání souboru motivačních strategií, který Dörnyei vytvořil při podobném výzkumu v Maďarsku ve spolupráci s Csizérovou (Csizér & Dörnyei, 2005), tedy v odlišném kulturním prostředí. Pomocí kvantitativních metod srovnávali odlišnosti způsobu motivování v závislosti na kulturním prostředí.

Výzkum prokázal, že mnohé motivační strategie jsou přenositelné i mezi různými kulturními a etnolingvistickými prostředími. Mezi ně patří především „viditelnost učitelova vlastního motivovaného chování“, „podpora učících se“, „podpora a jejich sebevědomí učících se“, „utváření podpůrného klima třídy“ a „správné zadávání úloh“. Přesto se některé ze strategií projeví jako strategie na kulturu závislé. Největší rozdíl bylo možné sledovat v „podpoře autonomie učících se“. Tato strategie se v maďarské studii ukázala jako potenciálně efektivní, v taiwanské studii jako málo motivující. V Maďarsku byly „komunikační a hrám podobné aktivity“ vnímány jako silně motivující, na Taiwanu takové aktivity nejsou považovány za součást seriózního vyučování. Zde je naopak výrazně motivující „uznání výkonu a vynaložené námahy v učebním procesu“.

Tyto dvě zmiňované studie zabývající se motivováním k učení se cizím jazykům jsou studiemi, na které chceme naším výzkumem v rámci této knihy navázat. Dörnyei sice popsal velmi podrobně různé motivační strategie používané učiteli v Maďarsku a na Taiwanu. Tyto studie se však zabývaly motivováním k učení se angličtině jako L2. Náš výzkum se oproti tomu věnuje motivování k učení se němčině jako L3. Na rozdíl od Dörnyeiho volíme kvalitativní výzkumné metody a snažíme se nahlédnout problematiku motivování jednak hlouběji a zároveň v kontextu výuky německého jazyka v České republice, kterou považujeme s ohledem na historické, kulturní, geografické a hospodářské souvislosti právě z hlediska učení se německému jazyku za specifickou.

3

Shrnutí a závěry

V teoretické části jsme se zabývali dvěma, pro tuto knihu zásadními pojmy, a sice motivací a motivováním, přičemž jsme oba pojmy nahlédli jak z pohledu psychologie, tak přímo v souvislosti s učením se cizím jazykům.

Souhrnně můžeme motivaci definovat jako velmi individuální afektivní faktor s mnoha dimenzemi. Motivaci není možné přímo pozorovat, snažíme-li se ji popsat, vytváříme pouze hypotetické konstrukty (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, s. 14–20; Schlag, 1995, s. 7–11). Z těchto důvodů je motivace pro výzkumníka velmi obtížně uchopitelná. Její význam pro žákovu učení a úspěšnost je však nepopiratelný. Pro nás je podstatná především jedna z vlastností motivace a tou je její dynamický charakter (Barkowski & Krumm, 2010, s. 219). Těto vlastnosti motivace může učitel využít a snažit se vzbudit a udržet, příp. zvýšit žákovu motivaci k učení, v našem případě konkrétně k učení se německému jazyku.

Co se pojmu motivování týká, nepovažujeme výše uvedenou definici od Barkowského a Krumma (2010, s. 220) za dostačující. Jak naznačil předchozí text a jak bude dále prezentováno v empirické části této knihy, podílí se na motivování i osobnost učitele jako taková, jeho charakter, vlastní motivace, jeho vztah k práci, k cílovému jazyku a k žákům. Motivování proto chápeme širěji než tito autoři, nad rámec pouhých „vyučovacích opatření“, a vnímáme jej jako jakékoli působení učitele na motivaci žáka ve smyslu jejího vzbuzení, podpory a udržení.

V kapitole zabývající se stavem poznání řešené problematiky jsme uvedli celkem osm studií souvisejících s tématem této knihy, jejichž prostřednictvím jsme doložili oprávněnost a smysluplnost našeho výzkumného šetření. Uvedené studie, které se zabývají motivací k učení se cizím jazykům, prokázaly, že učitele lze považovat za významný faktor ovlivňující žákovu motivaci k učení se cizímu jazyku. Prezentované studie věnované výzkumu motivování k učení se cizímu jazyku pak

naznačily „bílé místo“ na tomto výzkumné poli. Motivování k učení se cizímu jazyku bylo doposud, na rozdíl od motivace, pouze sporadicky předmětem zkoumání. Oproti studiím, které provedl Dörnyei, se v našem výzkumu zaměřujeme na motivování k učení se němčině jako L3, a to v českém kontextu výuky německého jazyka, který lze s ohledem na historické souvislosti i současnou situaci považovat za specifický. Zároveň volíme odlišný design, a sice kvalitativní, který nám umožní hlubší vhled do problematiky motivování.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ: MOTIVOVÁNÍ ŽÁKŮ

V této části textu bude představeno výzkumné šetření, které se zabývá motivováním žáků učitelem k učení se německému jazyku jako L3. Nejprve se budeme věnovat popisu metodologie výzkumného šetření a fází výzkumu. Poté přistoupíme k prezentaci výsledků výzkumu, jež budou následně interpretovány a diskutovány.

4

Metodologie výzkumného šetření

V procesu (institucionálního) učení se cizím jazykům spolu motivace a motivování samozřejmě úzce souvisí. Na poli výzkumu však výrazně pokulhá výzkum motivování výrazně pokulhá za výzkumem motivace. Kleppinová (2002, s. 26) poukazuje na skutečnost, že většina výzkumů týkajících se výskytu různých motivů probíhala formou dotazníků a doporučuje komplexnější výzkumné designy, například interview doprovázející pozorování výuky. Domníváme se, že podobně jako zmiňovaná motivace je i motivování tak složitý konstrukt, že pro jeho rozkrytí je vhodné ptát se nejen na to, jaké motivační strategie učitelé využívají, ale také proč je využívají, zda se odlišuje jejich používání v různých třídách a u různých žáků a podobně. Zároveň je jistě velmi podstatná i rovina žáka, tedy jak on vnímá různé motivační strategie, které z nich na něho mají motivační účinek, které ne, a proč. Toto naše přesvědčení potvrzuje i Průcha (2002, s. 60), který se pozastavuje nad nedostatečným počtem výzkumů zaměřených na názor žáka, které by ukázaly, jaké učitele, s jakými charakteristikami, si žáci přejí.

Tyto a další úvahy byly impulsem pro vytvoření metodologie výzkumného šetření, jež je podrobně představena v následujícím textu.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Předmětem našeho výzkumu je motivování žáka učitelem k učení se německému jazyku, tedy učitelovo působení na motivaci žáka za účelem jejího probuzení, udržení či zvýšení. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé motivují své žáky ve výuce německého jazyka jako L3 i mimo ni a také v rámci dalších mimoškolních

aktivit¹⁴. Snažilo se tedy nalézt co největší množství různých motivačních strategií, jež učitelé používají, a doplnit je o strategie, o kterých jsou žáci přesvědčeni, že pozitivně ovlivňují jejich motivaci k učení se německému jazyku, přičemž jsme se snažili nahlédnout hlouběji podstatu všech těchto motivačních strategií. Vzhledem k velmi individuálnímu charakteru konstruktů motivace bylo žádoucí nalézt co největší spektrum různých motivačních strategií, neboť jedna motivační strategie může sice na jednoho žáka působit motivačně, na jiného však tentýž vliv mít nemusí.

4.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření byla zformulována hlavní výzkumná otázka:

Jak učitel němčiny motivuje své žáky k učení se němčině?

S ohledem na její šíři byla tato výzkumná otázka dále ještě specifikována v dílčích výzkumných podotázkách:

1. Jaké osobnostní a profesní charakteristiky popisují učitele němčiny, který své žáky motivuje k učení se německému jazyku?
2. Jaký vztah mezi učitelem a žáky podporuje u žáků motivaci k učení se německému jazyku?
3. Jak učitel němčiny podporuje motivaci svých žáků k učení se němčině v rámci výuky německého jazyka?
4. Jak učitel němčiny podporuje motivaci žáků k učení se němčině mimo výuku prostřednictvím mimoškolních aktivit?

4.3 Design výzkumu

Jedním z významných východisek pro náš výzkum byly výzkumy motivování, které realizoval Dörnyei. Tyto výzkumy byly prováděny v podobě kvantitativních studií, respondenty těchto studií byli výlučně vyučující. Pro náš záměr jsou však velmi podstatné nejenom motivační strategie jako takové, ale hledáme i jejich pozadí. Zajímají nás tedy i názory jak učitelů, tak žáků na používání a působení různých motivačních strategií. Z tohoto důvodu byl zvolen výzkumný *design případové*

14 Za mimoškolní aktivitu považujeme např. výlety do německy mluvících zemí, návštěvy filmových a divadelních představení nebo výstav v německém jazyce, jež mohou být součástí výuky nebo mohou být organizovány nad její rámec.

studie. Vhodnost volby kvalitativního designu pro naše účely potvrzují i Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 24), kteří uvádějí, že „kvalitativní výzkum je totiž vhodným přístupem, pokud chceme získat hlubší vhled do jevů, jimž plně nerozumíme a u nichž nemáme ani jasnou představu o tom, jak jsou strukturovány“.

Co se podoby případové studie týká, přikláníme se k pojetí případové studie podle Yina¹⁵ (2003, s. 9, cit. podle Švaříček et al., 2014, s. 101), který považuje případovou studii za vhodnou, pokud „se ptáme, jak nebo proč se dějí nějaké současné jevy, nad kterými máme jen omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu, a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec“. Konkrétně se jedná o explanatorní případovou studii (Yin, 2003, s. 3–11), jež testuje a rozvíjí teorii stávající. Bassey (1999, s. 108-109) v souvislosti s případovou studií jmenuje v pedagogickém prostředí množství vhodných objektů, mezi nimi uvádí události nebo výskyt určitého jevu, kdy badatel rozkrývá kontext určitých situací nebo jevů spojených se školou. Do této kategorie spadá i povaha našeho zkoumání.

Naše pozornost se zaměřuje na určitý jev, což znamená, že se podle Stakeovy typologie (2003, cit. podle Švaříček et al., 2014, s. 102) jedná o instrumentální případovou studii. Takovou případovou studii můžeme provádět jako studii jednoho nebo několika případů, jejichž výsledky jsou pak navzájem propojovány. V souvislosti se záměrem shromáždit co nejvíce dat, tedy konkrétně co nejvíce různých motivačních strategií, byla zvolena forma *vícepřípadové studie*¹⁶. Tato forma bývá zároveň, oproti studiím zaměřeným pouze na jeden případ, vnímána vědeckou veřejností jako přesvědčivější a více průkazná, jak uvádí Yin (2003, s. 46).

4.3.1 Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor jednoho případu tvoří vybraný *učitel německého jazyka* a jeho vybraní *žáci*. Pro výběr učitele byla stanovena následující základní kritéria: musí se jednat o učitele německého jazyka, který vyučuje

15 Jiná pojetí vícepřípadové studie nacházíme např. u Stakeho nebo Meriammové (Mareš, 2015, s. 118).

16 V české odborné literatuře nalezneme synonymně používané pojmy mnohonásobná případová studie, mnohopřípadová studie, vícečetná případová studie a vícepřípadová studie. Vzhledem k tomu, že zkoumaných případů je spíše více než mnoho, přikláníme se spolu s Marešem (2015, s. 119) k argumentaci Dvořáka et al. a volíme termín vícepřípadová studie.

na gymnáziu v Praze nebo v okolí Prahy, vyučuje žáky navštěvující 8. až 12. ročník¹⁷ a je vedením školy doporučen jako motivující učitel.

Stanovení těchto kritérií výběru učitele ovlivnilo několik skutečností. Jak již bylo zmíněno výše, je německý jazyk v České republice vyučován na školách obvykle jako L3 od 7. (nejpozději od 8.) ročníku (RVP ZV, 2021). Jako vhodnější se tedy jevilo soustředit se při výběru respondentů na gymnázia, neboť jsme zde mohli očekávat větší počet potenciálních probandů. Praha a její okolí byly voleny z důvodu dostupnosti s ohledem na bydliště výzkumnice. Co se věkového složení zúčastněných žáků týká, nepovažujeme určitý věk za vhodnější než jiný, neboť jsme přesvědčeni, že s ohledem na nestabilitu motivace je nutné ji podporovat nejen v prvním roce, ale kontinuálně během všech let výuky. Náš výběr proto omezovaly pouze dvě podmínky: za prvé jsme volili žáky, kteří měli již alespoň jednoletou zkušenost s učením se německému jazyku, museli tedy navštěvovat minimálně 8. ročník školní docházky, a za druhé jsme vynechali poslední, maturitní ročník, abychom naším výzkumem případně nenarušili specifickou přípravu na maturitní zkoušku.

V našem případě se tedy jednalo o zdůvodněný (cílený) výběr zkoumaného souboru jednoho případu, kdy hledáme typické objekty s takovými vlastnostmi, které sledujeme. Zároveň se jednalo o výběr dostupný, neboť se vybraní učitelé výzkumu účastnili na základě svého svobodného rozhodnutí. V souvislosti s tím, že tito učitelé byli doporučení vedením školy jako motivující učitelé, můžeme zároveň zkoumaný soubor považovat za příklady dobré praxe (Mareš, 2018, s. 380).

Výběr zkoumaného souboru následujícího případu může mít podle Švaříčka a kol. (2014, s. 107) dvě odlišné podoby, může probíhat (a) tak, aby podpořil a doplnil výsledky prvního šetření nebo (b) tak, aby byl v kontrastu s prvním případem. V našem výzkumu jsme se každým dalším případem snažili doplnit a rozšířit výsledky případů předchozích, proto kritéria pro výběr vyučujících zůstávala stejná. Konečný počet případů naší studie nebyl předem stanoven.

Co se výběru žáků týká, ten byl ponechán na vybraných učitelích. Každý si zvolil libovolné dvě¹⁸ skupiny žáků, ve kterých vyučoval. Ty

17 Z důvodu přehlednosti jsou v tomto textu uváděny ročníky školní docházky namísto konkrétní třídy, neboť jejich označení se liší v jednotlivých typech škol (osmileté gymnázium, čtyřleté gymnázium).

18 Výběr dvou skupin byl volen za účelem získání co nejpestřejšího spektra žáků a zároveň většího množství potenciálních účastníků skupinových rozhovorů (viz níže).

se pak účastnily výzkumného šetření. Jako optimální se ukázalo zvolit skupiny z různých ročníků, na různých úrovních znalostí německého jazyka. Přínosné se jevílo také, pokud zúčastnění žáci měli již zkušenosti s různými učiteli německého jazyka, a mohli tak například srovnávat jejich motivační strategie.

4.3.2 Metody sběru dat

Jako metody sběru dat byly zvoleny tři kvalitativní metody: pozorování, rozhovor s učitelem a skupinový rozhovor se žáky.

Jako první výzkumná metoda bylo v každém realizovaném případě použito *pozorování*. Hlavním důvodem byla skutečnost, že tato výzkumná metoda plnila i významnou podpůrnou funkci pro zbývající dvě metody. Cílem pozorování¹⁹ průběhu vybraných hodin německého jazyka bylo kromě sběru dat na jedné straně navázat kontakt a v jistém slova smyslu i podpořit důvěru mezi výzkumníci a studenty, pro něž pak již výzkumnice, která vedla i skupinové rozhovory se studenty, nebyla neznámou osobou. Na druhé straně posloužily postřehy z pozorovaných hodin jako podklad k doplnění či rozšíření otázek v rámci rozhovorů jak se studenty, tak i s učiteli (viz níže).

Konkrétně se jednalo o otevřené, zúčastněné, nestrukturované pozorování v hodinách německého jazyka. V souladu s Albertovou a Marxovou (2010, s. 45) byly specifikovány kategorie pozorování, jež byly vytvořeny na základě operacionalizace²⁰ motivačních strategií z Dörnyiova modelu (2001), doplněných o motivační strategie vyplývající z poznatků didaktiky dalšího cizího jazyka (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 747–748; Janíková, 2013, s. 62–63). Podoba pozorovacího nástroje je uvedena v příloze 1.

V každé ze dvou učitelem vybraných skupin studentů byly pozorovány dvě hodiny německého jazyka. Větší počet hodin měl posloužit k postupné minimalizaci rušivého vlivu přítomnosti výzkumnice v hodinách tak, aby postupně co nejvíce odpovídaly běžným hodinám. Z pozorovaných hodin byl pořízen audiozáznam.²¹ Z něho byly vybrány pro náš výzkumný záměr stěžejní úseky, tyto pak byly transkribovány

19 Podobně byl cíl pozorování vnímán i ve výzkumu Šedové a kol. (2012, s. 31) a ve výzkumu Píšové a kol. (2013, s. 66).

20 Příklady operacionalizace motivačních strategií viz Fuková, 2016, s. 31–32.

21 Audiozáznam byl pořízen se souhlasem všech zúčastněných, tedy jak žáků, tak učitele.

v podobě selektivního protokolu (Hendl, 2016, s. 214). Ten byl následně doplněn o poznámky z pozorování.

S ohledem na omezený počet pozorovaných hodin nebylo možné během pozorování zachytit všechny motivační strategie používané učitelem. Navíc, jak bylo popsáno výše, se na motivování podílí i osobnost učitele, jeho vlastní motivace, postoje a pod., obně, které není možné pouhým pozorováním identifikovat. V neposlední řadě nás zajímaly i názory učitelů na celou problematiku motivování. Z těchto důvodů byla jako druhá zvolena metoda hloubkového *rozhovoru²² s učitelem*. Švaříček a Šedřová (2007a, cit. podle Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 29) potvrzují vhodnost volby této metody, chceme-li lépe poznat zkoumané osoby a zjistit jejich subjektivní postoje, názory a motivy: „Hloubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jde o dotazování pomocí otevřených otázek, jehož účelem je proniknout do žitého světa dotazovaných, odhalit, jak subjektivně vnímají a prožívají realitu.“

Rozhovory probíhaly formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, jak je vymezují Švaříček a kol. (2014, s. 160), čímž byl ponechán prostor na doplnění otázek na základě pozorování i během rozhovoru samotného. Kladené otázky byly otevřené, aby se respondent mohl vyjadřovat naprosto volně a bez omezení. Na základě motivačních strategií z modelu Dörnyei doplněných o motivační strategie vyplývající z poznatků didaktiky dalšího cizího jazyka byly definovány čtyři oblasti dotazování: (1) motivující učitel, (2) motivující vztah učitele a jeho žáků, (3) postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře a (4) motivující výuka. Ke každé z těchto oblastí byly předem formulovány otevřené otázky (celkem 12), které se zaměřovaly na učitelovy zkušenosti s motivováním žáků. Základní schéma interview s učitelem je uvedeno v příloze 2. Ostatní otázky byly doplňovány²³ průběžně na základě poznatků z pozorování i během rozhovoru samotného, dále i na základě poznatků z již realizovaných rozhovorů. Po předchozím souhlasu dotazovaných byl z rozhovorů pořízen audiozáznam, který byl následně transkribován dle pravidel doslovné transkripce (Hendl, 2016, s. 212).

Třetí zvolenou výzkumnou metodou byl *skupinový rozhovor se žáky*. Tuto metodu jsme považovali za obzvlášť důležitou, neboť právě

22 Stejně jako např. Pelikán (2007, s. 160) vnímáme pojem rozhovor synonymně k pojmu interview.

23 Součástí schématu rozhovoru tak byly z důvodu přehlednosti často pouze poznámky nebo zkrácené otázky, které pak byly v rámci rozhovoru formulovány šířeji, což přispělo k větší přirozenosti celého rozhovoru.

žáci jsou těmi, na které učitelovy motivační strategie mají působit, a proto pro nás bylo podstatné, jak takové strategie sami žáci vnímají a jaké jiné strategie dokážou sami doporučit na základě vlastní zkušenosti.

S ohledem na individuální charakter motivace bylo v našem zájmu, aby se rozhovoru účastnilo co nejpestřejší spektrum žáků, tedy žáci (v souvislosti s učením se německému jazyku) rozdílně úspěšní a motivovaní, chlapci i dívky. Přesto bylo rozhodnutí o účasti na rozhovoru ponecháno na žácích, neboť jsme se domnívali, že pouze žák, který se chce rozhovoru dobrovolně zúčastnit, bude pro náš výzkum přínosný. Jako optimální z hlediska přehlednosti se jevil počet šesti až osmi žáků ve skupině.

I v případě skupinového rozhovoru se žáky se jednalo o hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Základní čtyři oblasti dotazování se shodovaly s těmi u rozhovoru s učitelem. Předem bylo zformulováno celkem 12 otevřených otázek²⁴, které cílily na názory a zkušenosti žáků ve spojitosti s ovlivňováním jejich motivace k učení se německému jazyku učitelem. Schéma interview se žáky je uvedeno v příloze 3. Z rozhovoru byl se souhlasem dotazovaných pořízen audiozáznam a tento byl následně transkribován dle pravidel doslovné transkripce (Hendl, 2016, s. 212).

4.3.3 Metody analýzy dat

Data získaná pomocí tří výše popsanych kvalitativních metod sběru dat byla analyzována pomocí tematického a otevřeného kódování (Švaříček et al., 2014, s. 211) bez využití jakéhokoli softwaru metodou „tužka–papír“. Data byla analyzována průběžně v rámci každého případu. Následně proběhla ještě jedna souhrnná analýza všech dat v roce 2020, tedy s odstupem dvou až tří let od realizace jednotlivých případů. V příloze 4 je uveden použitý kategoriální systém kódování včetně příkladů.

Použití tří metod sběru dat umožnilo propojit pohledy na problematiku ze tří různých zdrojů (pohled učitele, pohled žáka a pohled výzkumnice), čímž bylo dosaženo triangulace dat. Jsou-li v rámci výzkumu používány různé výzkumné perspektivy, jedná se podle Flicka (2004, cit. podle Švaříček et al., 2014, s. 204) o strategii „k ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací“. Denzin a Lincolnová (2005b, cit. podle Švaříček et al., 2014, s. 205)

24 I do tohoto schématu rozhovoru byly doplňovány poznámky nebo otázky, které vyplynuly na základě pozorování, během rozhovorů samotných nebo i rozhovorů předchozích.

uvádějí v této souvislosti, že triangulace v rámci kvalitativního výzkumu „nikdy není technikou validity, ale je alternativou k validitě“. Ve shodě se Šedřovou a kol. (2012, s. 34) vnímáme tedy triangulaci především jako nástroj k dosažení hloubkových a konzistentních interpretací.

Zpětným propojením získaných poznatků se stávajícími teoriemi se domníváme, že bylo dosaženo analytického zobecnění, které Mareš (2015, s. 132) nazývá „syntetizování případu“, při kterém je používána abdukce, tedy směsice deduktivního a induktivního uvažování (Hendl, 2016, s. 34).

4.4 Realizace výzkumného šetření

Pilotáž²⁵ výzkumu proběhla v dubnu 2016 na gymnáziu v blízkém okolí Prahy a jejím cílem bylo především ověření realizovatelnosti výzkumného záměru, ověření a případné vylepšení výzkumných nástrojů a postupů (výběr vzorku, pořadí výzkumných kroků, časový plán).

Předvýzkumu se účastnila učitelka německého jazyka a její dvě skupiny žáků. Celkem bylo realizováno pozorování v pěti²⁶ vyučovacích hodinách, jeden rozhovor s učitelkou a dva skupinové rozhovory se žáky.

Na základě pilotáže došlo pouze k nepatrným úpravám původní metodologie. Z tohoto důvodu jsou získaná data z pilotáže zahrnuta do celkového objemu výzkumných dat a využita pro celkovou výzkumnou analýzu.

V rámci vícepřípadové studie byly včetně předvýzkumu realizovány celkem 4 případy. Výzkumné šetření probíhalo od dubna 2016 do prosince 2017 a zúčastnily se ho celkem 4 vyučující (ženy) a 8 skupin žáků. Základní informace o případech jsou pro přehlednost shrnuty v tabulce 1. Pro lepší srovnatelnost v ní uvádíme ročník školní docházky namísto konkrétního ročníku dané gymnaziální formy.

Pouze první případ (předvýzkum) byl realizován na gymnáziu v blízkosti Prahy, ostatní tři případy na gymnáziích v Praze. Ve druhém a třetím případě byly vybrány skupiny žáků z různých gymnaziálních forem – jedna ze čtyřletého a jedna z osmiletého gymnázia. První případ byl realizován ve dvou skupinách z jedné třídy osmiletého gymnázia, čtvrtý případ pak ve skupinách z různých tříd čtyřletého gymnázia.

25 Podrobná zpráva z pilotáže viz Fuková, 2016.

26 Vzhledem k tomu, že průběh 1. pozorované hodiny ve 2. skupině byl prakticky totožný s průběhem 2. pozorované hodiny v 1. skupině, byla oproti plánu pozorována ještě jedna hodina ve 2. skupině.

Tabulka 1

Základní informace o jednotlivých výzkumných případech studie.

	Případ 1	Případ 2	Případ 3	Případ 4
Termín realizace	04/2016	02–03/2017	03–04/2017	10–12/2017
Lokalita školy	Středočeský kraj	Praha	Praha	Praha
Aprobace učitele	NJ, ZSV	NJ, M	NJ, TV	NJ, ČJ
Žáci skup. 1	9. ročník 8leté gymnázium	11. ročník 4leté gymnázium	12. ročník 4leté gymnázium	12. ročník 4leté gymnázium
skup. 2	9. ročník 8leté gymnázium	10. ročník 8leté gymnázium	12. ročník 8leté gymnázium	11. ročník 4leté gymnázium

(Vysvětlivky: NJ = německý jazyk, ZSV = základy společenských věd, M = matematika, TV = tělesná výchova, ČJ = český jazyk)

Celkem proběhlo 17 pozorování v hodinách německého jazyka, bylo vedeno 8 skupinových rozhovorů se žáky a 4 rozhovory s učitelkami. Prvotní záměr dodržet výzkumné kroky v pořadí 1. pozorování (2 + 2 hodiny), 2. interview se žáky (2) a 3. interview s učitelem (1) byl dodržen až na čtyři odchylky, jak je možno vidět v tabulce 2.

Tabulka 2

Přehled výzkumných kroků jednotlivých výzkumných případů studie.

	Případ 1	Případ 2	Případ 3	Případ 4
1.	P1-1/1	P6-1/1	P10-1/1	P14-1/1
2.	P2-1/2	P7-2/1	P11-2/1	P15-2/1
3.	(P3-2/1)	P8-2/2	P12-1/2	P16-1/2
4.	P4-2/2	P9-1/2	IZ5-1	P17-2/2
5.	IZ1-1	IZ3-1	P13-2/2	IZ7-1
6.	P5-2/3	IZ4-2	IU3	IZ8-2
7.	IU1	IU2	IZ6-2	IU4
8.	IZ2-2	-	-	-

(Vysvětlivky: např. P9-1/2 = 9. pozorování v rámci výzkumu, 2. pozorování 1. skupiny v rámci případu, IZ3-1 = v rámci výzkumu 3. interview se žáky, jednalo se o žáky 1. skupiny případu, IU2 = interview s 2. učitelkou)

K první odchylce došlo, jak již bylo zmíněno výše, v prvním případě, kdy byla pozorována ještě jedna hodina nad plánovaný rámec, neboť průběh první pozorované hodiny ve druhé skupině byl prakticky totožný

s průběhem druhé pozorované hodiny v první skupině. Zároveň pak bylo v tomto případě z organizačních důvodů realizováno interview s učitelkou před rozhovorem s druhou skupinou žáků. V případě 3 pak došlo z organizačních důvodů také ke dvěma odchylkám. Interview se žáky první skupiny bylo realizováno ještě před dokončením pozorování ve druhé skupině. Z hlediska výzkumné metodologie však bylo podstatné, že před interview bylo kompletně dokončeno pozorování v dotazované skupině, a mohl tak být plně využit přínos tohoto pozorování pro vedení interview. Dále bylo zaměřeno pořadí interview tak, že interview s učitelkou předcházelo interview s druhou skupinou žáků. Domníváme se, že tyto drobné změny žádným způsobem neovlivnily výpovědní hodnotu získaných dat.

Počty žáků účastnících se skupinových interview nebyly jednotné, jak je zřejmé z tabulky 3, neboť závisely na ochotě žáků každé skupiny účastnit se tohoto interview.

Tabulka 3

Počty žáků účastnících se jednotlivých skupinových interview.

	IZ1	IZ2	IZ3	IZ4	IZ5	IZ6	IZ7	IZ8
Počet žáků	6	8	4	10	6	4	4	7

(Vysvětlivky: např. IZ1 = 1. interview se žáky)

V celém výzkumném šetření bylo získáno velké množství dat, kromě poznámek z pozorování téměř 28 hodin zvukových záznamů, jak lze vyčíst z tabulky 4.

Tabulka 4
Přehled audiodat získaných v rámci výzkumu.

	Pozorování (min)	Interview se žáky (h:min)	Interview s učitelem (h:min)	
Případ 1	skup. 1	41 skup. 1 45	2:00	1:18
	skup. 2	42 skup. 2 44	1:00	
Případ 2	skup. 1	44 skup. 1 43	1:17	1:04
	skup. 2	43 skup. 2 44	1:30	
Případ 3	skup. 1	45 skup. 1 45	1:37	1:21
	skup. 2	27 skup. 2 46	1:11	
Případ 4	skup. 1	43 skup. 1 47	1:18	1:08
	skup. 2	43 skup. 2 44	1:39	
Celkem	11 h 26 min	11 h 32 min	4 h 51 min	

5

Výsledky výzkumného šetření

V této části textu představíme výsledky našeho výzkumného šetření. Při přípravě výzkumných nástrojů jsme definovali čtyři hlavní oblasti motivování (1. motivující učitel, 2. motivující vztah učitele a jeho žáků, 3. postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře a 4. motivující výuka), jež jsme využili již jako strukturální podklad pro dotazování. V souladu s touto strukturou prezentujeme v následujícím textu i naše výsledky.

Dříve než k tomu přistoupíme, podívejme se na úvod nejdříve na to, jak velkou roli vůbec hrají, podle názoru našich dotazovaných, učitel a jeho výuka pro motivaci žáků k učení se německému jazyku. Různí autoři, například König (2010, s. 42) a Riemerová (2010a, s. 170–171), zmiňují významný vliv učitele na žákovu úspěšnost. S ohledem na prokázaný vzájemný vliv mezi úspěšností v učení a motivací (Rost-Roth, 2010, s. 878) lze dovodit, že učitel bude ovlivňovat i žákovu motivaci. Námi dotazovaní žáci významný podíl učitele na jejich motivaci k učení jednoznačně potvrdili.

Ž²⁷: „... já si myslím, že ten učitel je tak důležitá postava, úplně v centru toho vzdělání, ať už ten předmět je jakkoli zajímavý pro toho žáka, tak ten učitel z toho může udělat úplně něco jiného. To je ta moc toho učitele...“ (IZ1_ř. 141–144)

Ž: „... když vám něco nejde nebo vás to nebaví, samo o sobě ten obor, tak když máte prostě dobrého učitele, tak to dokáže ten předmět jako zpříjemnit, a tak jsme zažili, že jo, teďka v září, úplně změnu v zeměpise, kdy prostě jsme zjistili, že pak jako ten učitel je fakt padesát procent toho našeho, toho jak, jakým způsobem ten předmět nás bude zajímat...“ (IZ2_ř. 111–114)

27 Pro snadnější orientaci mezi názory žáků a žákyň na straně jedné a učitelek na straně druhé jsou výroky žáků a žákyň uvozovány „Ž:“ a názory učitelek „U:“. Protože nebylo při skupinových rozhovorech v rámci skupiny možno identifikovat jednotlivce, rozlišujeme pouze, z jaké žákovské skupiny výrok pochází. V závorce za citací výpovědi uvádíme zdrojové interview a konkrétní čísla řádků (např. IZ1_ř. 141–144 = 1. žákovské interview, řádky 141 až 144). Ve stejné podobě jsou identifikovány i zdroje názorů učitelek (např. IU2_ř. 686–707 = interview s 2. učitelkou, řádky 686–707).

Z uvedených výroků vyplývá, že učitel může být určující pro postoj žáka k vyučovanému předmětu. I vyučující plně souhlasily s významem učitele pro motivaci žáků, což dokládá i následující výrok jedné respondentky (na otázku, zda je motivující učitel důležitý):

U: „Jo, hrozně, hrozně důležitý [...] to si myslím, že to by měla být ta role toho učitele, že by to těm dětem neměl otrávit, a naopak jakoby přesto, že teda je to těžký a ta gramatika a všechno a musí se furt dávat pozor, tak přesto aby ty děcka neměly pocit, že to je teda jako nuda nebo nějaký stres.“ (IU2_ř. 686–707)

Jednou ze základních charakteristik motivace je její nestabilita, jak jsme již zmiňovali výše. Následující výroky dotazovaných žáků tuto vlastnost dokládají a ukazují, že změna učitele může mít za následek i změnu motivace žáka k učení se danému předmětu jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu.

Ž: „... mě to ze začátku moc, nevím, nebavilo nebo nelíbilo se mi to, a my jsme teda neměli ani na základce moc, moc dobrou profesorku, takže to vychází z toho, no. A přešla jsem na gympl a tady mi to přijde úplně super a jsem ráda, že se učím německy a baví mě to...“ (IZ3_ř. 988–991)

Ž: „Předtím²⁸ jsme neměli žádnou motivaci, protože předtím to jako kdyby fakt byly ty hodiny docela nudný hlavně proto, že jako kdyby fakt jediný, co jsme museli udělat je to že si odpočítat, co budeme říkat, říct to a potom jsme si zase povídali s kamarádem nebo něco jsme dělali třeba na mobilu, takže potom to úplně ty hodiny nebyly optimální. Ale teď s paní profesorkou pracujeme a je to dobrý.“ (IZ4_ř. 197–201)

Ž: „... na té základce jsme měli hodně dobrou učitelku a ty angličtiny měly fakt úroveň a každý se tam naučil a bavilo nás to. A teďkon tady mi přijde, že ta angličtina není úplně nejlepší, protože prostě, mě ta angličtina vždycky bavila, ale na tyhle ty hodiny se prostě netěším. Přijde mi, že upřímně, ztrácím čas, že zůstávám pořád na jednom místě, protože se ani nepotřebuju na to učít, protože prostě málo komunikujeme v těch hodinách, ty hodiny jsou o tom, že stroze jdeme jenom podle učebnice, a přijde mi, že jako ten učitel rozhodně dokáže snížit tu motivaci.“ (IZ3_ř. 85–91)

Tyto výroky tedy dokládají nestabilitu motivace, přičemž ukazují, jak je pro motivaci žáka k učení významný způsob, jakým probíhají hodiny, zda zažije úspěch, zda ho aktivity v hodině zaujmou, baví a donutí pracovat a zároveň zda žák vnímá vlastní progresi v učení. Na závěr ještě dvě výpovědi žáků.

28 Poznámka autorky: Žáky vyučovala v předchozích dvou letech jiná vyučující než ta, která je vyučovala v době realizace výzkumu a která se účastnila výzkumného šetření.

Ž: „... ten profesor jako na tom určitě podíl má. Tím přístupem, tím, jakým způsobem bude vést tu výuku, když to bude zábavný, tak člověk se začne těšit na tu němčinu, nebude to vnímat jako stres, a podle mě si potom ten jazyk zalíbí.“ (IZ3_ř. 242–245)

Ž: „Víceméně já jsem schopný se prostě jedné paní profesorce jenom na testy podepisovat a dělat víceméně jenom to, abych prolez, že prostě ta motivace není a pro mě osobně taky žádná. A když potom mám někoho jiného, tak jsem pomalu schopný dobrovolně chodit do kabinetu, nevím, připravovat si doma materiály a takovéhle věci. Prostě záleží na učiteli.“ (IZ6_ř. 110–113)

První z těchto výpovědí zdůrazňuje v souvislosti s motivací žáků význam přístupu učitele k nim a k výuce. Druhá z nich ukazuje, jak osobnost učitele může ovlivnit i žákovu aktivitu a ochotu spolupracovat.

Domníváme se, že všechny výše uvedené názory našich dotazovaných potvrzují významný vliv učitele na motivaci jeho žáků k učení se a tím zároveň i potřebu zabývat se podrobněji jednotlivými aspekty učitelova působení na žákovu motivaci, jak tomu činíme v následujících kapitolách. První oblastí, které se nyní budeme věnovat, je motivující učitel.

5.1 Motivující učitel

Vzhledem ke skutečnosti, že schopnost motivování by měla být základní kompetencí každého učitele (viz výše), měl by v ideálním stavu být každý učitel motivujícím učitelem. V této souvislosti vyvstává velké množství otázek, jako například: Proč tomu tak v realitě není? nebo Jaký podíl všech učitelů německého jazyka lze označit jako motivující učitele? Zodpovězení těchto otázek však nespadá do tematiky této knihy. Náš cíl je deskriptivního charakteru, přičemž zamýšlíme co nejpodrobněji popsat motivujícího učitele na základě výpovědí našich dotazovaných. Proto se v této kapitole budeme zabývat jeho (1) osobnostními a (2) profesními charakteristikami, dále pak (3) jeho postoji a motivací.

5.1.1 Osobnostní charakteristiky motivujícího učitele

Průcha (2005, s. 188) se domnívá, že v málokteré profesi hrají osobnostní charakteristiky tak významnou roli jako v učitelském povolání. Podívejme se nyní, jak si námi dotazovaní žáci představují motivujícího učitele a jak charakterizují samy sebe dotazované učitelky. První dvě níže uvedené ukázky obsahují poměrně obecné charakteristiky, které přesto považujeme za důležité.

Ž: „Tak ono to je hodně o tom učiteli, jestli je sympatický nebo není, jak se k nám chová a tak.“ (IZ2_ř. 64–65)

Ž: „Asi by měl mít charisma, určitě. [...] jakoby, aby na ty lidi působil nějak, aby to nebyl prostě pasivní člověk, který jenom odvykládá tu látku, ale aby třeba některá slova třeba zdůraznil nebo aby ten jeho projev měl určitou váhu i pro ty studenty, aby je zaujal.“ (IZ1_ř. 24–28)

První dojem, který učitel na žáky udělá, může mít často rozhodující vliv. Greinová (2013, s. 80) zdůrazňuje, že emocionální ohodnocení učitele jeho žáky hraje mnohem významnější roli, než se původně předpokládalo. Při prvním kontaktu a na začátku každého dalšího kontaktu ověřuje totiž náš mozek na základě posouzení výrazu obličeje, hlasu a držení těla důvěryhodnost svého protějšku. Proto již první minuty, které učitel stráví ve třídě, mohou rozhodnout o tom, zda žák k němu zaujme sympatii a bude mu důvěřovat, či ne. I Kohoutek (1996, s. 23) potvrzuje význam osobnosti pedagoga, přičemž její „kouzlo“ považuje za nenahraditelné.

Naši dotazovaní se snažili charakterizovat motivujícího učitele ještě konkrétněji, jak ukazují následující výpovědi.

Ž: „Tak pro mě je asi nejdůležitější, aby měl alespoň nějaký smysl pro humor.“ (IZ1_ř. 22)

U: „Já jsem člověk, který má rád humor, protože si myslím, že humor jako lidi sbližuje obecně, takže si myslím, že by to měl být člověk, který se umí zamát, v ideálním případě i sám sobě...“ (IU1_ř. 41–43)

Ž: „A taky by měl asi ten profesor být spolehlivý, že když se na něčem domluvíme, co třeba bude v testu nebo tak něco...“ (IZ2_ř. 82–83)

Ž: „... aby byl trpělivý nebo aby byla trpělivá, protože třeba hlavně na začátku, když ten jazyk neumíme, speciálně v té němčině, jak tam jsou ty různé pády a všechny ty členy, tak člověku prostě trvá, než z něj jako ta věta vyleze nebo tak. Tak aby na to měl ten učitel trpělivost.“ (IZ4_ř. 61–64)

Ž: „... já mám třeba ráda, když je ten profesor takový osobnější. Že si s tou třídou víc povídá, že to není takový, že stojí u té tabule, vykládá prostě a je mu vlastně jedno, tenhle, tenhle dává pozor, tenhle ne, ať si dává pozor ten, který vlastně, koho to zajímá, ten předmět. Takže se mi víc líbí, že všechny paní profesorka vyvolává, se všema se ptá a komunikuje a tak.“ (IZ3_ř. 39–43)

Motivující učitel by měl tedy podle výše uvedených výroků disponovat mimo jiné smyslem pro humor, měl by být spolehlivý, trpělivý a komunikativní. Mezi dalšími vlastnostmi uváděli naši dotazovaní

klidnou povahu, přísnost ve smyslu důslednosti, spravedlivost, otevřenost, kreativitu, nápomocnost či vstřícnost. Žáci navíc ještě zdůrazňovali schopnost učitele naslouchat svým žákům, schopnost diskutovat s nimi a dále také jeho všeobecný rozhled a vzdělanost.

Následující výpověď naznačuje, jak důležité je i učitelovo zasloužené sebevědomí.

U: „... jsme v době, kdy sebevědomí je důležité a jako, myslím si, že žáci jsou velmi empatictí, obecně k učitelům jako takovým jsou velmi kritičtí, jsou k té kritice naprosto vychovávaní, až skoro dokonce bych řekla, někdy nuceni. A myslím si, že pokud učitel jakoby není sebevědomý, tak ztrácí určitou míru té autority. A samozřejmě to sebevědomí nesmí být do očí bijící, nepřiměřené, jo, nebo nezasloužené, ale pokud učitel jakoby to sebevědomí nemá, je to z něj velmi cítit a v podstatě se stává určitou obětí těch žáků. Takže, řekla bych, jako přirozené sebevědomí, abych to upřesnila, a myslím si jako, že je to velmi zásadní.“ (IU1_ř. 81–87)

Podle této výpovědi má učitelovo opodstatněné sebevědomí významný podíl na jeho autoritě, která hraje v souvislosti s motivováním významnou roli a které se budeme podrobně věnovat v následující kapitole.

Na závěr těchto charakteristik dodejme, že je z hlediska motivování velmi podstatné, aby učitel zůstal vždy sám sebou, nesnažil se být někým jiným, neboť tuto, řekněme, falešnost žák prohlédne a takovému učiteli pak už nedůvěřuje, jak dokládá následující příklad. Jedna z učitelek účastnicích se našeho výzkumu se bez výjimky v pozorovaných hodinách usmívala, což velmi přispívalo k příjemné a klidné atmosféře v hodinách. Sama k tomu dodává:

U: „Já ale mám takovou zkušenost, že oni to většinou vrací, to znamená, že když já se tam chci cítit dobře, tak to dostanu od nich zároveň, ten jakoby odraz.“ (IU4_ř. 122–124)

Avšak ne v každém okamžiku je úsměv vhodný, jak vysvětluje následující výpověď:

Ž: „Občas to není moc možná i vhodné v některých situacích se usmívat. To je takový trochu už divné. [...] když jsou lidi zoufalí po testu, tak se na nás usmívá...“ (IZ8_ř. 278–281)

A sama učitelka připouští:

U: „To je profesionální asi už výraz nebo já nevím.“ (IU4_ř. 122)

Tento příklad jsme zvolili pouze proto, abychom ukázali, jak důležitá je v každé situaci učitelova přirozenost a že ji nelze nahradit nějakým naučeným profesionálním perfekcionismem, i když je tak činěno třeba i s dobrým úmyslem. To nás přivádí i k otázce, zda může být každý učitel učitelem motivujícím. Netroufáme si na ni jednoznačně odpovědět. Přesto považujeme pozitivní charakterové vlastnosti, které naši dotazovaní zmiňovali, za jeden z velmi důležitých předpokladů toho, aby učitel dokázal žákovu motivaci podporovat, neboť mají i významný vliv například na to, jaký vztah se mezi učitelem a žákem vytvoří. Význam tohoto vztahu v souvislosti s motivováním bude popsán později. Nyní přejdeme od osobnostních charakteristik motivujícího učitele k jeho charakteristikám profesním.

5.1.2 Profesní charakteristiky motivujícího učitele

Když se naši respondenti snažili charakterizovat motivujícího učitele i z profesního hlediska, zmiňovali jako nejzákladnější požadavek jeho odborně předmětovou kompetenci, tedy znalost vyučovaného předmětu, v našem případě německého jazyka, jak dokládají následující ukázky.

Ž: „Já si také myslím, že by učitel měl rozumět tomu předmětu a měl by ho znát.“
(IZ1_ř. 60)

Ž: „... když učí ten jazyk, tak je třeba fajn, že strávil nějaký čas v té zemi, kde se mluví tím jazykem a má tyhle zkušenosti. Třeba já vím, že jsem dřív měla učitelku, která nějak byla, dlouhodobě bydlela někde v Sasku, tak třeba nám to vždycky mohla přiblížit třeba na tom: „No a tam se řekne tohle nějak, ale třeba v jiné části se tohle řekne takhle.“ A jako, že je hezký, že má tu zkušenost, že fakt zažila, že se prostě bavila někde každý den s někým jenom tím jazykem. Že to není, že se to jenom naučila někde na fakultě.“
(IZ6_ř. 119–124)

Druhá z uvedených výpovědí naznačuje navíc odlišnost požadavků kladených na učitele cizího jazyka ve srovnání s učiteli jiných vyučovacích předmětů v tom, že žáci vnímají jazyk neoddelitelně od země, ve kterých se tímto jazykem komunikuje. Očekávají od učitele, že bude mít zkušenosti s takovou autentickou komunikací, a tím tedy znalosti přesahující ty, jež získal pouze studiem. Kromě toho požadují, aby tyto zkušenosti se žáky i sdílel. V souladu s těmito výpověďmi potvrzují i Witte a Harden (2010, s. 1333), že ovládá-li učitel s jistotou

cílový jazyk a jeho sociokulturní kontext, podílí se tato skutečnost významně na vyvolání a udržení žákovy motivace.

Pouhá znalost jazyka však nestačí. Motivující učitel musí disponovat i dalšími kompetencemi či dovednostmi, jak ukazují následující výpovědi.

Ž: „... ten učitel by samozřejmě nás měl umět naučit...“ (IZ2_ř. 50)

Ž: „Jsme měli třeba učitele, kteří to berou tak, že prostě, opravdu si jenom odučí tu svoji hodinu, ten test prostě dají, mají ty známky, ale prostě nějak je ani nezajímá, jestli ty žáci jako je to baví, nebo prostě hlavně že si to odučí, a tím to mají nějak za sebou...“ (IZ1_ř. 134–136)

Ž: „Umět zaujmout všechny typy těch, skoro všechny typy těch žáků, právě i ty motivované dopředu a ty, co třeba tu nějakou, nějaký ten bližší vztah třeba k tý němčině dostanou až během toho studia, třeba právě od toho profesora.“ (IZ5_ř. 60–62)

Ž: „Podle mě důležitější je ne, aby je donutil se učit, ale aby ti žáci měli sami touhu se učit, nebo jako že aby jim to stálo za to a tak.“ (IZ8_ř. 129–130)

První zmiňovanou je zde didaktická kompetence učitele. Uvedené výpovědi však naznačují, že učitel není v očích žáků pouhým zprostředkovatelem vědomostí, ale očekávají od něho, že bude i motivátorem a bude schopen zaujmout všechny žáky. Co se výuky samotné týká, zdůrazňovali dále naši dotazovaní kreativní přístup k výuce, systematicčnost výuky, ale i schopnost udržet si klid ve třídě.

V souvislosti s didaktickou kompetencí učitele je třeba si uvědomit, že i didaktika cizích jazyků se stejně jako jiné obory neustále vyvíjí. Učitel tedy nevystačí s tím, co se naučil během studia, a měl by proto své didaktické schopnosti neustále aktualizovat. Tohoto názoru nebyly pouze dotazované učitelky.

U: „... jakoby zkoumám nebo teda hledám nějaké nové věci, nové metody...“ (IU3_ř. 41–42)

U: „... snažím se využívat těch nových přístupů, snažím se sledovat ty nové trendy, ale, ale jako v zásadě je člověk, trošičku vždycky dělá věci stejně. Jo, takže, takže řekla bych, že jako nějak převratně, bych řekla, se ten můj učební styl nemění. Myslím si, teda, Jo, snažím se ho nějakým způsobem zpestřit...“ (IU1_ř. 898–901)

Ž: „... paní profesorka chodí hodně na školení a říká nám to, co tam se naučila a takhle a teď zavádí nějaký nový metody nebo jak to říct, že to je, že jde s dobou.“ (IZ5_ř. 96–98)

Nové poznatky získané dalším vzděláváním využívají vyučující ke zpestření, k aktualizaci a inovaci vyučovacích hodin. Poslední z výše uvedených výpovědí potvrzuje, že žáci s tímto názorem souhlasí a oceňují, pokud tak učitel činí.

Další velmi významnou schopností motivujícího učitele, kterou naši dotazovaní zmiňovali, je i schopnost sebereflexe, jak vyplývá z následujících výpovědí.

U: „... otevřený, i kritice a nápadům otevřený, že pokud se mu třeba něco nepodaří, což je v učitelském povolání běžný, tak by to měl umět přiznat a měl by se snažit to třeba vymyslet jinak, lépe a jakoby hledat i ty možnosti pro sebe...“ (IU1_ř. 31–34)

U: „... přesně jak člověk tím prošel a ví třeba, co mu vadilo nebo nevadilo, tak v rámci toho i přistupuje k těm studentům, s tou zkušeností. To znamená asi třeba věci, který vadily mně, tak nedělám anebo se snažím jich vyvarovat nebo se snažím nějakým způsobem [...], ale samozřejmě nemusí to platit na každého, samozřejmě.“ (IU2_ř. 508–511)

Učitel by se tedy měl bránit stereotypům, měl by být otevřený (sebe)kritice a na základě retrospekce by měl umět reagovat a případně vylepšovat a inovovat své postupy. Druhý z uvedených výroků ukazuje, že velmi důležitá je i schopnost kontrolovat své chování vůči žákům, přemýšlet o něm a držet se známé zásady „Co nemáš rád, nečini jinému“.

Jedna z vyučujících popsala i svou zkušenost s profesionální pomocí, kterou vyhledala v situaci, kdy se obávala, že nepostupuje adekvátně vůči slabším žákům.

U: „... já dokonce jsem jednou v tomletom, v týdle otázce měla krizi takovou jakoby vnitřní, že jsem měla pocit, že jakoby ty špatný žáky, že je dostatečně motivovat neumím. A měla jsem strach, že je moc kritizuju. Jo, protože ono je těžký najít tu míru, do jaký míry to je konstruktivní kritika a kdy to je demotivační kritika. Tak jsem si jednou v rámci nějaký psychologický poradny nechala udělat ten videotrénink, jakoby natočit tu hodinu, měla jsem jako konkrétní nějaký požadavky, kde jsem měla obavy z dvou konkrétních žáků, že se k nim nechovám korektně, a měla jsem takový jako vnitřní pocit, že to je prostě všechno špatně, tak jsem se nechala natočit a hrozně mě to překvapilo, že jsem byla jako mile překvapená, že to vlastně zas tak špatně nedělám, že jenom, jak si člověk tu slabost uvědomuje, tak se na ni mnohem víc soustředí a má pocit jako, že v ní víc selhává.“ (IU1_ř. 476–485)

Tato výpověď jednak dokládá, jak tato vyučující přemýšlí o každém žákovi a svém vlivu na něj a na jeho motivaci, a zároveň ukazuje i její otevřenost a ochotu hledat případně i pomoc zvenčí, když cítí vlastní nejistotu.

Podíváme-li se na všechny zde uvedené profesní charakteristiky motivujícího učitele, jak je zmiňovali naši dotazovaní, nacházíme nápadnou shodu s mnohými kompetencemi a dovednostmi, jak je jmenuje na základě jiných autorů Průcha (2005, s. 219–220) v souvislosti s charakteristikou zkušeného učitele experta, ať už se jedná o kompetenci odborně předmětovou, psychodidaktickou, organizační a řídicí a kompetenci reflexe vlastní činnosti. Navíc zdůrazníme i našimi dotazovanými zmiňovanou vlastní zkušenost učitele z německy mluvících zemí včetně autentické komunikace, která je pro učitele cizího jazyka, oproti učitelům jiných předmětů, specifická. V souladu s tím označují například Witte a Harden (2010, s. 1324) učitele cizího jazyka za kulturně kompetentního interpreta a zprostředkovatele mezi kulturami, které reprezentují vyučovací jazyky. V neposlední řadě je to pak další vzdělávání učitele a orientace na žáka, které také přispívají k motivujícímu působení učitele na žáka.

Na závěr pak už pouze následující názor, jež lze dát do spojitosti s komunikační kompetencí učitele (Průcha, 2005, s. 219) a který ukazuje, že učitel by měl být také všeobecně schopen akceptovat i názory jiných, v našem případě žáků.

Ž: „... ten učitel by měl mít určitou schopnost akceptovat ten jeho (žákův)²⁹ názor, ale když je třeba špatný, tak mu tak nějak nenápadně naznačit nebo ne úplně násilně, že by se měl nad tím zamyslet a třeba uznat taky, že to není úplně...“ (IZ5_ř. 242–244)

Nesouhlasí-li učitel s žakovým názorem, měl by dokázat tento názor citlivě zpochybnit, aby žák dostal prostor o svém názoru znovu přemýšlet a zároveň neutrpělo jeho sebepojetí. Tato poslední zmiňovaná učitelova schopnost týkající se zacházení s názory žáků a podpory pozitivního sebepojetí žáků úzce souvisí s postoji učitele, kterým se věnuje následující část této kapitoly.

5.1.3 Postoje motivujícího učitele a jeho vlastní motivace

Vedle učitelových osobnostních a profesních charakteristik, kterými jsme se dosud zabývali, se na způsobu jeho vystupování a chování vůči žákům, na způsobu komunikace se žáky a na jeho vyučovacím stylu výrazně podílejí další determinanty, jimiž jsou jeho vlastní motivace a jeho postoje k jeho práci, k vyučovanému předmětu, tedy k německému jazyku, a k žákům.

Následující výpověď ukazuje, že motivaci učitele lze považovat za základní předpoklad pro motivování žáků.

Ž: „Musí to mít jako koníček spíš, tu práci [...] když není motivovaný učitel, tak těžko může motivovat ty žáky.“ (IZ6_ř. 89–91)

S tím úzce souvisí učitelův postoj k jeho práci.

U: „... učitele by ta práce pochopitelně měla bavit, protože pokud ta práce nebaví, tak to z něj hodně vyzařuje a je to z něj hodně cítit...“ (IU1_ř. 30–31)

Ž: „Vlastně pro učení tak, že by měl být nadšený.“ (IZ5_ř. 85)

U: „... učím ráda, jako, ta práce mě baví [...] baví mě pořád tak nějak jako konstantně, jsem ráda, že jsem se pro tu práci rozhodla, jako vím, proč ji dělám a co mi přináší i co mi bere...“ (IU1_ř. 836–841)

Naši dotazovaní zdůrazňovali pozitivní postoj učitele k jeho práci jako základní východisko jeho úspěšné činnosti. Pro nás významná je zde naznačená souvislost mezi učitelovým postojem a tím, jak bude jeho činnost vnímat žák. Postoj učitele k práci je totiž viditelný a žáci ho vnímají. Velmi často během interview zaznívalo, že by učitele jeho práce měla bavit a mělo by z něho vyzařovat nadšení pro jeho práci. To potvrzuje i Greinová (2013, s. 12), která k tomu dodává: „Jeví-li se vyučující motivovaným, vychází žák podvědomě z toho, že znalosti jsou smysluplné a také emocionálně přínosné.“³⁰ Dále pak k tomu doplňuje, že žáci z učitele cítí, zda ho výuka baví, což pak následně koreluje s jejich úspěšností v učení (Grein, 2013, s. 72). Poslední výše uvedená výpověď navíc potvrzuje učitelčin realistický pohled na její povolání, přičemž si uvědomuje jak jeho pozitiva, tak i negativa.

Podobně jako v případech učitelova postoje k jeho práci zmiňovali naši dotazovaní i v souvislosti s učitelovým postojem k německému

jazyku, že by k němu měl mít kladný vztah, měl by ho bavit a měl by pro něj být nadšený, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „Tak měl by být, měl by mít k tomu jazyku a předmětu vztah a mělo by ho to, mělo by ho to bavit...“ (IZ4_ř. 51–52)

Ž: „... ještě ten učitel by měl být nadšený vyloženě pro tu látku. [...] No, pro ten svůj obor nebo co to učí.“ (IZ5_ř. 81–83)

Ž: „Když mi tam přijde znužený učitel, tak to mám pocit, že už jako tam já vůbec nemusím být, že ještě to o stupeň ještě níž jako to, že mě to baví, takže potřebuju někoho, kdo tam povídá a je nadšený a tak.“ (IZ5_ř. 92–94)

A právě učitelovo viditelné nadšení má na motivaci žáků velký vliv, neboť žáci toto učitelovo nadšení podvědomě přebírají, jak vyplývá i z následujících výpovědí.

Ž: „Třeba nějaké jako i nadšení právě by měl mít ten učitel, nadšení pro ten předmět a třeba, nevím, jestli je to taky individuální, ale třeba pro mě se to nadšení potom přenáší.“ (IZ1_ř. 981–982)

U: „Pak si myslím, že z toho, že mě ta němčina baví, tak že si myslím, že i to přenáším trošičku, že tím že jako ji mám ráda a baví mě to, tak že je přesvědčuju tím, že teda opravdu to není tak hrozný jazyk, jak si někteří myslí, zvlášť ze začátku.“ (IU2_ř. 35–38)

Tento efekt učitelova nadšení pro německý jazyk a s ním spojenou kulturu na žákovu motivaci potvrzují i poznatky neurodidaktiky, které dokládají, že učitelovo nadšení a pozitivní postoj k jazyku jsou pro žáky „nakažlivé“ a přenášejí se na ně (Grein, 2013, s. 12, 72).

Již výše jsme zmiňovali, že naši dotazovaní požadují od motivujícího učitele výbornou znalost německého jazyka. Kromě toho také očekávají, že bude mít blízký intenzivní vztah k jazyku a k zemím a kultuře s ním spojenými, bude mít i osobní zážitky z těchto zemí, o které se dokáže se žáky podělit. Díky tomu se stává pro žáky v určitém slova smyslu vzorem, jak ukazují následující výroky.

Ž: „Tak já si třeba myslím, že by to studium toho učitele nemělo končit tím, že vyjde nějakou vysokou školu a začne pracovat. Já si myslím, že on by se měl dál zajímat o ten jazyk, o to, jak se vyvíjí, třeba měl by sledovat nějaké aktuální informace nejenom o jazyku, ale i o té zemi a o těch lidech. Měl by být stále v kontaktu s tou zemí, to se mi líbí na paní profesorce, že ona má ty kontakty v tom Německu, že je udržuje a že prostě ví, koho zavolat a tak...“ (IZ1_ř. 992–997)

Ž: „Právě že si myslím, je taky dobrý jako, když třeba, tu hodinu i jako něčím jakoby příjemní, když třeba řekne nějakou tu vlastní zkušenost nebo něco jako, co se týká buď toho Německa prostě, nebo toho jazyka, že to není vyloženě, že se učíme jenom něco nebo prostě posloucháme, ale že prostě řekne i nějakou tu zkušenost třeba z toho, když byl třeba v Německu nebo právě prostě zkušenosti i s těmi lidmi, třeba s těmi Němci, a prostě, jaký jsou ty lidé a tak, že to, myslím si, že i jako podpoří nějakou tu, že ty lidi se začnou o to víc zajímat.“ (IZ1_ř. 1001–1007)

Zároveň poslední z výpovědí dokládá, že jazyk je i pro žáky neoddělitelnou součástí cílové země a kultury. Žáci si chtějí spojovat jazyk, kterému se učí, s reálným světem a reálnými lidmi, kteří tímto jazykem komunikují. Informace o tomto autentickém světě, které učitel na základě vlastních zážitků žákům předá, mohou pak zvýšit zájem žáků o tento jazyk a tím i motivaci k jeho učení.

Posledními postoji učitele, kterým se nyní budeme věnovat, jsou jeho postoje k žákům. Všeobecně naši dotazovaní zdůrazňovali pozitivní postoje k mladým lidem a zájem o mladou generaci.

U: „Pro mě je třeba strašně zásadní ta spontánnost těch žáků, jo, mě se strašně líbí ta zpětná vazba, mám v podstatě pocit, že nestárnu, že vlastně tím, že jsem v okolí vlastně těch žáků, kteří jsou pořád nová a nová generace, tak nová generace vředy prostě má nové přístupy, nové názory, tak mám pocit, že se tak jako kontinuálně aktualizuju, aniž bych pro to musela cokoli dělat. Takže je tak trochu beru jako krém proti vráskám, i když spousta učitelů má za to, že je naopak způsobují...“ (IU1_ř. 131–136)

Zde citovaná učitelka tento pozitivní postoj potvrzuje, přičemž dokonce vnímá kontakt s mladými lidmi jako zisk pro sebe sama.

Hovoříme-li o mladých lidech, nesmíme zapomínat na skutečnost, že s tím, jak se vyvíjí a mění naše společnost, dochází i k proměně mladých lidí. Učitel s dlouholetou praxí by si toto měl uvědomovat, jak naznačuje následující výpověď.

Ž: „Já si taky myslím, že by měl se učitel zajímat o kolektiv, nebo ne o kolektiv ale o mládež, třeba aby věděl, jak přistupovat k dnešní mládeži nebo i potom při dalších letech to třeba bude úplně jinak, aby třeba, aby třeba nebyl úplně mimo, ten učitel, aby třeba věděl, co se teďka jako dělá nebo... a aby měl nějaký ten přehled, co se týče těch mladých lidí.“ (IZ1_ř. 85–88)

Na základě výpovědí žáků ještě doplníme, že žáci v žádném případě neočekávají od učitele, že se bude snažit chovat podobně jako oni. Přejí si však, aby je a jejich generaci chápal a rozuměl jim.

Všeobecný zájem o mladou generaci však samozřejmě nestačí. Motivující učitel by podle našich respondentů měl mít očividný zájem o své žáky a o jejich názory. I přes jistou nadřazenost, která je učiteli dána jeho sociální rolí, očekávají žáci od motivujícího učitele v rámci komunikace a vzájemné interakce určitý posun směrem k nim, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „... prostě si nehraje, když tak jako řeknu, zní to asi špatně, jako že je něco víc než my, ale že prostě se s námi baví jako se, prostě, s lidmi, se kterými se chce bavit...“ (IZ2_ř. 44–46)

Ž: „... být takový otevřený vlastně všemu, nemít jenom ten svůj názor na tu věc, ale sbírat je i od těch žáků.“ (IZ3_ř. 101–102)

Ž: „... že to není o tom, aby ten profesor nám ukázal, že jako náš názor je špatně, že to není pravda, ale je to spíš o tom, jako diskutovat třeba o nových možnostech, o tom, že ten žák může mít pravdu, ten profesor to třeba nemusí vědět a připouští to, že ten žák může prostě přijít s nějakým novým nápadem na řešení...“ (IZ3_ř. 634–637)

Naši dotazovaní tedy zdůrazňují, že učitel by neměl prezentovat pouze své názory jako jediné správné a měl by být otevřený názorům jiných, měl by být schopen diskutovat a přijímat i odlišné názory, argumenty a řešení. S tím úzce souvisí i učitelova orientace na žáka a na jeho spokojenost, jak ukazuje následující výpověď.

U: „... já se vždycky snažím si představit, když bych byla žákem, co by mě bavilo. Tak to je takový ten můj, a stejně si říkám, když bych byla žákem, co by mě štválo, tak to se snažím nedělat. Jo, pře každý byl jednou žákem a věděl, co ho bavilo, co ho nebavilo.“ (IU1_ř. 551–554)

U: „... mým prvním krédem je jim to neznechutit. Prostě aby je to bavilo. A to, to je to nejdůležitější, a si myslím, že když je to baví, tak se to naučí. A jako tak se snažím učit.“ (IU3_ř. 54–56)

Obě výpovědi potvrzují, že v centru působení těchto vyučujících je žák a jeho vnímání celého vyučovacího procesu. První z citovaných učitelek zároveň zdůrazňuje, že se snaží vycházet ze svých zkušeností z dob, kdy byla sama žákem, vžívá se do pozice žáka, a tímto způsobem kontroluje své jednání a své působení. Zároveň by učitel měl dávat najevo, že je tu pro všechny (ať více či méně úspěšné) žáky, že tedy má zájem na úspěchu každého žáka, dává šanci každému a neodsuzuje slabšího žáka, přičemž i usiluje o zachování pozitivního sebepojetí žáka, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „Myslím, že tady je hodně důležitá i ta spravedlnost, aby ke každému žáku měl stejný přístup, dávat všem stejnou šanci. Hned neodsuzovat: „No, tak tobě to nejde, tak tobě ne.“ Že ta spravedlivá, nebo jak to říct, atmosféra je taky důležitá.“ (IZ5_ř. 273–275)

Ž: „... vždycky nám pomůže a můžeme se jí na všechno zeptat...“ (IZ3_ř. 61–62)

Ž: „Takže by měl mít určitě pochopení pro ty lidi, kterým to nejde, nebo prostě který to nebaví tolik a jakoby mít pochopení pro to, že každému jde něco jiného.“ (IZ5_ř. 57–58)

U: „... snažím se nějakým způsobem prostě nikoho nijak jakoby neshodit...“ (IU3_ř. 413–414)

Souhrnně lze tedy v souvislosti s učitelovými postoji k žákům konstatovat, že motivující učitel je orientovaný na žáka a na jeho učení, jeho styl je demokratický, umožňuje tedy nejenom rozvoj každého žáka bez ohledu na jeho schopnosti v daném předmětu, ale i například projevení vlastního názoru a iniciativy.

Výše popisované učitelovy postoje a jeho vlastní motivace jsou z hlediska motivování žáků neméně důležité než jeho osobnostní a profesní charakteristiky, neboť se významně spolupodílejí na utváření vztahu mezi učitelem a žákem, jehož popisu se budeme věnovat v následující kapitole. Než k tomu přistoupíme, shrňme si krátce všechny výše uvedené poznatky o motivujícím učiteli, jak ho popisují naši respondenti:

- Motivující učitel je pozitivně smýšlející osoba se smyslem pro humor a vlastnostmi jako například spolehlivost, trpělivost, spravedlivost, otevřenost (sebe)kritice i jiným názorům, přísnost ve smyslu důslednosti, vstřícnost, komunikativnost.
- Motivující učitel je sebevědomý a sebejistý.
- Za významné lze označit emocionální ohodnocení učitele žákem. Už i první dojem, který učitel na žáka udělá, může být rozhodující pro to, jak žák bude učitele vnímat. Z tohoto důvodu je důležité učitelovo charisma a schopnost žáka zaujmout.
- Motivující učitel disponuje všeobecným rozhledem a profesními charakteristikami, jako například odborně předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou kompetencí, řídicí kompetencí a schopností sebereflexe.

- Svě profesní kompetence učitel neustále rozvíjí a aktualizuje pomocí dalšího vzdělávání.
- Znalosti jazyka získané studiem nestačí. Žáci očekávají učitelův intenzivní vztah k jazyku a k německy mluvícím zemím, na jehož základě má osobní zážitky a zkušenosti, o které se se žáky dělí. Tak se může pro žáky stát i určitým vzorem, a tím je motivovat.
- Jedním z hlavních předpokladů pro schopnost motivovat žáky je vlastní učitelova motivace a pozitivní postoj k jeho práci. Motivovanost učitele u žáka podvědomě evokuje dojem přínosu a smysluplnosti znalostí.
- Viditelné nadšení pro výuku a pro jazyk, který učitel vyučuje, se přenáší na žáka, a může tak přímo podpořit žákovu motivaci.
- Motivující učitel má aktualizované povědomí o mladé generaci, zajímá se o ni a těší ho práce s ní.
- V centru učitelova zájmu je každý žák, jeho názor, jeho potřeby a jeho učení.
- Učitel má viditelný zájem na žákově úspěchu, přičemž zohledňuje individualitu každého žáka. Zároveň se snaží podpořit žákovu sebevědomí a pozitivní sebezpojetí.

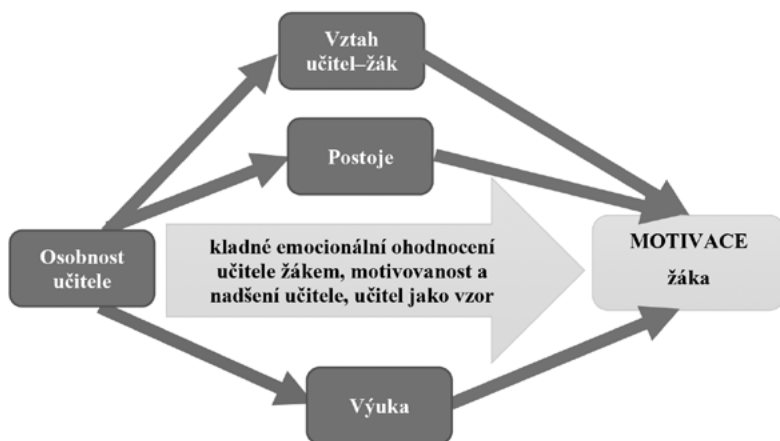
Z hlediska motivování lze charakteristiky učitele, jeho schopnosti a kompetence a samozřejmě i jeho postoje a motivaci vnímat jako centrální, neboť významně ovlivňují motivaci žáka jak přímo, tak i nepřímo, jak ukazuje obrázek 1. Připomeňme si kladné emocionální ohodnocení učitele žákem, dále zmiňovanou „nakažlivost“ učitelova nadšení pro německý jazyk a kulturu a zároveň i jeho funkci určitého vzoru pro žáka, které mohou žákovu motivaci ovlivnit přímo. Navíc jsou charakteristiky učitele směrodatné pro další námi vytyčené oblasti motivování, tedy pro to, jaký vztah se utvoří mezi učitelem a jeho žáky a jak bude probíhat výuka. Obojí dokládají i níže uvedené výroky. Kromě toho mohou učitel a jeho charakteristiky také ovlivnit motivaci žáků i prostřednictvím působení na jejich postoje k cílovému jazyku.

Ž: „Myslím si, že ta hodina celkově jako souvisí hodně s tím charakterem toho profesora, že to prostě, někteří se na to opravdu připravují jako, ty materiály nosí a tak, a někteří prostě pracují podle učebnice a není to, no, a nevěnují tomu takovou pozornost.“ (IZ2_ř. 674–676)

Ž: „... jakmile to nebaví toho učitele, tak se nemůže docílit toho, aby to bavilo žáky, aby ty hodiny byly zajímavý, když ten učitel tam chodí nerad, tak vlastně nemůže budovat žádný přátelský vztah. Takže vlastně základ je, aby ten učitel to dělal rád.“ (IZ1_ř. 151–154)

Obrázek 1

Vliv osobnosti učitele na motivaci žáka.



Níže se tedy budeme postupně zabírat těmito dalšími oblastmi motivování. V následující kapitole se zaměříme na oblast motivujícího vztahu učitele a jeho žáků, která velmi úzce souvisí s popisovanými charakteristikami motivujícího učitele.

5.2 Motivující vztah učitele a jeho žáků

Vztah, který se vytvoří mezi učitelem a žákem má významný vliv na kvalitu i kvantitu výchovně vzdělávacího procesu, spolurozhoduje o jeho výsledku a ovlivňuje postoj žáka k učení (Kohoutek, 1996, s. 70). Jak jsme již zmiňovali výše, má právě učitel jako jeden ze dvou aktérů tohoto vztahu, a konkrétně jeho osobnost, postoje a motivace, zásadní význam pro způsob učitelovy komunikace se žáky (Mešková, 2012, s. 10). Díky tomu se tyto učitelovy charakteristiky stávají i východiskem

pro utváření vztahu mezi učitelem a jeho žáky (Kohoutek, 1996, s. 71; Schlag, 1995, s. 67). Podívejme se, jak naši respondenti popisují motivující vztah učitele a jeho žáků.

Ž: „... je to sice osoba, ke který cítíme nějaký respekt, ale zase by to měl do jistý míry být i nějaký náš kamarád, co je nám ochotný pomoci a nechová se k nám jakože nadřazeně.“ (IZ8_ř. 267–268)

Ž: „Být třeba trochu, je to furt učitel, ale vytvářet si ten kamarádský vztah. Ale jako samozřejmě furt prostě musí být jasný, že to je učitel, protože potom nemá ten respekt [...] ale jako nemít, prostě se distancovat od toho: „Já jsem tady učitel, vy jste studenti a prostě mezi námi není žádný vztah, já vám tady něco odvykládám a jdu a víc mě to nezajímá.“ (IZ6_ř. 99–104)

U: „... tak jakoby přátelská, ono to zní jako klišé, ale jako, jako jo, prostě nejsem ten typ toho přísného učitele, takže chci s nimi vycházet tak nějak jakoby dobře, ale zas snad mám dojem, že ty hranice prostě mám nebo umím udržet.“ (IU3_ř. 29–31)

U: „... nějaký vyvážený střed, samozřejmě, nějaký jako, nesmí to být příliš kamarádské, jsou učitelé, kteří si třeba nechají tykat, to já absolutně nechápu. Jo, v životě bych nešla s žáky na pivo, protože prostě si myslím, že to není moje role. [...] Je potřeba, aby ti žáci věděli, proč vám vykají, a prostě nějakým způsobem se to snažit dodržet.“ (IU1_ř. 106–110)

U: „... pokud žáci se domnívají, že ten učitel tady je pro ně, tak že to je pro ně nějaká jakoby, nějaký impuls, toho člověka brát jako do určité míry partnera, a ne protivníka. Čili pokud ten učitel zase do určité míry je příliš autoritativní a neumí se trochu snížit na úroveň toho žáka, tak v podstatě se může někdy stát i nepřítelem. Což si myslím, že asi je jako cesta do pekla.“ (IU1_ř. 100–104)

Ž: „Tak já si myslím, že by to mělo být taky o jako vzájemný pomoci, že ten profesor se snaží pomoci tomu žákovi dosáhnout toho vzdělání a třeba dostat se na, na nějakou dobrou školu, že by to nemělo být o tom, že ten profesor se snaží jako potopit někoho, ztrapnit někoho, že to neumí.“ (IZ3_ř. 164–167)

Ž: „Myslím si, že právě u některých učitelů se jakoby ten přístup trochu vyvíjí, třeba teďka v zeměpisu to je, že potom, když si ten učitel ty žáky nějak jako oťuká, tak se začne jakoby chovat třeba v té hodině, jako že to je lepší prostě, že to je takové srdečnější celkově a takový, no víc jakoby, jakoby k jednotlivci, ne, že prostě nám říká nějakou látku a neví moc, co od nás může čekat, ale že už třeba je takový prostě právě víc zaměřený na jednotlivce, že už se víc zajímá prostě o každého a tak.“ (IZ2_ř. 686–691)

Všechny výše uvedené výpovědi dokládají, že jak učitelé, tak i žáci si jsou na jedné straně vědomi svých sociálních rolí, jak je popisují například

Witte a Harden (2010, s. 1331–1332), tyto své sociální role respektují a vědomě zachovávají. Zároveň však vnímají motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky jako vztah blízký a přátelský. Je zřejmé, že vyučující nechtějí být považovány za protivníky žáků. Naopak ve výpovědích je jim přisuzována role pomocníka a partnera, což je v souladu i se všeobecným pohledem na dnešní, komunikačně zaměřenou výuku cizích jazyků a roli učitele, jak potvrzují i například Edmondson a Houseová (2006, s. 120), když zdůrazňují, že učitel je spíše pomocníkem učících se než autoritou předávající znalosti. Poslední z uvedených výpovědí naznačuje, že se vztah mezi vyučujícím a jeho žáky podobně jako i jiné vztahy musí postupně vyvinout. Co však tvoří fundament takového blízkého a přátelského vztahu mezi učitelem a jeho žáky?

U: „... pro mě je důležitý, aby žáci věděli, že jsem tady pro ně a že mi na nich záleží, že opravdu se na mě můžou spolehnout, že nejsem člověk, který nějakým způsobem je chce trestat a honit si na nich ego...“ (IU1_ř. 137–139)

Ž: „Asi by měl nějak navrhovat nějakou vzájemnou důvěru, nebo něco na ten způsob. Aby se, aby se navzájem na sebe mohli spolehnout.“ (IZ1_ř. 39–40)

Ž: „... to potom by přispělo na to, že by ta atmosféra byla přátelštější, jakoby ta důvěra by tam byla jakoby ta vzájemná, protože ten učitel, kdyby se i trochu svěřil těm žákům, kdyby se nesnažil za každou cenu stát na tom svém stupínku, tak to by hodně pomohlo.“ (IZ1_ř. 207–210)

Ž: „Tak asi by tam hlavně měla fungovat ta domluva, že když se na něčem dohodneme, tak že každá strana by tu nějakou část dohody měla dodržovat.“ (IZ2_ř. 117–118)

Ž: „... pak určitě, aby ten žák toho učitele respektoval, jako, aby si z něj nedělal dobrý den.“ (IZ4_ř. 145–146)

Ž: „Zároveň, aby ten učitel respektoval toho žáka.“ (IZ4_ř. 147)

Z těchto výpovědí je patrné, že motivující vztah mezi učitelem a žákem je založen na vzájemné důvěře a respektu, v určitém slova smyslu jsou si obě strany rovny, neboť mají jak práva, tak i povinnosti. Marečková (2011, s. 94) k tomu uvádí, že vztah mezi učitelem a žákem už není v dnešní době vztahem mezi subjektem a objektem, ale že se jedná o dva subjekty, které spolupracují a vzájemně se respektují, přičemž zdůrazňuje, že učitel by měl vedle své role učitele zastávat i roli člověka, díky které se dokáže žákům přiblížit a vzbudit v nich důvěru.

V této souvislosti naši respondenti velmi často zmiňovali učitelovu autoritu. Ta je mu částečně samozřejmě dána právě jeho sociální rolí, taková autorita však není dostačující. Následující výpovědi dokládají, že učitel si autoritu získává v první řadě svým chováním a jednáním vůči žákům ve výuce.

Ž: „Já bych řekl, že ještě jakoby důležitý vlastně, aby vlastně všichni jakoby, aby donutil prostě všechny dělat v tý hodině všechno [...] aby jako bylo opravdu celých těch 45 minut, aby to prostě všichni jakoby pracovali.“ (IZ4_ř. 101–104)

U: „Já se domnívám, že mám (autoritu)³¹. Že to je jakoby, jakoby přirozená. Není to nějak jako že bych vysloveně nějaký tresty nebo něco, ale že vědí prostě, co ode mne mají očekávat a že jsou prostě nastavený nějaký pravidla a ty musí splnit.“ (IU2_ř. 41–43)

Ž: „Takový jako, že by měl být takový i jako přísný, ale ne ve stylu, že prostě na ty žáky bude zlý, ale že by měl mít takovou tu přirozenou autoritu v té třídě, ale přitom se snažit s těma žáky vycházet jako dobře, že prostě by měl tak nějak jako s nimi působit jako kamarád vlastně, když to tak řekneme, ale přitom ne, že v té třídě bude kvůli tomu bordel, protože ho nebudou respektovat, ale že by vlastně ty žáci se díky tomu budou soustředit i na tu výuku...“ (IZ5_ř. 50–54)

Z doposud řečeného vyplývají dvě základní charakteristiky motivujícího vztahu mezi učitelem a jeho žáky. Na jedné straně se jedná o blízký a přátelský vztah založený na vzájemné důvěře a respektu, zároveň učitel disponuje dostatečnou autoritou. Ač by se na první pohled mohlo zdát, že tyto dva požadavky jsou ve vzájemném rozporu, je tomu právě naopak. Tato kombinace se jeví jako optimální, jak zdůrazňuje například i Mešková (2012, s. 50–63). Dotazovaní často zmiňovali přirozenou autoritu učitele, přičemž z uvedených výpovědí je patrné, že zmiňovaná autorita není založena na vyvolávání strachu a obavách žáků, přesto je učitel disponující takovou přirozenou, zaslouženou autoritou schopen se prosadit a nastavit jasná pravidla, na jejichž dodržování pak důsledně trvá. A právě tato zmiňovaná schopnost prosadit se může být v této souvislosti klíčová. Kohoutek (1996, s. 73) se domnívá, že právě integrační, demokratický styl učitele, který žákovi na jedné straně dává dostatek prostoru pro vlastní vývoj, iniciativu, samostatnost a tvořivost, a učitel zároveň dokáže žáka přiměřeně kontrolovat a regulovat, je pro učitele

31 Poznámka autorky.

náročný a učitelé se mu musí učit. Pokud jsme se našich respondentů ptali, jak je to s přirozenou autoritou a zda je možné si ji během učitelské praxe postupně osvojit, přikláněli se spíše k názoru, že je dána jen někomu a naučit se jí nedá, jak dokládají následující výroky.

Ž: „... vlastně když toho člověka vidíme poprvé, tak poznáme, jestli k tomu člověku máme nějaký určitý respekt, nebo ne. Jestli si to dokáže nějakým způsobem zklidnit. To je takový hodně asi, tohle člověk prostě pocítí, to není, jakože nějak si dokážeme vybudovat svoje charisma. No, tak buď ho máme, anebo ne.“ (IZ5_ř. 213–216)

U: „Jako měla jsem spolužačky, že jo, na vysoký, který třeba uměly německy jakoby výborně, i tu matiku, že jo a tohle, ale nebyly to učitelky. Neuměly to jakoby předat a neuměly právě přesně to, když přišly do třídy, tak prostě ty děcka poznaly, že si s nima můžou dělat, co chtějí, svým způsobem. [...] a to je to, co, co člověk má jakoby v sobě, a myslím si, že jako částečně se to dá, ale ne úplně.“ (IU2_ř. 52–58)

U: „Já si myslím, že jako, že spoustu z těch věcí musí mít člověk už v sobě. Že to není nic, jako částečně se samozřejmě dá něco naučit, když jsem začínala učit, tak člověk přece jenom třeba nějaký věci neodhadne nebo takový to postavení, do jaký míry má být kamarád, do jaký míry má být autorita, tak to přehání na jednu nebo na druhou stranu. Nebo si taky i třeba nevěří ze začátku tolik, tak taky vystupuje trošičku jinak. Takže částečně se to naučit dá, ale myslím si, že to ten člověk musí mít v sobě.“ (IU2_ř. 45–50)

Ž: „Že ten učitel, kdo má tu přirozenou autoritu, má štěstí, že to nejde úplně si ji nějak vytvořit, naučit nebo tak, že jo. Ji prostě má, nebo nemá.“ (IZ5_ř. 222–223)

Mnohému se i učitel během své praxe dokáže naučit. Přesto, s odkazem na tyto výše uvedené výroky, se také přikláníme k názoru, že v souvislosti s přirozenou autoritou a získáním zasloužené autority musí učitel splňovat určité předpoklady, mezi které můžeme zařadit například mnohé výše zmiňované osobnostní a profesní charakteristiky. Zaměřme se nyní na tuto autoritu učitele a podívejme se, co konkrétně zmiňovali naši respondenti, čím si učitel tuto autoritu u žáků získá.

Ž: „Učitel by rozhodně měl zachovat nějak autoritu tím, že prostě dokáže a prokáže, že něco umí, že má nějaké znalosti. Pokud se ho na něco zeptáme, tak je nám schopen odpovědět a nezačne prostě koktat a vyhýbat se tomu, na co se ho ptáme. A učitel by určitě měl demonstrovat své znalosti kultury, jazyka a v podstatě by měl trošku žáky inspirovat tím, že něco dokázal, a to si myslím, že má obrovský efekt pro ty žáky, protože pak toho učitele začnou částečně uctívat...“ (IZ1_ř. 937–942)

U: „... řekněme, to vzdělání nějaká snazší cesta k té autoritě. Protože žáci prostě chtějí vědět, že ten učitel zná, a často ho i testují a třeba ho chtějí nachat, že nezná, a to rozhodně té osobnosti učitele nepřispívá. Je důležité teda umět přiznat, že člověk neví nebo že se spletl, nehrát si prostě opravdu na člověka, který jako je bez chyb, protože to pochopitelně není nikdo, a, ale myslím si, že ta autorita souvisí jak se vzděláním, tak s nějakým, s nějakou přirozeností člověka a myslím si, že hodně s tou otevřeností k těm žákům...“ (IU1_ř. 94–100)

Tyto příklady zmiňují znalosti a zkušenosti učitele, které se pro získání autority jeví jako naprosto nezbytné. Samotné vzdělání však také nestačí, dnešní žák očekává od učitele více. Jako důležitá se jeví zde zmiňovaná schopnost učitele přiznat vlastní chybu či nedokonalost, a s tím spojená učitelova otevřenost vůči žákům. Následující výpovědi naznačují další cesty, jak si učitel může u svých žáků autoritu získat.

Ž: „A tu autoritu, pokud možno, by si asi neměl získávat jako že dejme tomu řvaním nebo pětkama nebo takovýmhle, ale nějakým jako získáváním si té autoritu u těch žáků například nevím, chodit s nimi i do kina nebo takhle nějak více se jakoby jim věnovat.“ (IZ1_ř. 32–34)

Ž: „Já jsem se taky zúčastnil toho setkání³² a taky právě, jako že ji obdivuju za to, že opravdu ten volný čas, opravdu do toho, do nás vlastně vkládala jako celkem dost, ještě když s námi jezdila do kina, tak to také se mi moc líbí.“ (IZ1_ř. 329–331)

Ž: „No, ty konzultace, určitě. Já si myslím, že když opravdu je ten učitel, jak už tady padlo několikrát, schopný a ochoten hlavně věnovat těm žákům ten svůj čas, i volný, tak to je asi to nejlepší.“ (IZ1_ř. 1158–1160)

Ž: „... aby ten člověk si vydobyl nějakou autoritu, by taky mohlo pomoci, že by měl trošku, protože tady je to, v těch jazycích je to zrovna dobré, že jsme rozdělený na skupiny, tak že by měl určitý individuální přístup k těm lidem. Že, protože ne každý se učí jakoby stejným způsobem, ne každý vnímá ten jazyk stejným způsobem, takže každý si tu autoritu jakoby, by si nabyl, kdyby se mu ten učitel věnoval, třeba trošku mu pomáhal nebo tak něco.“ (IZ1_ř. 54–59)

U: „... často se mi stane, že i o přestávce tam třeba chvilku zůstanu, že se mě ještě na něco ptají a já tam zůstávám ráda, já jsem učitel, který do kabinetu nespěchá, pro mě kabinet je jenom místnost a jako v zásadě pro mě nic neznamená.“ (IU1_ř. 178–180)

32 Poznámka autorky: Učitelka zorganizovala ve svém volném čase česko-německé setkání mládeže, které se uskutečnilo o jarních prázdninách.

Ž: „... když jsme tady měli jednoho nového kluka, teda on už tady není, tak on byl takový trošku zvláštní, ale právě že paní profesorka na němčinu, že po hodině za mnou přišla, a protože on se tak nějak nezapojoval do té třídy a takhle, normálně, i když to není vlastně naše třídní, má nás jenom prakticky na tu němčinu, tak se mě ptala, jak to s tím klukem je, jestli zapadá a takhle. Že se zajímala i o ty svoje žáky, i když nemusela, že to není její problém.“ (IZ5_ř. 262–267)

Učitel si tedy získá autoritu, obdiv a uznání žáků díky své angažovanosti, zájmu o žáka a jeho názor během výuky i mimo ni, ochotě se mu věnovat a být mu nápomocný, i třeba nad rámec svých povinností. Výše uvedené výpovědi dokládají, že motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky není omezen pouze na výuku. Pro učitele žáci nepřestávají existovat se zvoněním na konci hodiny, učitel je ochoten jim věnovat i část svého volného času. Obzvlášť individuální přístup k žákovi a zájem o jednotlivce se zde jeví jako velmi podstatné.

Vraťme se nyní zpět k charakteru vztahu, který naši dotazovaní popisovali jako blízký a přátelský. Za jeden z prvních charakteristických znaků, který na první pohled signalizuje, jaký vztah panuje mezi učitelem a jeho žáky, považujeme způsob oslovování žáků učitelem. Následující výroky dokládají, jak žáci vnímají, oslovuje-li je učitel příjmením či nezná-li dokonce ani žákovo jméno.

Ž: „No je to takový, jako že prostě vůbec nejsme nijak propojení, prostě vztah vlastně jako na vysoký škole, mi to tak přijde trochu jako, že no, „tady mám něco a pak nashledanou, už se nevidíme“.“ (IZ1_ř. 245–247)

Ž: „Ono je to v podstatě, jako byste chtěli zachovat takovou jako takovou bublinu, nechtěli moc jakoz s některým z těch žáků komunikovat...“ (IZ1_ř. 250–251)

Ž: „Já bych řekla, nebo nevím, jestli to s tím úplně souvisí, aby ten jakoby učitel znal toho žáka, protože, jestli vám učitelka řekne: „Vy tam vzadu v červené mikině,“ tak to není takové jako, když vás osloví tím jménem a bude vás znát třeba dva roky nebo tři roky.“ (IZ4_ř. 122–124)

Pro žáka je tedy důležité, aby nezůstal anonymní, aby učitel znal jeho křestní jméno a tím ho i oslovoval. Tak tomu bylo i ve všech pozorovaných hodinách, vyučující kromě toho svým žákům bez výjimky tykaly. Zde k tomu vysvětlení.

U: „... já si myslím, že na střední školu to vykání nepatří. To už myslím, že ty časy jsou pryč a zase, to je, zase to vykání vytváří větší hranice, což asi taky není jakoby, bych řekla, smyslem. A kor v tom jazyce teda, asi je i rozdíl výuka

jazyka a jiných předmětů, že myslím si, že v tom jazyce, ještě ta otevřenost a ta sdílnost ještě jakoby tomu dodává trošku jinou dimenzi.“ (IU1_ř. 115–119)

U: „... to pomáhá, i pro ně je to příjemnější. Jsem si, nebo jsem o tom, jsem o tom přesvědčená, i podle sebe, kdysi jako, jako žákyně, a dokonce si pamatuju, když jsem začala učit a vykala jsem žákům, že mě prosili, abych jim tykala, že je jim to nepříjemný, to vykání.“ (IU4_ř. 83–86)

Dodejme, že na začátku každého ze skupinových interview se žáky byla žákům výzkumnici položena otázka, zda si přejí, aby jim během interview tykala či vykala, co je jim příjemnější. Ačkoli lze výzkumnici označit za osobu, kterou žáci znali pouze velmi krátce, přesto vždy potvrdili, že tykáni je pro ně příjemnější a chtějí tak být i během interview oslovování, čímž jistým způsobem potvrdili výše uvedená slova o odstraňování hranic a sdílnosti.

Pouhá znalost jména žáka však nestačí. Následující výpovědi potvrzují, že učitel by měl mít v rámci popisovaného motivujícího vztahu o svých žácích relativně široké povědomí.

Ž: „Mně se třeba konkrétně na naší paní profesorce hrozně líbí, že se o nás zajímá, nejen po té stránce jazykový, ale i z našeho osobního života, že se chce třeba dozvědět o nás něco víc a když vidí, že nás něco trápí, tak se nás třeba zeptá. To u mě dělá hrozně moc tohleto. Že je to sympatický hodně.“ (IZ5_ř. 175–178)

Ž: „Tak vlastně znát ty žáky. Že je takový fajn, že paní profesorka ví třeba, jaký máme koníčky a sport. Tak tahle i v té němčině se ptá, prostě co, jaký byl, já nevím, tenhle sport a tenhle sport a vlastně takhle. Takže vlastně je hezký, že se zajímá jako o nás...“ (IZ3_ř. 105–107)

Ž: „Protože tomu učiteli nejsme lhostejní. Nejsme pro něj nějaký lidi, co tady si sednou do lavice a on je má něco učit. Asi nejde mít dobrý vztah s člověkem, když je mu člověk lhostejný.“ (IZ7_ř. 1030–1032)

U: „... samozřejmě do určité míry, nemá se člověk nějakým způsobem příliš jako familierizovat, ale takové ty základní věci, prostě vědět i nějaké charakterové rysy, pokud je někdo introvert, tak ho nenutit jako nějakým způsobem mluvit na veřejnosti, neztrapňovat ho a podobně...“ (IU1_ř. 161–164)

U: „... když člověk ví anebo když si vzpomene, jo, ty vlastně děláš tohleto, tak si myslím, že ti žáci to přijímají jakoby vstřícně, že vlastně mají pocit, že ten učitel se o ně zajímá.“ (IU2_ř. 98–100)

U: „Já jsem přesvědčená, že ten odstup, když není, tak že je to snazší, se k nim dostat.“ (IU4_ř. 107)

Z těchto výpovědí vyplývá, že by se učitel měl o žáky zajímat, měl by tedy znát charakter a schopnosti žáka, což mu usnadní spolupráci s ním ve výuce, umožní mu to i adekvátně reagovat na žákova specifika, jakými jsou například introverze či problémy v učení. Žáky však zároveň těší všeobecný učitelův zájem o jejich osobu, který se neredukuje pouze na jejich výkony v hodinách německého jazyka. Širší povědomí o žácích, pokud nepřekročí hranice soukromí, tedy přispívá významně k utváření blízkého vztahu mezi učitelem a jeho žáky, jak uvádí i Dörnyei (2001, s. 36–38).

Samozřejmě je nutné mít na paměti, že se v každé třídě může vyskytnout žák, který toto vnímá jinak, jak ukazuje následující výpověď:

Ž: „Mně třeba asi vadí, když jsou ty otázky právě až moc osobní. [...] A právě, že je super, když třeba někdo vezme, že si to můžete klidně vymyslet. Že jde čistě jenom o tu slovní zásobu. Že se nemusíte vyjadřovat úplně jako osoba.“ (IZ6_ř. 130–134)

Jedna z učitelek zmínila ještě jeden z důvodů, proč je dobré žáka znát:

U: „Co se snažím, a myslím, že je dobrý, vědět o těch dětech něco víc. Protože ne každý je v té němčině dobrý. A si myslím, že je škoda tu osobu, anebo si o té osobě myslet jenom to špatné nebo jenom to dobré. [...] když ukážeš i tomu žákovi jako „Jo, já vím, že ta němčina tak jako není úplně tvůj hlavní ty, ale jako, jako člověka tě beru, protože jsi schopný, jo, tak pojďme to zkusit ještě i na tomhle poli nějak uhrát.“ Tak to si myslím, že jakoby dělám a si myslím, že by se to mělo dělat...“ (IU3_ř. 75–83)

U: „... tak taky na ně (problémové žáky)³³ platí, určitě na ně platí tohleto, že člověk zjistí, že jsou v něčem dobrý. To platí jako neskutečně. To je úplně vidět, že pak ten člověk ten postoj jakoby k tobě fakt, fakt změní. Že pak jsou i klidnější, i vstřícnější, a nedělají takové naschvály jako, že teda ne.“ (IU3_ř. 134–137)

Ne každý žák je právě v učení se německému jazyku úspěšný. Ukáže-li mu však učitel, že si ho váží na základě jeho výkonů v jiných oblastech nebo třeba i jeho názorů, podpoří tak jeho vlastní pocit sebehodnoty, což může mít opět motivující účinek (Dörnei, 2001; Pířová et al., 2013, s. 151). Druhá z uvedených výpovědí naznačuje i pozitivní vliv na problémové žáky, čímž je možné předcházet a zbránit i eventuálním konfliktům.

33 Poznámka autorky.

I v pozorovaných hodinách bylo možné sledovat, že učitelky své žáky znaly, oslovovaly je křestními jmény, někdy i zdobnělinami a měly i bližší povědomí o jejich koníčcích, zálibách nebo například. sourozencích. Bylo patrné, že vyučující „neredukují žáky na předmět svého pedagogického působení, ale zajímají se o žáka jako celistvou osobnost“ (Píšová et al., 2013, s. 148), tedy o jeho schopnosti, názory, postoje, zkušenosti a třeba i problémy. K tomu je zároveň třeba dodat, že ani učitelé nechtějí být vnímáni pouze v rámci své role učitele konkrétního předmětu, jak ukazují následující výpovědi.

U: „... tak pro mě je hrozně důležité, že se mnou sdílí i své jako všední zážitky, které se školou nemají vůbec nic společného, že třeba vidí hezký film a pošlou mi odkaz „paní profesorko, ten by se vám mohl líbit,“ nebo mi řeknou: „byl jsem na výstavě, to by vás zaujalo,“ nebo probíráme nějaké téma a oni se mě jdou na něco zeptat ve smyslu, že nevzhlíží k mému názoru, ale ten názor je zajímavý. Jo, takže já vždycky, říkám: „Je to můj osobní názor,“ ale vlastně pro mě je to taková jako úžasně zpětná vazba v tom, že to není jenom o té konkrétní výuce, ale že vás prostě vnímají jako člověka, který má nějaký hodnotový systém, který by je mohl inspirovat, a jako, že vámi nepohrdají.“ (IU1_ř. 141–148)

Ž: „... když jsme na nějaký mimoškolní akci, třeba jsme byli ve Vídni na trzích nebo tak, tak právě se s námi baví úplně o jiných věcech, že skoro zapomínám, že je to naše paní profesorka. Ale pak zase na té hodině má tu určitou autoritu, že jakoby dokáže to nějak urovnat.“ (IZ5_ř. 180–183)

I učitel chce tedy být žáky vnímán jako plnohodnotná osobnost, což potvrzuje reciprocitu jejich vzájemného vztahu. Druhý z uvedených názorů dokládá, že takové osobní přiblížení se žákovi (či odstranění bariér omezujících vztah mezi učitelem a jeho žákem pouze na oficiální rovinu) nijak neredukuje učitelovu autoritu ve výuce, dovolujeme si dokonce tvrdit, že ji naopak může ještě podpořit.

Na závěr si opět krátce shrňme nejdůležitější poznatky, jak naši respondenti vnímají motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky:

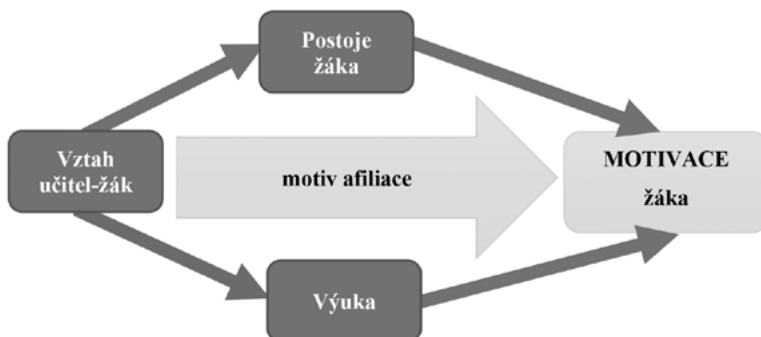
- Motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky lze charakterizovat jako vztah blízký a přátelský, jenž je založen na vzájemné důvěře a respektu, přičemž jsou zároveň respektovány sociální role obou aktérů, tedy učitele a žáka. Učíteli je v tomto vztahu připisována role partnera a pomocníka. Zároveň učitel disponuje dostatečnou přirozenou a zaslouženou autoritou.

- Učitelova autorita je v rámci motivujícího vztahu mezi učitelem a jeho žáky klíčovým slovem. Přirozená autorita učitele není dána učiteli pouze jeho sociální rolí, úzce souvisí se schopností učitele prosadit se, nastavit jasná pravidla a trvat na jejich dodržování. Zároveň si učitel autoritu u žáků získává i na základě svých schopností a vědomostí, dále pak svým zájmem o žáky, angažovaností, ochotou věnovat jim svůj čas i nad rámec výuky a pomoci v případě potřeby a v neposlední řadě i schopností přiznat svou chybu či nedokonalost a s tím spojenou otevřeností.
- Učitel v rámci motivujícího vztahu své žáky zná, naslouchá jim a diskutuje s nimi, neredukuje je pouze na jedince učící se německému jazyku, ale vnímá je jako celistvé osobnosti, zajímá se o jejich názory, postoje, zkušenosti, schopnosti i případné problémy, přičemž akceptuje i uzavřenější žáky a všeobecně nepřekračuje individuální hranice soukromí žáků.
- I učitel chce být žáky vnímán nad rámec své role učitele jako komplexní osobnost.

Na počátku této kapitoly jsme zmiňovali, že vztah mezi učitelem a jeho žáky má vliv na kvalitu i kvantitu výchovně vzdělávacího procesu. Podobně jako tomu bylo v případě motivujícího učitele, může i motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky působit na motivaci žáků k učení se německému jazyku jak přímo, tak i nepřímou, jak ukazuje obrázek 2.

Obrázek 2

Vliv vztahu mezi učitelem a žákem na motivaci žáka.



Přímé působení lze vysvětlit pomocí vlivu motivu afiliace (Stuchlíková, 2010, s. 146–148). Motivující vztah mezi žákem a jeho učitelem, kdy si žák učitele váží a respektuje ho, mohou způsobit, že je pro žáka podstatné, jaký obrázek si o něm učitel vytvoří, jaký dojem na něj udělá. Žák nechce takového učitele zklamat, chce se mu zalíbit a získat si jeho uznání a tím i podpořit a posílit tento vzájemný vztah, což může přímo podnítit žákovu aktivitu a motivaci. To dokládají i následující dvě výpovědi.

Ž: „... je to takový vzájemný respekt asi jako, že jsou třeba profesori jako, že třeba něco neudělám nebo tak a řeknu si jako, že to bych asi měl udělat [...] prostě nechtěl bych, aby si myslel, že na to kašlu nebo tak. A u některých jako je mi to jedno.“ (IZ3_ř. 151–154)

Ž: „... pak máme takový ten pocit, že jsme to jako měli udělat, aby ona s tím byla spokojená.“ (IZ3_ř. 159–160)

Zároveň motivující vztah mezi učitelem a jeho žákem působí na motivaci žáka nepřímo prostřednictvím svého vlivu na výuku samotnou, neboť rozhoduje o atmosféře v hodině i o dalších faktorech ovlivňujících žákovu motivaci, jakými jsou například strach či úspěch. V neposlední řadě, vybuduje-li si učitel se žákem motivující vztah, může případně snadněji ovlivňovat i žákovy postoje.

Dodejme jen, že zjištěné poznatky z obou výše popsaných oblastí motivování (motivující učitel a motivující vztah učitele a jeho žáků) by se daly z velké části zevšeobecnit pro učitele všech předmětů. Oblast motivování, které se věnuje následující část textu, je již velmi specifická pro výuku německého jazyka, neboť se zabývá postoji žáků k německému jazyku a kultuře a jejich ovlivňování v pozitivním slova smyslu.

5.3 Postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře

Postoje k jazyku a k jeho učení velmi úzce souvisí s úspěchem v učení a ovlivňují se s ním navzájem, úspěch pak podobně souvisí s motivací (Rost-Roth, 2010, s. 878–879). Z toho lze vyvodit, že i naše postoje budou ovlivňovat naši motivaci. Vycházíme-li tedy z toho, že negativní postoje představují jistou bariéru pro motivaci a tím i pro učení, je žádoucí, chceme-li žáka motivovat, aby jeho postoje, které si spojuje s německým jazykem a s jeho učením, byly pozitivní, neboť tím tak bude automaticky podpořena žákova motivace.

Postoje žáků související s učením se cizímu jazyku lze obecně rozdělit na tři podskupiny, a to na postoje (a) k jazyku a s ním spojené kultuře, (b) k vyučovanému předmětu, (c) k učiteli. Co se postojů žáka k učiteli týká, zabývali jsme se jimi již v předchozích dvou kapitolách, když jsme popisovali motivujícího učitele a motivující vztah mezi učitelem a jeho žáky. Postoje žáků k vyučovanému předmětu budou součástí následující kapitoly, jež je věnována motivující výuce. Proto se v této kapitole zaměříme pouze na postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře. Budeme se nejprve věnovat negativním postojům a jejich zdrojům, poté přejdeme k postojům pozitivním a k tomu, jakým způsobem je učitel může u žáků podpořit.

Němčina byla po staletí poměrně pevně spjatá s územím dnešní České republiky. Postoje k ní se v souvislosti s různými historickými událostmi měnily. Byly doby, kdy lidé používali němčinu jako běžný prostředek komunikace. V některých obdobích, například v době Národního obrození či v době II. světové války a v poválečném období, došlo k výrazné změně postojů vůči němčině, němčina byla vnímána negativně, jako jazyk vykořisťovatelů či okupantů, mnohdy přerostl tento postoj až v nenávist. Jaké postoje vůči němčině nalezneme u mladých lidí v dnešní globalizované době? Podívejme se nejprve, zda se ještě vyskytují postoje negativní.

Ž: „Já třeba myslím, že pro konkrétně němčinu je velký problém, jsou velkými problémy předsudky, protože mnoho i malých dětí se od mala prostě učí věci jako dřív tady bylo, že jo, hitlerovské Německo a válka je špatná, prostě těm dětem se to vtluče do hlavy už odmala. A mají to nějak podvědomě spojený s tím Německem a spousta třeba dětí, třeba moji sourozenci, se třeba diví, jak to, že se vlastně učíme tu němčinu. Malé děti se diví, jako proč se vlastně učíme tu němčinu, že jo, vždyť to jsou přece ti zlí. Tak tydlety předsudky si myslím, že můžou být velký problém pro učení němčiny.“ (IZ1_ř. 283–289)

Ž: „Já se většinou setkávám s tím, že ten, kdo se ji neučí, tak nadává, jak je ošklivá, nebo jak se to můžeme učít, že přesně, že to používal Hitler...“ (IZ5_ř. 375–376)

Ž: „Počítal jsem s tím, že to bude hodně těžký...“ (IZ1_ř. 1394)

Ž: „... protože se mi celkově ten přízvuk moc nelíbil, já jsem do té doby němčinu znal jenom z historických dokumentů, kdy tam Hitler nahlas vlastně křičel, takže ta němčina se mi zdála taková hrubá.“ (IZ8_ř. 437–439)

U: „To je první, co všichni jako: „Němčina je těžká.“ (IU2_ř. 170)

Z těchto výpovědí vyplývá, že i v dnešní době může být němčina vnímána jako „jazyk těch zlých“, jazyk nacistů či Hitlerův, i když generace dnešních mladých lidí, ani jejich rodičů a většinou ani jejich prarodičů válku nezažily. Kromě toho je němčina často vnímána jako jazyk nehezky a těžký. Tuto skutečnost dokládají kromě výpovědí našich dotazovaných i další výzkumná šetření (Fuková, 2013, s. 82–83; Janíková, 2007, s. 162–163). Velmi často se jedná o předsudky či stereotypy, které jsou automaticky předávány z generace na generaci, jak dokládají následující výpovědi.

U: „... němčina je zaškatulkovaná jako takový negativistický jazyk, do toho žáci v podstatě ten negativismus té němčiny často dostávají i doma, od rodičů.“ (IU1_ř. 50–52)

U: „Já si myslím, že to strašně záleží na těch rodinách, z kterých ty děti jakoby přichází. Já, když jsem začínala učit, tak jsem měla vysloveně skupinu, kde byly asi tři děti, který byly vysloveně jakoby z rodiny jakoby naočkovaní řekněme, že teda němčina ne, a že prostě je to jazyk fašistů a já nevím, co všechno. A pak nějakou, přefazováním musely chodit na tu němčinu a je pravda, že ze začátku do bylo docela tak jako opravdu obtížný, v rámci toho třeba úplně prvního motivačního, nějaký tý motivační hodiny, kdy vlastně dělám se žáky to, že na ně mluvím německy a oni vlastně zkoušejí, jestli rozumí nebo nerozumí, tak to bylo relativně hodně obtížný, tyhlety děcka jakoby zaujmout nebo přetáhnout nebo to negativní jakoby nějakým způsobem zvrátit...“ (IU2_ř. 127–135)

Rodina, ze které žák pochází, a její postoj k němčině jsou obvykle určující pro postoj žáka, jak dokládají i tyto výpovědi. Druhá z výpovědí navíc naznačuje, že změnit takový negativní postoj, založený na silném přesvědčení rodiny, může být pro učitele němčiny velmi nelehké.

Jako potěšující vnímáme názory našich dotazovaných, které naznačovaly, že v dnešní generaci mladých lidí se s negativními postoji vůči němčině setkáváme méně často či s menší intenzitou než dříve.

Ž: „... už to tolik nevnímá tu nenávisť vůči tomu jazyku než jako třeba prababičky nebo takhle, který zažily vlastně tu válku. [...] Takže jako v té naší generaci to asi už tolik neřešíme.“ (IZ3_ř. 212–214)

Ž: „No tak pořád, do určitý míry, je ta, je ta němčina spojovaná s nacismem a s druhou světovou válkou, ale [...] není to vyloženě nepřátelský.“ (IZ4_ř. 220–221)

U: „... takže si myslím, že ještě pořád takový jako jsou, ale myslím si, že je to čím dál tím méně. Že čím dál tím víc v tom vidí spíš to, že jsme obklopeni tou

němčinou, i okolo, a že jezdí na hory, do Rakouska, do Německa, kde vlastně ten jazyk potřebují, plus ještě spousta těch rodičů pracuje ve firmách, kde je hodně Němců nebo kde je němčina jako jazyk, takže tím pádem ten vztah k tý němčině, si myslím, že se hodně zlepšil jakoby v průběhu těch let.“ (IU2_ř. 139–144)

Vedle zmiňovaných předsudků a stereotypů se ve výpovědích našich dotazovaných objevil ještě další zdroj negativního postoje k němčině a jejímu učení, jak ukazuje následující výpověď.

Ž: „... tenhle svět je globalizovaný, jak už jsme říkali, angličtina absolutně pohlcuje prakticky každý národ a všichni si říkají, jako proč se to učit, když se to můžu jakoby naučit jenom anglicky...“ (IZ1_ř. 441–443)

Žáci mnohdy nechápou význam mnohojazyčnosti, domnívají se, že znalost anglického jazyka je dostačující, neboť se s ním všude domluví. K tomu přispívá i skutečnost, že na základě jazykové politiky našeho státu se žáci na celém území naší republiky (až na malé výjimky) učí němčině až jako L3 po angličtině, což s sebou nese další důsledky, které dokládají následující výpovědi.

Ž: „... sama o sobě mi ta němčina přijde jako těžší jazyk než angličtina. Třeba, ale to je možná třeba tím, že se ji neučím úplně od mala, že jo, angličtinu jsem se fakt učil odmala.“ (IZ2_ř. 242–244)

Ž: „... když si hledám nebo potřebuju najít, nejde mi něco nainstalovat na počítači třeba nebo je tam nějaký error, tak si nejprve, nejprve vlastně už začínám hledat v té angličtině, vždycky na tom, prostě do Googlu si zadám anglicky přesně ten problém, a právě ne německy, jo, že to je taky největším zdrojem, že to je taky, že tam třeba je spousta slov, kterým nerozumím, a právě abych vyřešil ten problém, tak musím si přeložit ta slova a takže to je nejlepší asi způsob, jak jako se to učit, no.“ (IZ1_ř. 399–404)

U: „... mám pocit, že oni jsou tím, jak jsou odchovaní a odkojení angličtinou, tak samozřejmě ta angličtina je pro ně daleko zajímavější, efektnější...“ (IU2_ř. 187–188)

Ž: „... tu anglickou knížku už přeci jenom jako líp si ji přečteme. Prostě, člověk z toho má i jakoby lepší pocit. Zatímco, když třeba sáhne po té třeba německé knížce, kdybychom se k ní dostali, tak je to takový jako demotivující, že třeba asi bychom toho moc jako neuměli si přeložit...“ (IZ1_ř. 451–454)

Žáci dle těchto výpovědí upřednostňují v běžném životě angličtinu před němčinou. Jako hlavní důvod uvádějí, že se ji učí déle, lépe ji ovládají a jsou si tedy v tomto jazyce jistější. Navíc zdůrazňovali,

že v případě knih nebo filmů je většinou možné najít kromě originálu v němčině i anglický překlad či dabing. Otázkou zůstává, zda by tento názor zastávali i v případě, když by se němčině učili jako L2 před angličtinou. V této knize se však nechceme jazykovou politikou, její smysluplností a vlivem na motivaci podrobněji zabývat, a proto na tomto místě pouze odkazujeme například na práci Krumma (2003).

Shrňme tedy, že zdrojem negativních postojů žáků k německému jazyku a kultuře mohou být, dle našich dotazovaných, neznalost, předsudky a stereotypy (často pocházející z žákovy rodiny) a dominantní postavení angličtiny. Nyní se dostáváme k otázce, jak s takovými negativními postoji žáka, vyskytnou-li se, pracovat. Nejzákladnějším předpokladem je, aby je učitel co nejdříve identifikoval. Již v předchozí kapitole jsme zmiňovali, že učitel by měl žáka dobře znát. Zde se objevuje další opodstatnění tohoto požadavku. Pouze pokud se učitel zaobírá žákem blíže, může zjistit, jaké postoje zaujímá k německému jazyku a kultuře s ním spojené. Zjistí-li u žáka nějaké negativní postoje, měl by své působení v první řadě zaměřit na jejich eliminaci.

První z cest k jejich odstranění jsme již naznačili v předchozích kapitolách. Motivující učitel může díky svému nadšení pro jazyk a díky sdílení svých zážitků z německy mluvícího prostředí žáka pro německý jazyk nadchnout. Další možností, jak odstranit negativní postoje vůči německému jazyku, jsou-li jejich zdrojem neznalost, předsudky či stereotypy, je zprostředkování korektivní zkušenosti, v našem případě pozitivní autentické zkušenosti s jazykem a kulturou s ním spojenou, ať již v rámci výuky, nebo mimo ni, jak naznačují následující výroky. Nejprve se zaměříme na aktivity mimo výuku.

U: „... to (kontakt s rodilými mluvčími a cílovou zemí)³⁴ je aktivita, která je strašně motivační, tam prostě ty žáci, když si vyzkoušej ten jazyk v praxi, tak jim nemusíte vysvětlovat, proč se ho učí.“ (IU1_ř. 164–266)

Ž: „Já si myslím, že se jí (učitelce)³⁵ právě podařilo docílit odstranění předsudků skvěle nebo alespoň nabídnout k tomu příležitost, když ve svém volném čase o jarních prázdninách zorganizovala v podstatě česko-německé setkání mládeže...“ (IZ1_ř. 322–324)

34 Poznámka autorky.

35 Poznámka autorky.

Ž: „... některý Němci právě jako neuměli moc jako dobře anglicky, takže jsme se právě museli domlouvat německy, a tam jako jsem viděl ty svoje obrovský mezery, že jo, a to mě tak trošku jako přimělo...“ (IZ1_ř. 342–344)

Ž: „... potom nás namotivovala pěkná německá děvčata, právě které neuměly vůbec, vůbec anglicky, jako vůbec, neuměly prostě ani větu skoro, ty byly úplně to, no, a to se mi hned líp prostě hledaly a listovaly ty slovíčka, jako to mě tak, to byla taky taková ta motivace. Protože taky potřebuju, a to přesně, jak jsem říkal, že potřebuju vědět, proč to dělám, prostě, a tady jsem jasně věděl jasně, proč se učím německy.“ (IZ1_ř. 836–840)

Ž: „Taky člověk jako víc zjistí, v čem má ty nedostatky, mi přijde, že není tam úplně jako víc ve stresu, ale chce s tím člověkem udržovat nějaký ten normální kontakt a rozhovor, takže zjistí vlastně, co mu v té rychlosti do té hlavy, v té hlavě nenaskočí. A taky mi přijde, že se to naučí mnohem rychleji, že když jsem jenom jeden den na trzích, tak vím, jak se řekne kobliha nebo vím, jak se řekne támhleto, získám to rychleji.“ (IZ5_ř. 402–406)

Ž: „... je skvělý komunikovat třeba i s člověkem, co tam žije, protože to je takový úplně něco jiného, než když komunikujete jenom s tím profesorem, že vás naučí i třeba výrazy jiný, než jsou, než se učíte v té hodině. Ta praxe.“ (IZ5_ř. 387–389)

Naši dotazovaní jednoznačně potvrzovali přínos pozitivních autentických zážitků během krátkých pobytů v německy mluvících zemích či při česko-německém setkání mládeže. Uvedené výpovědi navíc ukazují, že při autentickém kontaktu s rodilými mluvčími může dojít nejen k přehodnocení dosavadního postoje, ale i k uvědomění si vlastních nedostatků ve znalosti jazyka. Tyto nedostatky nevedly u námi dotazovaných žáků k demotivaci, jak by se dalo předpokládat, ale naopak podpořily jejich motivaci k učení se jazyku. Zároveň žáci i zmiňovali, že autentické prostředí může pozitivně ovlivnit i rychlost učení a mohou se naučit i něco navíc.

Pouze na okraj dodejme, že žáci upřednostňovali krátkodobé výlety do německy mluvících zemí před výměnnými pobyty. Byli-li dotazováni, zda by se výměnného pobytu chtěli zúčastnit, většinou zpochybňovali dostatečnou úroveň svých jazykových znalostí pro takový pobyt a vyjadřovali názor, že by se takového pobytu rádi zúčastnili, avšak až později, až budou jejich znalosti jazyka a schopnosti komunikovat na vyšší úrovni.

Jedna z dotazovaných učitelek navštěvovala poměrně často spolu se žáky i různé kulturní akce, ať už se jednalo o německé filmy,

divadelní představení v němčině či výstavy. I takové autentické zážitky žáci vnímali jako přínosné pro svou motivaci. Za všechny uvádíme následující výpověď.

Ž: „Já na takový akce teda chodím jako hodně, nebo, prostě jako docela mě to baví, už jenom proto, že prostě je to nějakým způsobem kino nebo i v divadle jsme byli a jako je to zajímavý, jako kulturně, ale i jako mi to přijde, že jako to může nějakým způsobem změnit ten vztah k tomu jazyku a může to jako taky motivovat. To určitě.“ (IZ2_ř. 304–307)

Dosud jsme se zaměřovali pouze na aktivity mimo výuku. Autentický jazyk a reálný obraz cílové země by však měly být i součástí výuky německého jazyka. Ačkoli se tématu motivující výuky budeme detailně věnovat v následující kapitole, uvádíme zde výpovědi související s výukou a jejím vlivem na žákův postoj k německému jazyku.

U: „... snažím se tu němčinu nebrat jenom jako striktní jazyk, ale prostě pojímát to jako německy mluvící oblast, aby prostě žáci měli i tu motivaci.“ (IU1_ř. 66–68)

Ž: „A právě ten učitel by se měl to snažit změnit, měl by, měl by vlastně, měl by nám vlastně ukázat, že vlastně Německo je na tom líp, že jo, což je, měl by nám ukázat, že je to, že Německo není vůbec špatný, že Německo je, že Německo je super, že má svou vlastní kulturu a měl by nám přiblížit tu zemi vlastně dnešní, ne tu, co jsme se učili...“ (IZ1_ř. 289–293)

Ž: „... člověk se potom (prostřednictvím německy mluvených filmů a hudby)³⁶ víc dostane do toho jazyka a není to jenom takový jako pasivní užívání, že „jenom se to učím ve škole a v podstatě tím to končí,“ ale tím, že se dostane jako do toho života v podstatě těch Němců a je to takový víc interaktivní.“ (IZ3_ř. 262–266)

Ž: „... přece jenom člověk to vidí víc z pohledu že těch třeba rodilých Němců, jak to vnímají třeba oni, a třeba díky tomu se do toho dokáže víc vžít, do učení toho jazyka.“ (IZ3_ř. 258–260)

Ž: „... tak jsme dělali vlastně něco jako německý karneval, že jsme byli jako na německým karnevalu, a to sem přijela jedna studentka, která studuje, myslím, že tady snad v Čechách a ona je z Německa, od Kolína, a ona nám vyprávěla, jak v Německu probíhá karneval, samozřejmě všechno v němčině, a bylo to, podle mne to bylo fakt super, protože jsme viděli jakoby tu německou kulturu v plném proudu a plus ještě jsme si sami vyráběli nějaké masky a bylo to zábavné pro nás všechny...“ (IZ1_ř. 351–356)

Společným jmenovatelem výše uvedených aktivit, ať už výukových či mimo výuku, je propojení jazyka, kterému se žák učí, s aktuálním obrazem konkrétní země, její kulturou a samozřejmě i s jeho mluvčími. Dotazovaní žáci potvrzovali, že si chtějí vytvořit vztah k cílovému jazyku. K tomu napomáhají právě autentické zážitky s jazykem spojené, jejichž původ může být velmi různorodý, od literatury, filmu, divadla a hudby přes setkání s rodilými mluvčími až po výlety do německy mluvících zemí a výměnné pobyty, při kterých je kontakt jak s rodilými mluvčími, tak i s kulturou nejintenzivnější a žáci při něm zároveň mohou plně využít to, co se ve výuce naučili. Zdůrazňeme, že ačkoli například období nacismu a s ním spojené události by sice nikdy neměly být zapomenuty, neboť jsou významným zdrojem poučení pro budoucnost, měl by být německý jazyk, kterému se dnešní žáci učí, podle výpovědí našich dotazovaných spojován se současným obrazem německy mluvících zemí, s jejich kulturou a obyvateli, neboť to je jazyk, se kterým se žáci mohou reálně setkat, přičemž učitel je právě osobou, která toto může a měla by svým žákům zprostředkovat.

Dosud jsme uváděli příklady, jak učitel může působit na postoje žáků a snažit se je změnit v pozitivní slova smyslu, přičemž jsme se zaměřovali na ovlivňování emocionální složky žákova postoje. Kromě toho je samozřejmě možné cílit na kognitivní složku žákova postoje, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „Mi přijde, že je to fakt poměrně hodně velká motivace, když člověk někam jede a vidí, že reálně může něco použít nebo ví, že právě se tohleto v tu chvíli třeba, i když jsem už dlouho nemluvil, ale i když jsem byl se podívat v Berlíně a tak, jsou tam všude, všechno je tam v němčině, tak člověk, i když to čte, tak vidí, že konečně něco z toho může použít...“ (IZ5_ř. 408–411)

Už právě zmiňovaný pobyt v německy mluvícím prostředí může napomoci tomu, aby si žák uvědomil přínos znalostí jazyka, kterému se učí, čímž je zdůrazněna smysluplnost učení. Tomu může napomoci i učitel.

Ž: „Já si myslím, že by učitel měl najít na tom jazyku, pokud to právě není angličtina, to využít, a vlastně vyzdvihovat všechna ta využití. Právě na těch horách, to je určitě, určitě důležitý. Nebo potom ty pracovní příležitosti v Německu...“ (IZ1_ř. 459–461)

U: „... je důležité, prostě ukázat tu potřebu toho jazyka, nějakou tu geografickou souvislost a já se teda snažím žáky informovat i o kulturním dění, snažím se je informovat o filmech, o výstavách, občas s nimi někam jdu.“ (IU1_ř. 60–63)

U: „Samozřejmě studium, jo, co i já jim říkám, že na to je to perfektní. Prostě využít ten jazyk na to, aby v rámci Erasmu nebo, semestr strávit někde jinde, jednoznačně.“ (IU3_ř. 178–179)

U: „A hlavně v tom pracovním světě, já teď, když to vidím, i v tom spojení s tou jazykovou školou, jako není nic lákavějšího pro firmy, nebo po čem prostě ony chňapnou, odborníka v něčem plus ten jazyk. A ta němčina je úplně ideální. Jako to, to je taková výhoda, kterou si oni možná zatím neumí úplně představit, ale je to tak.“ (IU3_ř. 232–236)

Ž: „Ten učitel může jako představit prostě tomu žákovi, může mu jakoby říct, jaký to má výhody, může mu jakoby říct, že to není tak strašný...“ (IZ4_ř. 285–286)

Souhrnně zdůrazněme, že velmi důležitým krokem v rámci motivování je dovést žáky k tomu, aby si přínos znalostí německého jazyka uvědomili. V případě němčiny usnadňuje celou situaci jednak naše geografická poloha, kdy více než polovinu délky státních hranic tvoří hranice s německy mluvícími zeměmi a naskýtá se tak i v soukromém životě dostatek příležitostí německý jazyk využít například v rámci dovolené či krátkého pobytu v těchto zemích. Na druhé straně je to naše hospodářská situace, neboť podíl německy mluvících firem, jež jsou zastoupeny na našem trhu a řadí se tak k potenciálním zaměstnavatelům, nebo se kterými české firmy udržují obchodní kontakty, je velmi vysoký (Šichová, 2011, s. 108–118). K tomu přistupuje například i možnost studia v zahraničí. Uvědomí-li si žák tyto přínosy znalostí německého jazyka pro jeho současný i budoucí život, může být významně podpořena jeho instrumentální motivace k učení (Gardner & Lambert, 1972). Dodejme, že námi dotazovaní žáci si v převážné většině byli tohoto přínosu vědomi, přičemž u mnohých z nich měla pozitivní vliv i rodina a příklady příbuzných či známých.

Jen okrajově ještě připomeňme, že jednou z představ, kterou jsme výše již zmiňovali jako zdroj negativních postojů k německému jazyku, je její všeobecné vnímání jako obtížného jazyka. Jednou z cest k odstranění takového postoje je ukázat žákovi, hlavně v prvních fázích učení, že němčina není tak těžkým jazykem, jak se o ní říká, což dokládá i následující výpověď.

U: „No, jediné ukázat, že to není tak těžký, i když se říká, že němčina je strašně těžká a svázaná pravidlami.“ (IU2_ř. 169–170)

Tímto tématem se budeme ještě podrobněji zabývat v následující kapitole věnované motivující výuce. Kromě toho však může mít

v této souvislosti pozitivní vliv i subjektivně vnímaný úspěch při výše zmiňované autentické komunikaci, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „... a teď kon jsme byli i v tom Rakousku, tak jsem se snažila komunikovat nebo takhle, že jsem jako rozuměla těm lidem okolo sebe, což už mi přišlo takový jako vítězství.“ (IZ3_ř. 991–992)

Ž: „No a já nevím teda, jak ostatní, ale třeba mně to hrozně pak těší, když to můžu pak někde použít, třeba v tom Rakousku nebo tak. Jakože, když tam s někým alespoň trochu pokecám německy, tak mám z toho pak hroznou radost...“ (IZ4_ř. 379–381)

Ž: „... během těch pár dnů³⁷ jsem vlastně použil ty základy, co jsem uměl a už jsem si říkal: Aha, no, tak něco jsem se naučil, něco je užitečný, tak to není zas tak složitý.“ (IZ6_ř. 302–303)

Ž: „... mě určitě motivuje cestování nebo tak, protože třeba rodiče, jak bydlí blízko u hranic, takže třeba často jedeme nakoupit do Německa nebo prostě na výlet do Německa. Tak jako se mně nejvíc líbí to, když zjistím, že se domluví i s tou svojí hrozně jakoby hroznou němčinou tak, že ti lidi jsou ochotní se se mnou bavit a že si i nějak dokážu, já nevím, něco koupit v obchodě nebo tak. Tak to mě motivuje třeba, že to nějak jde...“ (IZ6_ř. 321–325)

Tyto výpovědi potvrzují vzájemný vztah mezi úspěšností a postoji a zároveň mezi úspěšností a motivací, které jsme již zmiňovali. Je-li žák schopen své znalosti německého jazyka úspěšně použít v autentické situaci, je tím automaticky podpořen jeho pozitivní postoj k jazyku a zároveň motivace k jeho učení.

Souhrnně lze v souvislosti s postoji žáků k německému jazyku a kultuře potvrdit jejich velký význam pro motivaci žáka a jeho učení. Negativní postoje mohou negativně ovlivňovat žákovo učení. K vysvětlení tohoto efektu napomohly poznatky neurodidaktiky, které dokládají, že chceme-li, aby nové informace, které se žáci mají naučit, byly vůbec vpuštěny do podkorových oblastí jejich mozku, je potřeba, aby žák vnímal tyto informace jako příjemné a důležité (Grein, 2013, s. 10–11). Z tohoto důvodu lze právě pozitivní autentické zážitky, potažmo emoce spojované s jazykem a kulturou, a zároveň vědomé podpoření žákovy instrumentální motivace považovat za velmi významné.

Na závěr této kapitoly si opět krátce shrňme poznatky, které vplynuly z výpovědí našich dotazovaných:

37 Poznámka autorky: žák byl o prázdninách na kurzu pro mládež, který byl organizovaný Goethe-Institutem.

- I v dnešní globalizované době nalézáme u mladých lidí negativní postoje vůči německému jazyku a s ním spojené kultuře, ačkoli v podstatně menší míře než dříve, například po II. světové válce.
- Negativní postoje vůči německému jazyku a s ním spojené kultuře mohou být způsobené neznalostí, předsudky, stereotypy (jejichž zdrojem je často žákova rodina) či dominantním postavením angličtiny.
- Předpokladem toho, aby učitel věděl o případných negativních postojích žáka a mohl se snažit tyto ovlivnit v pozitivním slova smyslu, je blízký vztah k žákovi a povědomí o něm.
- Zprostředkování korektivní zkušenosti, konkrétně v podobě pozitivního autentického zážitku, ať už v rámci výuky nebo mimo ni, je jednou z cest, jak odstranit žákův negativní postoj, přičemž je tak ovlivňována emocionální složka žákova postoje. Autentické zážitky, které v žákovi vyvolávají pozitivní emoce, mohou přímo podpořit žákovu motivaci k učení.
- Kognitivní složku žákova postoje může učitel ovlivnit tím, že mu napomůže uvědomit si přínos znalostí německého jazyka pro jeho současný i budoucí život, čímž je podpořena žákova instrumentální motivace a zároveň zdůrazněna smysluplnost učení.
- Subjektivně vnímaný úspěch při autentické komunikaci pozitivně ovlivňuje jak žákův postoj k německému jazyku, tak i jeho motivaci k učení. Zároveň subjektivně vnímaný neúspěch či těžkosti při autentické komunikaci, je-li tato žákem vnímaná jako subjektivně přínosná a chtěná, nemusí negativně ovlivnit žákův postoj k jazyku a může naopak podpořit motivaci k jeho učení.

Na základě těchto poznatků lze konstatovat, že i postoje žáka k jazyku, popisované v této kapitole, je možné z hlediska motivování označit za velmi významné, neboť mohou přímo ovlivňovat motivaci žáka k učení. Motivující účinek mají pozitivní autentické zážitky, které vyvolají v žákovi v souvislosti s jazykem a s ním spojenou kulturou pozitivní emoce. Takové emoce lze označit za motivy, tedy stimuly motivace (Marečková, 2011, s. 80). Dále motivačně působí, uvědomí-li si žák přínos znalostí jazyka pro svou osobu, čímž je vyvolán instrumentální motiv. A v

neposlední řadě zážitků úspěchu při autentické komunikaci může podpořit výkonový motiv žáka (Stuchlíková, 2010, s. 144–146). Stejný účinek může mít dokonce i neúspěch při autentické komunikaci, je-li taková komunikace vnímána žákem jako subjektivně chtěná a emocionálně přínosná, jak dokládají výše uvedené výpovědi.

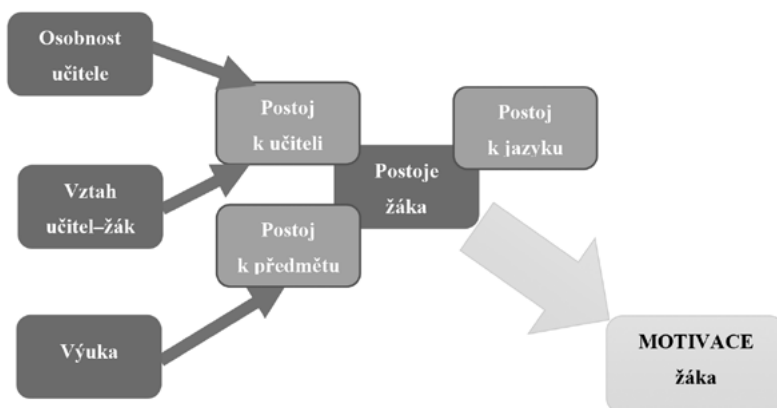
Souhrnně znázorňuje postoje žáka v souvislosti s učním se německému jazyku a jejich vliv na motivaci obrázek 3. Jak z tohoto obrázku vyplývá a jak jsme již naznačili v úvodu této kapitoly, třetí skupinou postojů v souvislosti s učním se cizímu jazyku, kterou jsme se dosud ještě nezabývali, jsou postoje žáka k vyučovanému předmětu. Postoj k předmětu může být totiž odlišný od postoje k jazyku, jak ukazuje následující výpověď.

Ž: „... právě jsem si uvědomovala nad tím, že mi vlastně nevádí ta němčina jako jazyk, spíš, že třeba ta hodina byla hrozně nudná. Že se mi tam nechtělo, protože prostě se tam zase budu nudit.“ (IZ6_ř. 195–197)

Tento názor potvrzuje význam žákova postoje k výuce, a proto se tímto postojem budeme, mimo jiné, zabývat v následující kapitole věnované motivující výuce.

Obrázek 3

Postoje žáka (v souvislosti s učním se cizímu jazyku) a jejich vliv na motivaci žáka.



5.4 Motivující výuka

Největší podíl společně stráveného času žáků a učitele připadá na výuku samotnou. Během ní dochází k žákovu záměrnému a organizovanému učení a tím k rozšiřování a prohlubování jeho znalostí jazyka a schopností jazyk aktivně užívat. Poslední citovaná výpověď v předchozí kapitole naznačuje, jak se může lišit žákův postoj k jazyku jako takovému od jeho postoje k jazyku jako vyučovacímu předmětu a jak velký význam má tedy výuka, její průběh a kvalita, pro motivaci žáka. I žák, který přichází do výuky motivovaný, může být výukou zklamán a demotivován. Proto nelze spoléhat pouze na již výše popsané způsoby motivování žáka a je zapotřebí, aby i výuka podporovala či dokonce probouzela žákovu motivaci.

Výuka, její obsah a průběh jsou ovlivněny nepřeberným množstvím faktorů. Z hlediska motivování připomeňme v předchozích kapitolách zmiňované učitelovy osobnostní a profesní charakteristiky, jeho motivaci a postoje, které ovlivňují jeho způsob komunikace se žáky, jeho vyučovací styl i kvalitu výuky. Vzhledem ke skutečnosti, že tematika motivující výuky je velmi široká, rozčleníme tuto kapitoly z důvodu lepší přehlednosti na pět částí, kterým se budeme postupně věnovat. Jsou jimi (1) atmosféra v hodinách, (2) cíl výuky, (3) struktura vyučovací hodiny a použité materiály, (4) úspěch v učení a jeho podpora, (5) flexibilita výuky.

5.4.1 Atmosféra v hodinách

Učitelův vztah se žáky se promítá i do edukačního klimatu ve třídě. Průcha (2002, s. 52) označuje edukační klima, které panuje v učitelových třídách, za rozhodující ukazatel kvality konkrétního učitele.

Naši dotazovaní ve svých níže uvedených výpovědích hovoří o atmosféře v hodinách. I výzkumnice během rozhovorů používala pojem atmosféra. Jedním z důvodů, který ji k tomu vedl, byla domněnka, že bude pro dotazované tento pojem jasnější než pojem edukační klima. Zároveň jsme však přesvědčeni, že se, s ohledem na definici pojmů klima a atmosféra, ve výpovědích nejedná pouze o dlouhodobé stabilní naladění ve třídě, ale je zde zdůrazňována právě i aktuální atmosféra v každé vyučovací hodině. V souvislosti s motivováním považujeme pouze podpůrné edukační klima za nedostačující, jedna vyučovací

hodina v nepříznivé atmosféře může negativně ovlivnit jak vztah mezi učitelem a žákem, tak i postoj žáka k předmětu a jeho motivaci. Z těchto důvodů budeme v následujícím textu používat pojem atmosféra.

Naši probandi zdůrazňovali v souvislosti s motivující výukou vedle pracovní atmosféry také atmosféru uvolněnou a přátelskou, jak dokládají následující výpovědi.

U: „Takže snažím se vytvářet příjemnou atmosféru, snažím se vytvářet přátelskou atmosféru, myslím si, že to je důležitý a teda i tu pracovní v tom, že si myslím, že ty znalosti jsou důležité proto, aby žáci měli dobrý start do nějaké další budoucnosti.“ (IU1_ř. 182–185)

Ž: „Tak jako uvolněná, ale ne až příliš, protože pak už by to nebylo moc, už by se neučili. Ale zase když to bude moc přísný, tak to asi bude nudný a ti žáci jakoby se nebudou těšit na tu hodinu, že v podstatě už budou z toho vynervovaný. A zase přesně naopak, že už budou zase moc uvolněný a nebudou tam nic dělat. Asi něco mezi...“ (IZ1_ř. 121–124)

Ž: „... co má opravdu vliv, je ta zábava, ta atmosféra, v těch hodinách. Že když je to takový uvolněný, tak se na to můžeme víc soustředit, než když jsme vystresovaný, že to třeba nezvládneme...“ (IZ3_ř. 460–462)

Zmiňovaná přátelská a uvolněná atmosféra umožňuje, aby se žáci cítili v hodinách dobře a zbavili se strachu³⁸. Atmosféra zbavená strachu napomáhá soustředění a podporuje tak úspěch v učení. Našimi dotazovanými zmiňované pracovní naladění podporuje učení a podílí se tak na plnění vytyčených vzdělávacích cílů. Uvedené výpovědi však zároveň naznačují potřebu najít jistý střed mezi naprostou nekontrolovanou volností v hodině a striktností až despotismem, neboť oba tyto extrémy brání učení. Mešková (2012, s. 53) v této souvislosti uvádí, že například dominantního, autoritativního učitele si jen stěží lze představit jako motivujícího učitele. Oproti tomu již výše zmiňovaný demokratický styl učitele tento požadavek na vyváženost splňuje, neboť na jedné straně dává žákovi dostatek prostoru pro jeho aktivitu a iniciativu a na druhé straně dokáže žáka přiměřeně regulovat (Kohoutek, 1996, s. 73).

Atmosféra ve třídě však není vytvářena pouze vtahem mezi učitelem a jeho žáky. Významně se na ní podílí mimo jiné i vzájemné vztahy mezi spolužáky, jak uvádí i následující výpovědi.

38 Pojmu strachu se podrobněji budeme věnovat později.

Ž: „Rozhodně nějaká uvolněná, a to jak ze strany učitele, tak i ze strany, myslím, že dost dělají i ti spolužáci, navzájem mezi spolužáky, se kterými se necítíte dobře, tak stejně nebudete dobře moct pracovat nebo mluvit.“ (IZ5_ř. 248–250)

Ž: „Že ten učitel by se tam snažil taky mít, snažit to tam udělat příjemný, že když třeba nejde někomu moc číst, tak aby ti ostatní žáci pak třeba ho nerušili nebo tak, takže dát prostor i těm horším žákům na to příjemný prostředí, aby se nebáli mluvit nebo číst přesně v té němčině.“ (IZ5_ř. 254–257)

U: „... nesnažím se začínat od někoho, kdo se tím shodí nebo znemožní třeba před ostatními.“ (IU4_ř. 75–76)

Učitel by měl tedy hledět i na to, aby se všichni žáci, bez ohledu na své schopnosti v daném předmětu, cítili v hodině dobře, aby vnímali podporu nejenom ze strany učitele, ale i ze strany spolužáků, a aby v závislosti na jejich schopnostech netrpělo jejich celkové sebedojetí. Naopak by toto sebedojetí žáka mělo být v rámci motivování podporováno, jak uvádějí i Dörnyei a Ushiodová (2011, s. 120–121). V opačném případě totiž, pokud žák očekává negativní reakci ze strany spolužáků či učitele například v případě vlastní chybné odpovědi, je velmi pravděpodobné, že se raději do aktivit ve třídě nebude chtít zapojovat, aby takovéto reakci předešel. Tím však zároveň sníží naději na vlastní pokrok a úspěch v učení.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že z hlediska motivování by mělo být učitelovým cílem vytvoření suportivního edukačního klimatu a aktuální atmosféry ve výuce, která je na jedné straně přátelská a uvolněná, zároveň však žáka přiměje k aktivitě v hodině. Ze strany učitele se za tímto účelem jeví jako optimální integrační, demokratický styl. Významné je v této souvislosti žákovo sebedojetí, které v takové vstřícné atmosféře není atakováno, a je naopak podporováno.

Dříve než se budeme věnovat popisu motivující vyučovací hodiny jako takové, podívejme se nejprve v následující části textu na cíle motivující výuky.

5.4.2 Cíl výuky

Při plánování výuky musí učitel zohlednit velké množství proměnných. Jsou jimi například učební plán a kurikulum, cíle výuky, ale i složení a velikost skupiny, reálný vědomostní stav a schopnosti žáků či vybavenost učebny. Právě zmiňované cíle, kterých chce učitel svou výukou

dosáhnout, výuku významně ovlivňují. Všeobecně učitel ve výuce jazyka rozvíjí žákovy deklarativní vědomosti, schopnosti jazykového jednání (tedy komunikační dovednosti a procedurální znalosti), dále pak osobnostní kompetence a klíčové kompetence. Naši dotazovaní na otázku, co je cílem jejich vyučování, respektive učení, odvětili následující.

U: „Prostě komunikační schopnost. Jako naučit se ten jazyk využít pro sebe. Prostě porozumět tomu, co mi někdo říká nebo co někde stojí napsané a vyjádřit se k tomu, hlavně jako na to.“ (IU3_ř. 551–553)

Ž: „Že to je úkol potom profesora nebo našeho jakoby vyučujícího, nás to naučit tak, abychom ten jazyk uměli používat volně.“ (IZ1_ř. 607–609)

Ž: „Já si teda myslím, že mluvení je vlastně ta nejdůležitější a prakticky jediná věc, proč by se ten jazyk měl učit takhle na téhle základnější úrovni, je to vlastně to dorozumění, takže mluvení je naprosto esenciální.“ (IZ4_ř. 366–368)

Ž: „... já bych jako třeba ani neřešil, jestli budu mít trojku z němčiny, jako mně je jako celkem šumák. Jde o to, abych jako věděl, že se alespoň trochu domluvíme, že jsem aspoň za ten rok se alespoň něco naučil...“ (IZ1_ř. 1215–1217)

Jak z těchto výpovědí vyplývá, zdůrazňovali naši dotazovaní jako nejdůležitější cíl právě rozvoj schopnosti jazykového jednání, aby žáci naučené deklarativní vědomosti dokázali využít v reálných komunikačních situacích, do kterých se dostanou v běžném životě. Pro mnohé z žáků bylo splnění tohoto cíle i důležitější než například známka, jakou budou hodnoceni.

Získání schopnosti adekvátně jednat v komunikačních interkulturních situacích lze tedy na základě výpovědí našich dotazovaných označit za hlavní a nadřazený cíl, což odpovídá i současnému přístupu k výuce cizích jazyků (Doyé, 1995, s. 162). Na tom se shodli dotazovaní žáci i vyučující ve třech z našich čtyř zkoumaných případů. Pouze v jednom případě byl nápadný rozkol mezi cíli výuky, které sledovala učitelka a představami jejích žáků. Zatímco žáci i v tomto případě vnímali výuku jako zdroj svých komunikačních dovedností v jazyce, učitelka se v hodinách soustředila především na rozvoj deklarativní vědomosti o jazykovém systému. Žáci k tomu uváděli následující:

Ž: „Mně právě přijde, že má paní profesorka názor na to, že v té učebnici je moc málo gramatiky a že je pro nás moc jednoduchá, často prostě používá spojení, že „to je moc triviální“ pro nás a dělá nějakou gramatiku, která v té učebnici vůbec není, a to je právě to, že se toho učíme hodně najednou, té

gramatiky. Já si možná myslím, že kdybychom dělali jenom to, co je v té učebnici, že bychom toho sice uměli o hodně méně, ale uměli bychom to o hodně lépe a právě, že bychom uměli jenom ty jednoduché skladby věty a dokázali bychom mluvit a poslouchat plynule. Sice bychom neuměli žádný přídatný jména, žádný složitý větný skladby, ale stačilo by nám to už třeba jenom na to, abychom si objednali lístky na horách a dali si tam nějaký jídlo, třeba.“ (IZ1_ř. 588–596)

Ž: „... sice se učím němčinu dva roky, vím spoustu věcí, jak funguje, takže kdybych ty slovíčka měl, tak bych tu větu sestavil třeba dobře, ale vlastně, když si vlastně, když se chci zeptat u vleku, za jak dlouho skončí, tak vlastně, vlastně pro mě třeba není důležitý jakoby, aby ta věta byla na sto procent správně, pro mě je určitě důležitější, abych třeba znal ty slovíčka a věděl, jak je formulovat, než abych se potom pouštěl do nějakých jakoby složitějších větných skladeb. Spíš, aby se procvičovalo víc to mluvení a poslouchání, než, než potom nějaké složité větné skladby. Jsou určitě důležité, ale trochu mně, trochu mně chybí to porozumění, když to říká někdo jiný a abych to i já dokázal sám nějak vymyslet.“ (IZ1_ř. 462–469)

Ž: „... jsem hodně právě demotivovaný spoustou té gramatiky a vlastně tím, že jsem se za celé dva roky nic moc nenaučil, teda aspoň se tak necítím.“ (IZ1_ř. 1395–1397)

Žáci v tomto případě byli přehlčeni stále novými gramatickými pravidly, kterým se museli učit. Měli pocit, že je často ani dostatečně neprocvičili a že ani nejsou schopni je aktivně uplatnit v rámci svého jazykového jednání. Mnozí z nich sami sebe vnímali jako neúspěšné v učení, což si potvrzovali právě v reálných komunikačních situacích, které nebyli schopni úspěšně zvládnout. Z toho vyplývala jejich rozladěnost nad průběhem výuky a často i demotivace.

Na tomto místě jen krátce pro úplnost dodejme, že tato zde zmiňovaná učitelka, ačkoli nedokázala své žáky motivovat svou výukou němčiny, podařilo se jí motivovat je svým nadšením pro německý jazyk, a především svou obětavostí a ochotou věnovat jim svůj čas, což žáci shodně oceňovali, jak dokládá následující výpověď.

Ž: „... také za to obdivuji paní profesorku, že byla ochotná nám věnovat tolik svého volného času a energie.“ (IZ1_ř. 327–328)

Je tedy zřejmé, že i když učitel nedokáže v jedné oblasti (zde např. v rámci výuky) žáka motivovat, existuje možnost, že se mu to podaří v oblasti jiné (zde např. v rámci vztahu se žáky a díky vlastní motivaci a postojům). Tato skutečnost je více než povzbuzující. Přesto

je samozřejmě optimální, když se učitelé daří působit motivujícím způsobem ve všech námi vytyčených oblastech motivování.

Za závěr můžeme tedy souhrnně konstatovat, že i v souvislosti se stanovením cílů je velmi důležité, aby učitel své žáky znal a díky tomu měl povědomí i o jejich cílech učení, neboť za jeden z důležitých znaků motivující výuky můžeme označit shodu mezi vyučovacími cíli učitele a cíli učení žáků. Cílem námi dotazovaných žáků byla v první řadě schopnost adekvátně reagovat a jednat v autentických komunikačních situacích, což samozřejmě úzce souvisí s již dříve zmiňovanou skutečností, že žáci neoddělují, ale naopak spojují jazyk, kterému se učí, se zeměmi, kde tento jazyk mohou v rámci komunikace s jejími obyvateli použít. V této souvislosti doplňme, že jazykové prostředky a jejich ovládnutí lze sice označit za důležitý předpokladem pro žákovu schopnost jazykově jednat, samy o sobě jsou však nedostačující. Aby žák dosáhl této schopnosti, musí být tyto jazykové prostředky integrovány do komunikační kompetence žáka (Doyé, 1995, s. 162).

V následující části textu se už zaměříme na motivující vyučovací hodinu z hlediska toho, jak je strukturovaná a jaké v ní jsou používané materiály.

5.4.3 Struktura a obsah vyučovací hodiny a použité materiály

I když dva učitelé budou mít hypoteticky stejné didaktické znalosti, existuje velká pravděpodobnost, že se jejich výuka a vyučovací hodiny budou více či méně lišit. Do učitelovy výuky se totiž promítá i jeho osobnost, motivace a postoj k žákům. Tyto osobnostní faktory spolu s jeho vzděláním a pedagogickou zkušeností určují učitelův vyučovací styl (Mareš, 2013, s. 467). Mnohá rozhodnutí při procesu plánování vyučovací hodiny se opírají i o učitelovu subjektivní představu, jak má kvalitní výuka vypadat.

V předchozí části textu jsme ukázali, jak významná je shoda mezi cíli, které sleduje učitel svou výukou, a cíli učení žáků. Žáci neoddělují školu od svého běžného života. Proto nemají zájem na tom, aby se bezúčelně učili něčemu, o čem nejsou přesvědčeni, že to jakkoli osobně využijí. Za všechny uvádíme výpověď jednoho z dotazovaných žáků.

Ž: „... v tom předmětu nejvíc jako důležitý je to, abych věděl, proč to dělám...“
(IZ1_ř. 809)

Pro podporu žákovy motivace je tedy významné, aby žák vnímal své učení a aktivity v hodině jako smysluplné, což potvrzují i například Petty (2006, cit. podle Janíková & Janík, 2009, s. 93) a Mešková (2012, s. 97).

Jak by tedy měly všeobecně vypadat motivující hodiny německého jazyka? Podívejme se na některé výpovědi našich respondentů.

U: „... tam jde o to, aby se nenudili. A jak to udělat? Takže se snažím střídat různé činnosti. Ne vždycky to jde. A snažím se je provokovat, nebo vést k tomu, aby pracovali hodně spolu, aby se zaměřili sami na sebe, pak můžou mnohem víc komunikovat a domlouvat se. Někdy to třeba je až chaos nebo, ale myslím si, že, jako nemusí vždycky jenom ten učitel velet a všechno to tam vést tím frontálním způsobem.“ (IU4_ř. 110–114)

Ž: „... já si myslím, že čím víc těch druhů toho učení, prostě už nějaký hry jsme tady hráli, koukali na filmy nebo ta gramatika nebo takhle. Čím víc prostě to je bohatší ta hodina, tak tím určitě lepší, než když je to monotónní a jede se podle učebnice.“ (IZ3_ř. 267–269)

U: „No, vždycky na začátku určitě nějaký jakoby rozhovor, otázky, nějaký jako by úvod v uvozovkách, aby se zahřáli, aby se přepli na němčinu, protože dost často to mají i po angličtině, nebo něco, takže vždycky jenom začít myslet, začít, zaktivizovat se trošičku, zapojit se. A potom se snažím, aby tam bylo, aby chvíli mluvili, chvíli třeba psali nebo dělali nějaký cvičení, aby chvíli třeba i něco poslouchali, nebo v rámci nějakýho poslechu něco řešili, takže aby tam bylo, snažím se, aby, samozřejmě nejde to na každý hodině, aby tam byly zastoupeny všechny ty jakoby dovednosti, v uvozovkách, ale někdy, samozřejmě, někdy je hodina víc gramatická nebo víc poslechová, protože zvlášť když jsou třeba nějaký delší poslechy, tak to potom opravdu vyplní třeba celou tu hodinu.“ (IU2_ř. 278–286)

Ž: „Já si myslím, že ta hodina by měla být obecně nějak členitá. Aby to nebylo, tudle hodinu si budeme třeba celou dobu jenom povídat, protože to zase úplně nejde nebo si chvíli povídat, potom se třeba tím nějakým článkem nebo nějakým tím rozhovorem dostat k nějaký gramatice nový, tu si vysvětlit, a potom ji třeba na nějakým cvičení procvičit, a potom se třeba zase vrátit k tomu článku, aby to mělo nějaký smysl a řád, ale aby to nebylo furt jedno a to stejné, že to taky toho žáka podle mě přestane v nějaký chvíli bavit, když je článek na celou hodinu, než si ho přečteme, třeba tomu nerozumíme, ale už potom, protože byl tak strašně dlouhý, si nestihneme vysvětlit, co to znamenalo nebo co tam, jaký čas tam byl použitý nebo nějaký takový způsob, co nějaká nová gramatika.“ (IZ5_ř. 596–604)

U: „... já myslím nudu, či prostě potřebu současné generace variovat činnosti, prostě zaujmout, já nechci říct zabavit, ošklivě, ale opravdu tím prostřídáváním oni jsou schopni dál pokračovat.“ (IU4_ř. 270–272)

Ž: „Mně by se líbilo, kdyby ty hodiny byly takový interaktivnější, kde bychom dělali něco jiného, než furt koukali do knížky.“ (IU8_ř. 138–139)

Jak vyplývá z těchto výpovědí, bez ohledu na cíl konkrétní vyučovací hodiny je důležité, aby vyučovací hodina byla pestrá, aby se v ní střídaly jak aktivity, tak i sociální formy či použitá média. Tím se zabrání monotónnosti a stereotypu, které nudí a mohou demotivovat (Marečková, 2011, s. 92). Zároveň je tak udržována žáková pozornost. Význam podpory žákovy pozornosti v současné výuce zdůrazňuje i Walterová (2004, s. 198), která dává do souvislosti vysoký mediální konzum dnešní mladé generace začínající již v raném dětství se snižováním její schopnosti koncentrace. Jak jedna z učitelek popisovala, je velmi podstatný už samotný začátek vyučovací hodiny, aby se žáci nastavili na německý jazyk, aby se zaktivizovali a tím připravili na další práci v hodině. Kromě toho je samozřejmě důležité aktivní zapojení žáků do činností během celé vyučovací hodiny. Jak jsme již zmiňovali, role dnešního učitele už nespočívá v tom, aby byl v centru dění a předkládal žákovi pouze hotové informace. Žáci sami chtějí být v hodinách aktivní, což ukazují i následující výpovědi.

Ž: „Asi na té hodině by se měli víc projevovat ti žáci než ten učitel, že by to nemělo být právě, že tam jsou, jenom sedí a poslouchají ho, toho učitele, ale že by právě se měl snažit, si myslím, i té diskuse tam mělo být víc. Jako, že vždycky se něco probere, tak to zkuste použít...“ (IZ6_ř. 396–398)

Ž: „... paní profesorka neztrácí prostě s námi naději, že když třeba nějaké to slovíčko neznáme, tak ona ho popisuje v němčině a úplně ho popisuje prostě pět minut, dokud my, a my teď plácáme, vlastně zkoušíme to, a nakonec se k tomu dostaneme. A to je lepší, než prostě kdyby napsala na tabuli německy-česky.“ (IZ3_ř. 353–356)

Ž: „Já bych řekl, že by tam určitě měly být nějaké ty aktivity, které toho studenta nějak donutí přemýšlet a zároveň ho to bude bavit, a to je asi nejlepší způsob výuky.“ (IZ8_ř. 610–611)

Ž: „Tak nenechat spát ty svoje žáky na hodině. Jako, že nenechat je prostě. Tím nemyslím, že každou hodinu se musí něco psát. Ale právě, že vždycky si třeba připomenout, co jsme dělali minule. A snažit se, aby to dítě muselo mluvit a muselo se vyjadřovat, takže i mělo tu motivaci, na co se třeba podívat doma nebo se věnovat tomu v té hodině.“ (IZ6_ř. 617–620)

I námi dotazovaní žáci si tedy přejí učitele, který zastává spíše roli moderátora a přiměje žáky k tomu, aby se do výuky aktivně

zapojili, aby sami přemýšleli a hledali odpovědi, což je v souladu s konstruktivistickými přístupy, jak je popisují například Witte a Harden (2010, s. 1326–1329) v souvislosti s rolí učitele. Další efekt aktivního zapojení žáka v hodině může být spatřován i ve vlivu na žákovu domácí přípravu, jak vyplývá z poslední výše uvedené výpovědi.

I hodiny pozorované v rámci našeho výzkumného šetření lze označit za velmi pestré, žáci během nich byli vtaženi do dění a nuceni neustále pozorně sledovat výuku a aktivně se do ní zapojit. Jedna z učitelek dokázala i během cvičení na procvičení probírané gramatiky, které bylo v učebnici a které lze jistě označit za sice potřebnou, ale pro žáky ne příliš atraktivní aktivitu, udržet pozornost všech žáků, neboť je překvapovala krátkými dotazy, které tematicky souvisely s nějakou konkrétní větou ve cvičení. Z toho je zřejmé, že i nudnější, avšak potřebnou aktivitu lze doplnit tak, aby zaujala všechny žáky, nejenom toho jednoho, který právě doplňuje správné řešení.

V souvislosti s aktivním zapojením žáků do výuky je zároveň potřeba mít na paměti i žákům momentální stav, který může být ovlivněn různými faktory, jak zmiňují následující výpovědi.

Ž: „... jsme často unavení v té třídě nebo tak, že ze školy nebo ráno brzo vstáváme, tak udělat tam nějak jako, nevím, jak to říct, aktivnější prostor nebo já nevím. Paní profesorka třeba vezme míček a házíme si s míčky, říkáme různý slovíčka, anebo když někdo řekl něco špatně, tak dělal třeba čtyři dřepy nebo pět dřepů a tím jsme se tak jako rozproudili nebo byli jsme navíc aktivnější.“ (IZ5_ř. 280–284)

Ž: „A právě tomu možná nějak přizpůsobit tu hodinu, že my máme, dneska zrovna máme dvouhodinovku. Většinou, když třeba něco píšeme, tak to píšeme buďto na konci té první hodiny, nebo až v té druhý, že nedostaneme hned ráno takhle ráno, když jsme unavení.“ (IZ5_ř. 302–304)

Ranní únava, na kterou zde žáci poukazují, ale i například únava v odpoledních hodinách, kdy žáci mají za sebou velké množství vyučovacích hodin, se mohou projevit na schopnosti žáka soustředit se a podávat kvalitní výkony. Tyto výše uvedené výpovědi ukazují, že i na tuto skutečnost lze reagovat například zapojením pohybu do výuky, čímž se dosáhne zaktivizování žáka, či posunutím aktivity, při které je vyžadován maximální výkon žáka (zde například psaní testu) na příznivější dobu. I takové přizpůsobení hodiny stavu žáka může mít pozitivní vliv na jeho motivaci. Žák vnímá, že učiteli na něm záleží a že učitel nemá zájem přistihnout ho při nevědomosti, ale naopak mu

chce umožnit co nepříznivější podmínky pro podání dobrého výkonu. To opět přispívá k upevňování motivujícího vztahu mezi žákem a jeho učitelem. Zároveň se tak zvyšuje i šance žáka na úspěch³⁹, neboť ten je samozřejmě ovlivněn nejen znalostmi žáka, ale i právě jeho schopnostmi a podmínkami testování.

Ve výpovědích našich respondentů, když popisovali motivující výuku, zazníval velmi často názor, že výuka by žáka měla bavit. Zde na ukázkou několik takových výpovědí.

U: „... mým prvním krédem je jim to neznechutit. Prostě aby je to bavilo. A to, to je to nejdůležitější, a si myslím, že když je to baví, tak se to naučí. A jako tak se snažím učit.“ (IU3_ř. 54–56)

Ž: „Ale se snaží i tak, aby nás to bavilo, že třeba nám pouští německý písničky a musíme si doplňovat text, potom se z toho třeba učíme slovíčka nebo tak a že to není biflování z učebnice, ale že to je nějakým... Jakože pouští i písničky, který baví i nás třeba jako, většinou teda. [...] že to je jakože i vlastně spíš přízpůsobení pro nás, aby nás to zaujalo, a pak jsme měli zájem se to naučit.“ (IZ5_ř. 100–104)

Ž: „Pro mne je nejdůležitější asi jako se těšit na tu hodinu právě, a když se netěším, tak už se začínám prostě, tak se nudím třeba...“ (IZ1_ř. 125–126)

V těchto výpovědích je zmíněno hned několik důležitých aspektů. Prvním z nich je propojení výuky, která žáka baví a zajímá, s jeho úspěšností, tedy vzájemné působení mezi motivací a úspěšností⁴⁰, jak zmiňuje už atribuční teorie (Weiner, 1986). Dalším z nich je orientace obsahů a materiálů na žáka, tedy na jeho zájmy a potřeby, na jeho svět. Význam takového počínání potvrzuje i Marečková (2011, s. 79), když zdůrazňuje význam emocionální složky výuky a poukazuje na to, že pracují-li žáci s materiály, jež jsou vzdáleny jejich realitě, dochází k poklesu jejich zájmu, intrinsické motivace a chuti spolupracovat. Poslední uvedená výpověď dokládá, že žák se chce na hodinu těšit. Podívejme se nyní podrobněji, co podle našich dotazovaných dělá hodinu zajímavou, hodnou těšení se na ni.

U: „Aby to právě bylo zajímavý, aby, aby se jakoby vždycky, když je něco nového, tak, tak, tak ty studenty to nadchne...“ (IU2_ř. 22–23)

39 Úspěchu a jeho vlivu na motivaci žáka se budeme podrobně věnovat v další části textu.

40 Úspěchu a jeho podpoře se budeme věnovat podrobněji později.

Ž: „Já bych řekla, že různorodost. A mně by se třeba v těch hodinách líbilo, kdyby ty hodiny byly takový trochu nepředvídatelný, co bude další hodinu, že nevíte hnedka dopředu, ách jo, bude knížka nebo ách jo, bude deskovka⁴¹. Jenom, že to nečekáte, co bude dál, to je podle mě zajímavý...“ (IZ8_ř. 637–640)

Ž: „... když někdo zvolí úplně jinou vyučovací metodu, nebo ne, nemusí být úplně jiná, může být, stačí jen, když bude rozdílná od jiných předmětů, tak to bude vlastně obohacení toho nudného školního dne. A už ty žáky to bude zase o trochu víc zajímat, a může to třeba i vyvíjet jiný způsob myšlení a takové různé věci.“ (IZ1_ř. 164–167)

Ž: „... paní profesorka chodí hodně na školení a říká nám to, co tam se naučila a takhle a teď zavádí nějaký nové metody nebo jak to říct, že to je, že jde s dobou.“ (IZ5_ř. 96–98)

Překvapit, přijít s něčím novým, odlišným, neočekávaným, to jsou společní jmenovatelé hodiny, která žáky zaujme a nadchne. Taková hodina, která, jak zaznívá ve třetí z uvedených výpovědí, „obohatí ten nudný školní den“, přitáhne žákovi pozornost a vtáhne ho do svého dění. Přispět k tomu může jednak kreativita učitele, jeho zkušenost, ale i ochota dále se vzdělávat, seznamovat se s novými trendy, a tak neustále aktualizovat a inovovat svou výuku. Jeden zajímavý efekt takového učitelova počínání zmiňuje následující výpověď.

Ž: „Určitě si myslím, že by to⁴² přineslo oživení do té hodiny a minimálně dojem, že ten učitel se snažil. Jakoby, to je úplný minimum, co by tomu vlastně mohlo přinést je to, že ten učitel se snažil a že ti žáci to teda vědí, že se snažil.“ (IZ1_ř. 883–885)

Tento žák vnímá vedle vlivu nové aktivity na oživení hodiny především snahu učitele, tedy v přeneseném slova smyslu zájem učitele o žáka a jeho učení, který jsme zmiňovali už v kapitole popisující motivujícího učitele.

Doposud jsme nahlíželi na aktivity v hodině poměrně všeobecně. Podívejme se nyní, jaké konkrétní aktivity a obsahy žáka zaujmou.

Ž: „No ale takový to hlavní, my píšeme hodně takový kratoučkový jako e-mailů nebo dopisy nebo něco takovýho, vlastně, co jsme dělali tam a tam, v kolik hodin, takový ty základní věci, což mi přijde hodně důležitý. [...] Využijeme

41 Poznámka autorky: desková hra.

42 Poznámka autorky: Zde konkrétně myšlena situace, kdy by učitel přinesl do výuky nějakou píseň, se kterou by žáci jakkoli pracovali.

to, to je vlastně takový to hlavní, s někým se seznámíme, někoho uvidíme poprvé a nezačne se ptát prostě: „A co víš o historii?“ nebo něco takového. Čili takový to umět se domluvit, prostě něco si koupit, zařídit si hotel, když už jsme tedy v tom Německu nebo Rakousku nebo takhle, úplně takové ty nejzákladnější věci, no.“ (IZ3_ř. 404–411)

Ž: „... když ona (učitelka)⁴³ třeba mlu.o tématech, jako německy, s námi, který jsou nám jako blízký, a tím pádem nás to zase víc baví, než kdybychom šli striktně třeba podle učebnice a prostě, šli přesně podle té učebnice a nebylo by to tak zábavný pro nás...“ (IZ2_ř. 53–55)

Ž: „... přece jenom člověk to (prostřednictvím autentických materiálů, jako např. filmů, hudby)⁴⁴ vidí víc z pohledu těch třeba rodilých Němců, jak to vnímají třeba oni, a třeba díky tomu se do toho dokáže víc vžít, do učení toho jazyka.“ (IZ3_ř. 258–260)

Ž: „... když nám sděluje nějaký informace, zajímavosti o tom Německu, o německy mluvících zemích, o tom jazyku a tak dále.“ (IZ2_ř. 278–279)

U: „Protože jsou to věci, o kterých teď momentálně buď se mluví nebo by oni měli vědět a hodí se to, že se to zrovna aktuálně děje, tak je snazší komentovat a podívat se na, třeba měli jsme tam takové volební nějaké plakátky z Rakouska současného, než abychom měli teorii o tom, jak probíhají volby v německy mluvících zemích. No a totéž Vánoce, všichni to vidí kolem, jezdí se na vánoční trhy, tak.“ (IU4_ř. 558–563)

Už opakovaně jsme zdůrazňovali, že žák neodděluje učení se jazyku od svého běžného života, ale naopak oboje propojuje. Proto vítá, když témata v hodině korelují s jeho zájmy a zároveň se učí tomu, co i v běžném životě využije. Kromě toho je v jeho očích cílový jazyk úzce spojen se zeměmi, kde je tento jazyk používán, a proto se chce dozvědět o těchto zemích a lidech v nich žijících více, ať už prostřednictvím autentických materiálů nebo z vyprávění učitele, který s ním sdílí své zkušenosti a prožitky z těchto zemí. V této souvislosti zmiňovali naši dotazovaní mimo jiné i projekty zařazené do výuky. Podívejme se, jak na ně nahlíží.

U: „... existuje celá řada prostě zajímavých jenom projektů, který jenom vstoupí do té výuky a zase vystoupí, ale prostě je to takový strašně jako příjemný zpestření pro ty žáky, zas takový, jako pro ně to musí být zase strašná rutina, ta škola, jo, takže to si myslím, že všechno, co je jiný, je dobře.“ (IU1_ř. 910–913)

43 Poznámka autorky.

44 Poznámka autorky.

U: „... občas sem pozvu nějakého rodilého mluvčího přes to „Europa macht Schule“, že třeba děláme nějaký projekt, který s tím tématem vůbec nesouvisí, ale jakoby je hezký, hodí se pro ně věkově...“ (IU1_ř. 335–337)

U: „Takže určitě ty projekty si myslím, že... a že i každý si tam najde to svoje.“ (IU2_ř. 354)

Ž: „Já si myslím, že taky mi taky nezáleží úplně na tématu, ale že je to i skvělá příležitost, že člověk se dozví něco zajímavého. Já jsem třeba, minule jsme třeba měli právě referáty na památky, já jsem měla vlastně jednu takovou čtvrt' uměleckou, to bylo třeba hrozně zajímavý, doteď si to pamatuju.“ (IZ3_ř. 563–566)

U: „... bylo strašně zajímavý, jak to každý pojal vlastně trošičku jinak, co si tam našel nebo nenašel, a, a v rámci toho, že si to říkali navzájem, tak zas to bylo něco jinýho, než když to říká ten učitel. Takže spoustu věcí si třeba z toho pamatovali, nebo vědí, protože to bylo to, co říkal támhleten, nevím co, nějaká památka nebo něco zajímavýho.“ (IU2_ř. 359–362)

Projekty nemusí být výrazně časově náročné, a přesto mohou žáky motivovat, jak naznačují výše uvedené výpovědi. Projekt znamená nejenom zpestření a odlišení se od běžné rutiny, ale nabízí i možnost samostatné práce a zaměření se na to, co jednotlivého žáka zajímá. V konečném důsledku získává žák nové poznatky nejenom díky své vlastní činnosti, ale i prostřednictvím prezentací svých spolužáků, přičemž výše citovaná výpověď jedné z učitelek naznačuje, že žák může dokonce vnímat to, co prezentuje jeho spolužák, jako zajímavější, než kdyby tento poznatek prezentoval učitel. Zároveň poslední dvě výše uvedené výpovědi naznačují, že žák si informace, které takto získá buď svou vlastní činností, nebo se je dozví od spolužáka, lépe zapamatuje.

Projekty jsme zde použili jako jeden příklad za všechny, neboť spojují samostatnou autonomní činnost žáka, případně i spolupráci ve skupině, s aktivním vyhledáváním informací, spojováním těchto informací do celků a jejich prezentováním. Zahrnují tedy mnoho činností, pomocí nichž žák rozvíjí své kompetence a které zároveň podporují žákovo učení. Kromě projektů jmenovali naši dotazovaní dále například filmy, hudbu a literaturu, jejichž zařazení do hodin může jednak být zdrojem informací o cílových zemích a lidech v nich žijících, a tak zprostředkovávat žákovi reálný obraz o nich, a zároveň zprostředkovávat autentický jazyk a přispívat tak k učení se jazyku, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „... ale třeba poslední dobou my jsme si s paní učitelkou pouštěli německý rap a jako jo, našla i interprety, kteří nejsou vůbec špatný. Takže třeba i nějaký písničky jsme si stáhli.“ (IZ5_ř. 462–463)

Ž: „... to jako zpíváme doteď, že to je třeba už rok ta jedna písnička, a furt to máme v hlavě a já si i třeba pamatuju nějaký ty slovíčka z toho a já jsem na slovíčka, trošičku mi to nejde si to zapamatovat, takže tohleto je taky nějaký další prostředek k tomu, ty žáky něco naučit trochu jinak, nenásilně a jinou cestou a zapamatují si toho podle mě víc. Aspoň v mém případě.“ (IZ5_ř. 465–469)

Ž: „... a třeba nějaký ty filmy, a ty hodně. V němčině jsou jako hodně důležitý, že se nám rozšíří ta slovní zásoba, že se třeba dostaneme k takovým tématům, co v tý hodině neprobereme...“ (IZ3_ř. 343–345)

Kromě zde jmenované hudby a filmů byly našimi respondenty zmiňovány například i hry, které slouží podle našich dotazovaných nejenom ke zpestření hodiny a procvičení znalostí, ale i k aktivizaci žáků. Z technických prostředků byly často jmenovány počítač, projektor, internet a interaktivní tabule, které nejenom zpestří hodinu a zaujmou, ale pomohou také žáky aktivizovat. Za společného jmenovatele je zde možné označit žákovy pozitivní emoce, které tyto aktivity a prostředky vyvolávají. Takové pozitivní emoce jednak samy o sobě podporují žákovu motivaci k učení a zároveň přispívají k zapamatování si nové informace, a tím k učení se jazyku (Grein, 2013, s. 10–11; Marečková, 2011, s. 81–82).

Co se týká učebnic, které byly používány ve výuce, shodovaly se naše dotazované učitelky, že jsou kvalitní a jsou s nimi v principu spokojené. Na otázku, proč tedy nepracují pouze s učebnicí, uvedla jedna z nich pregnančně:

U: „... no prostě je to málo.“ (IU3_ř. 355)

To všechny učitelky účastníci se našeho výzkumu potvrzovaly množstvím dalších materiálů, které v pozorovaných hodinách používaly.

Na závěr uvádíme ještě jednu odpověď žáka, kterou reagoval na otázku, zda by zajímavé hodiny mohly zlepšit žákův vztah k jazyku.

Ž: „Podle mě spíš k hodině než k tomu samotnému jazyku. [...] Mně by to právě přiblížilo vztah k té hodině. Jako, chodil bych radši na ty hodiny [...] což by se ale určitě odrazilo i v tom, v mé znalosti toho jazyka.“ (IZ1_ř. 919–922)

Tato výpověď dokládá již zmiňovanou skutečnost, že postoje žáka k němčině jako jazyku a k němčině jako předmětu mohou být odlišné. Zároveň z ní vyplývá, že výukou je možné probudit i žákovu intrinsickou motivaci, kdy žák není motivován dosažením konkrétního cíle, ale aktivitou samotnou. Navíc, jak tento žák zmiňuje, ovlivňuje pozitivní postoj k výuce žákovu angažovanost ve výuce a projeví se pozitivně na jeho úspěšnosti učení.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že naši dotazovaní zdůrazňovali v souvislosti se strukturou vyučovací hodiny, jejím obsahem a použitými materiály potřebu podpořit pozitivní emoční vztah žáka k výuce němčiny. To je však pouze jedna ze dvou částí žákova vnímání vyučovacích hodin. Druhou, neméně významnou součástí je i žákovo rozumové posouzení vyučovacích hodin a jejich přínosu pro jeho učení. Tomu se budeme detailněji věnovat v následující části textu.

5.4.4 Úspěch v učení a jeho podpora

V kapitole věnované postojům žáků k německému jazyku jsme zmiňovali, že německý jazyk je často všeobecně vnímán jako nehezský a obtížný jazyk, což může mít za následek negativní postoj žáka k tomuto jazyku a jeho učení. Tento negativní postoj se učitel může pokusit změnit v rámci výuky hned v počátcích učení se německému jazyku, jak naznačuje následující výpověď.

U: „... ty učebnice jsou už i tak jako koncipovaný, že ten začátek je takový jako hodně o naposlouchání věcí [...] tak si myslím, že v tu chvíli se to trošičku jako láme, že vlastně zjistíš, že „vždyť ono to není tak strašný a ta výslovnost není taky tak hrozná, není to tak tvrdá řeč, jak se říká“. Tak si myslím, že díky tomu, že ten učitel ukáže, že vlastně se dá mluvit o těch základních věcech relativně jednoduše a že relativně rychle oni získají pocit, že už „o tomhleto“ jsou schopný mluvit, o „tomhleto“ jsou schopný říct, tak že potom se to láme a díky tomu ten vztah k tý němčině je lepší.“ (IU2_ř. 173–181)

Tato výpověď ukazuje, že i žákův negativní postoj vůči německému jazyku lze hned v počátcích žákova učení ovlivnit v pozitivním slova smyslu. Již v předchozích kapitolách jsme zmiňovali osobní příklad učitele, který má k jazyku pozitivní vztah. Kromě toho, jak zaznívá v této výpovědi, tomu může napomoci žákův zážitek úspěchu, jehož pozitivní vliv na motivaci zmiňovala už atribuční teorie (Weiner, 1986). Podle ní zážitek úspěchu, který žák připisuje sám sobě a svému snažení,

podporuje žákovu motivaci k učení (Riemer, 2010b, s. 1153–1154). Zároveň je třeba mít na paměti, že se neúspěch může projevit na žákově motivaci negativně. Chce-li tedy učitel podpořit žákovu motivaci, nesmí zapomenout na, již v předchozích kapitolách zmíněnou, žákovu úspěšnost v učení, a tím i jeho viditelnou progresi, jak dokládají následující výpovědi žáků.

Ž: „Pro mě je třeba v hodině celkem důležitý, když po nějaký době vidím pokrok.“ (IZ4_ř. 403)

Ž: „... tak ze začátku teda, když jsme začínali s paní profesorkou X, tak mě to, podle mě, fakt bavilo, co si tak pamatuju, protože člověk viděl ten pokrok a bylo to prostě fajn.“ (IZ4_ř. 1217–1219)

Viditelný pokrok je však pouze jedním z hledisek, která žák s ohledem na svou úspěšnost sleduje. Z krátkodobého hlediska vnímá také to, jak například pochopil novou gramatiku či jak uspěl v testu. I v této souvislosti hraje učitel významnou roli. Již v kapitole věnující se osobnosti motivujícího učitele jsme zmiňovali jednu z jeho charakteristik, a sice viditelný zájem na úspěchu každého jednotlivého žáka bez ohledu na jeho schopnosti. Z čeho je takový zájem patrný? Zde několik výpovědí našich dotazovaných.

Ž: „... když se ho na něco zeptáme, tak jestli nás hnedka neodbyde nějakým, jako že třeba „koukni se na internet“ nebo „nauč se to někde doma“ nebo „někde se podívej“, ale že jakoby ho to, nebo, že mu rozzáří úsměv, že vidí, že nás to zajímá a že nám to chce hnedka vysvětlit.“ (IZ2_ř. 98–101)

U: „... myslím, že když vidím, že to někomu nejde, že ano, že jsem schopná se zastavit, jsem schopná se vrátit, a to jakoby ještě jednou vysvětlit, protože si myslím, že stejně jako dvěma třetinám to neuškodí.“ (IU3_ř. 411–413)

Ž: „... když se zeptáme na nějakou tu věc, tak jí vůbec nevádí, si to tak myslím, (nesrozumitelné)⁴⁵, z jejího chování a že nevádí, když to vysvětlí znova, třeba i dvakrát, když to právě někdo nechápe, někdo je chápavější, někdo ne. Že i to dělá tu hodinu tou správnou hodinou.“ (IZ5_ř. 616–619)

Učitel mající zájem na žákově úspěchu je ochotný opakovaně vysvětlit to, co ještě žáci úplně nepochopili. Z uvedených výpovědí vyplývá, že žáci tuto ochotu vnímají a oceňují ji. Citovaná učitelka potvrzuje, že i pro ni samotnou je primární zajistit pochopení probírané látky všemi žáky a že nevnímá opakované vysvětlování jako ztrátu času.

45 Poznámka autorky.

V případě, že i po opakovaném vysvětlování má některý z žáků stále problémy s pochopením, nabízí se podle našich dotazovaných další možnosti.

Ž: „Určitě ti pomáhá, když si to třeba vysvětlují ty lidi mezi sebou. Jedna věc je, jak to vysvětlí učebnice, další věc je, jak to vysvětlí učitel, a pak, když vám to někdo řekne, spolužák, který to taky musel pochopit a nějak se to sám naučit, tak mi přijde, že je to taky velký plus...“ (IZ5_ř. 949–952)

Ž: „A mentálně máme k sobě jako vrstevníci blíž třeba. Někdo přemýšlí prostě jinak anebo prostě ten daný člověk se zná se spolužákem líp, tak ví, jak chápe a jaký třeba slova použít.“ (IZ5_ř. 953–954)

Ž: „... možná ještě konzultace a nějaký doučování, pomoc ze strany učitele, když ho poprosíte, nebo když ten učitel vidí, že to nějak nezvládáte.“ (IZ8_ř. 240–241)

Co se pochopení látky týká, může někdy pomoci i vysvětlení od spolužáka. S tím měli dobrou zkušenost žáci v jedné skupině dotazovaných. Další možností je individuální konzultace, kterou učitel žákovi nabídne.

Kromě trpělivého vysvětlování zmiňovali naši dotazovaní ještě jiné situace, ve kterých žáci vnímali tento popisovaný učitelův zájem na žákově úspěchu. Dvě z učitelek, pokud žáci psali nějaký test, nechávaly žákům individuálně dostatek času na dopsání a nesbíraly test ihned po uplynutí stanoveného časového limitu. Na otázku, proč tomu tak činí, odpovídaly obě poměrně shodně. Pro ilustraci uvádíme odpověď jedné z nich.

U: „Protože každý potřebuje na to jiný čas a třeba i v těhletých třídách jsou děti, který mají diagnostikovaný dyslexie, dysgrafie, to znamená, mají jakoby právo na navýšený čas a sama vím, že prostě každému to trvá nějak dlouho, a tak jako je mi přednější, že to teda dopíše, že to nějakým způsobem dotvoří, třeba později, než abych to teda teďka utla a řekla mu: „Máš smůlu, protože jsi to nestihl.“ Takže aby prostě měli, aby měli pocit, že každý má tolik času, kolik potřebuje.“ (IU2_ř. 535–540)

Pro tuto učitelku bylo tedy přednější zjistit, co opravdu žák umí, než aby trvala na dodržování stanoveného časového limitu. Tato diferenciací podle možností a schopností žáka umožní jednak všem žákům, tedy i těm pomalejším, uspět, zároveň snižuje stres⁴⁶ spojený s časovým limitem, který může mít všeobecně negativní vliv na žákův výkon.

46 Faktorů stresu v souvislosti s úspěchem se budeme podrobněji věnovat později.

V souvislosti s testováním zmiňovala stejná učitelka, a i její žáci, ještě jednu vstřícnost.

U: „A já asi jsem si teďka jako uvědomila, že relativně hodně i třeba u těch písemek jakoby pomáhám, nebo ne pomáhám, jakoby že napovídám. Že to není takový to, že teda bude úplně striktní ticho a nic, a neříkám, když teda něco nevíš, tak opravdu to nevíš. Tak zvedni ruku a já ti zkusím napovědět. Jako neřeknu mu to slovíčko, ale třeba mu poradím, že to začíná nebo že ho navedu přes angličtinu nebo něco takovýho. Takže si myslím, že oni potom nemají takový ten úplný jakoby děs „teď si na to nevzpomenou“. Takže vědí, samozřejmě do nějaký míry, že jsem schopná, že prostě jim poradím, že to není jako vysloveně...“ (IU2_ř. 553–559)

Ž: „... když píšeme na minulé časy od nepravdělných sloves v té němčině, tak třeba, když si nemůžu vzpomenout, jak se to řekne německy, a třeba bychom i pak věděli, jak jsou ty další tvary, tak nám právě paní profesorka nějak jakoby napoví, že nás jakoby naukne, abychom věděli, jak je alespoň to sloveso a pak bychom si třeba mohli vzpomenout na ty další tvary.“ (IZ4_ř. 950–954)

Na tomto místě považujeme za důležité zdůraznit, že naším úmyslem není nabádat učitele k tomu, aby svým žákům pomáhali při psaní testů. Přesto tyto ukázky považujeme z hlediska motivování za významné. Zmiňované „nauknutí“ neznamená říct žákovi správné řešení, ale spíše navést ho k tomu, aby si vzpomněl na něco, co ví, ale co si v jednom okamžiku, možná i vlivem stresu, nemůže vybavit. To má opět dva efekty. Žákovi je umožněno prokázat, co opravdu umí, a zároveň žák opět vnímá zájem učitele na tom, aby ukázal, co se opravdu naučil, což podporuje pozitivní vztah mezi nimi.

Podobnou pomoc zmiňovali naši dotazovaní i v souvislosti s mluveným projevem, který žáci často vnímají jako tu nejobtížnější řečovou dovednost.

Ž: „Nebo že by ho třeba při tom mluvení nějak jako že naváděl, aby to řekl dobře třeba, že by mu i s tím trošku pomohl.“ (IZ4_ř. 985–986)

Ž: „Anebo kdyby mu právě jakoby trvalo déle vymyslet tu větu, že by ji postupně jakoby tvořil, tak když by viděl, že jakoby ví, o čem mluví, tak aby ho právě jakoby nedoplňoval hnedka, ale aby počkal, až si to jako sám vymyslí, když vidí, že to sám vymyslí.“ (IZ4_ř. 998–990)

Kromě již popisované nápomoci ze strany učitele je zde zřejmý i význam učitelovy trpělivosti a ohleduplnosti, které umožní i slabšímu žákovi potýkajícímu se s problémy a těžkostmi dosáhnout úspěchu.

Obzvláště u těchto žáků to může mít velmi pozitivní vliv i na jejich sebevědomí ve spojitosti s jejich schopnostmi v cizím jazyce. Význam žákovy sebevědomí a sebejistoty potvrzuje i následující výpověď.

Ž: „... sebevědomí má spojitost se vším, a hlavně v té škole by, přijde mi, že v dnešní době se hodně mladým lidem shazuje sebevědomí, nejenom kvůli tomu třeba, jak vypadají, ze strany spolužáků, ale právě i ze strany těch profesorů. Že třeba shazují toho žáka, že mu jako nepřímo říkají, že je vlastně hloupý, a potom ten člověk vyjde z té školy, má prostě nízký sebevědomí, bojí se třeba ucházet o práci. A i u nás, nejvíc ten mluvený projev, protože je zvyklý na to, že ho všichni shazují a že to dělá špatně. A to je podle mě špatně, spíš by měli celkově podle mě jako motivovat ty mladý lidi k tomu, aby si věřili. Protože pak dosáhnou úspěchu.“ (IZ3_ř. 724–731)

Souhrnně lze tedy z hlediska motivování za jedno z důležitých východisek pro žákovu úspěšnost označit viditelný učitelův zájem na úspěchu každého žáka projevující se ochotou pomoci a podporou žákovy učení, ať už v podobě opakovaného vysvětlování, osobní konzultace, umožnění vzájemné pomoci mezi žáky či diferenciací mezi žáky. Velmi důležité je v této souvislosti žákovy sebepojetí ve vztahu k učení, proto by se učitel měl snažit podporovat žákovy jazykové sebevědomí (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 120–121).

Nyní se zaměříme na to, jakým způsobem může učitel podpořit žákovy úspěšné učení. V první řadě by neměly být opomenuty strategie učení se cizím jazykům. V jedné skupině našich dotazovaných žáků potvrzovali, že s nimi aktivně pracují ve výuce a vnímají jejich přínos.

Ž: „... nám i dává rady, jak třeba strukturovat vlastní výuku, jak například pracovat s barvami, jako že si dělat kartičky, na které si napíšeme slova a podobně.“ (IZ1_ř. 1036–1038)

Ž: „No, ona právě toho říká tolik, že když to vlastně vyzkouší každý, když vlastně vyzkouším všechno, tak v tom najdu něco, co mně funguje. Takže to určitě, určitě to vlastně něco z toho, co ona říká, pomůže.“ (IZ1_ř. 1040–1042)

Co se samotné prezentace učiva týká, zaznělo ve výpovědích našich dotazovaných v souvislosti s podporou pochopení a zapamatování i následující.

Ž: „A taky materiály. Že třeba někdy v učebnici i té paní profesorce přijde jako hůř vysvětlené, než třeba znala z nějaký své starší učebnice, nebo sežene na internetu nebo nám udělá sama nějakou tabulku na tabuli a tak, to podání té látky z jiný strany a víc materiálů.“ (IZ5_ř. 937–939)

Ž: „Jak přesně se nad tím pořád musí zamyslet, tak spíš si to člověk zapamatuje, než když vám to ten učitel rovnou přeloží, tak si chvíli řeknete, jo, a vypouštíte to z té hlavy pravděpodobně pryč. Takhle, jak se nad tím člověk zamyslí, tak spíš mu v tom někde něco zůstane.“ (IZ5_ř. 663–666)

Ž: „Co bych teď vyzdvihl na naší paní profesorce, že ona se nám snaží vždycky látku vysvětlit v podstatě podle toho, jakou kdo má paměť. Že vždycky nám ji napíše na tabuli, plus ji vysvětlí verbálně a také zároveň nám občas nabídne nějaké jako zvýraznění něčeho, že kdo má vizuální paměť, tak si to zapamatuje...“ (IZ1_ř. 115–118)

Již v předchozí části textu jsme zmiňovali, že vedle učebnice pracovali naši respondenti v hodinách s množstvím dalších materiálů. Zde se objevuje další důvod takového počínání, a sice že použití jiných materiálů může učebnici nejen vhodně doplnit, ale i např. ulehčit žákovi pochopení daného jevu. Ve druhé z výpovědí žák popisuje pozitivní vliv induktivního přístupu zprostředkování gramatiky, který podle něho umožní lepší zapamatování si daného pravidla, na jehož objevení se sám aktivně podílel. A v neposlední řadě i různé způsoby práce a předání znalostí osloví různé typy učení žáků, jak zmiňuje poslední z výpovědí. Ať už se tedy jedná o rozvoj učebních strategií žáka nebo podporu pochopení učiva a jeho zapamatování prostřednictvím různých materiálů nebo cest zprostředkování, je tak podpořeno žákovo úspěšné učení a tím jeho motivace (Weiner, 1986).

Naši dotazovaní jmenovali ještě další aspekt, který vnímají při učení a procvičování jako nápomocný, neboť podle nich podporuje zapamatování, jak vyplývá z následujících výpovědí.

Ž: „A když ještě to porovná s těma hodinami anglickými, tak i třeba úplně na začátku, v těch nízkých třídách, dělali jsme věci, jako že třeba jsme hráli hry, hráli jsme šibenici, byly tam tři místa a my jsme vlastně vymýšleli slovo „car“, jo, prostě nějaký úplně, úplně triviální, základní věci, a takovéhle různé hry a ty komunikační další prostředky, ne jenom „povídáme si o rodině“, ale i právě různé hry a tak.“ (IZ1_ř. 905–910)

Ž: „... nějakým zábavným způsobem prostě jsme si drilovali třeba části těla, že nám je ukazovala a my jsme je měli ukázat, pokud ukázala správně anebo neukázat, pokud jakoby špatně. No a takhle jsme se jakoby, nebo minimálně já jsem se tak hodně jakoby dobře naučila ty části těla, stejně tak, jako když jsme se učili předložky se třetím a čtvrtým pádem, tak vždycky nám je jako vizuálně ukázala, nějak jako, jak bychom si je pamatovali, třeba „zwischen“, že

by ukázala třeba takhle (naznačuje rukou)⁴⁷ nebo že, prostě si myslím, že tohle mi hrozně pomáhá, jakoby.“ (IZ1_ř. 1060–1066)

Ž: „... vlastně zbytek jsem si vlastně pamatoval, že ona tam dělala nějaký tanečky, nějaký tajrlíky dělala prostě, když to říkala a díky tomu já jsem si vlastně zapamatoval, co to je...“ (IZ1_ř. 1077–1078)

Ž: „Nebo ona dává i, třeba když si nemůžeme v nějakým cvičení vzpomenout na slovíčko, tak dává i takový jako indicie (smějí se)⁴⁸, nevím, jak bych to řekla, tak prostě vymyslí nějakou pomůcku, která jako úplně třeba nesouvisí s němčinou, a člověku to jako docvakne. To je takový vtipný. To si myslím, že pomáhá.“ (IZ3_ř. 477–480)

Tímto aspektem jsou pozitivní emoce, které žák spojuje se svým učením, přičemž za společného jmenovatele těchto výpovědí můžeme označit kreativitu učitele, díky níž učení, opakování a procvičování není nudné, ale naopak žáky v prvním momentě zaujme a baví. Ať už je to využití pohybu, pantomimy, hry či vizuální představy., pozitivní emoce, které jsou těmito aktivitami vyvolány, napomáhají zapamatování, neboť zvyšují připravenost organismu ke kognitivní činnosti a schopnost zapamatování (Grein, 2013, s. 70–73; Marečková, 2011, s. 83–84).

Vzhledem k tomu, že se v této knize zabýváme učením se němčině po angličtině, nabízí se jako další prostředek napomáhající žákovi učení a zapamatování i využití mnohojazyčnosti žáků. K tomu pro ilustraci vybrané výpovědi našich dotazovaných.

U: „To se snažím hodně. Já tak využívám často, využívám ráda, z toho důvodu, že angličtina je první cizí jazyk, že v zásadě i ty slabší žáci prostě v té angličtině jsou na příslušné úrovni a to, kde jsme v němčině, už prostě v angličtině byli. Takže to je pro ně, bych řekla, takové trošku jakoby, že často tu gramatiku nemusíte vysvětlovat, ale já řeknu: „Je to jako ...“, a tím, že oni vědí, jak je to v angličtině, tak už vlastně jakoby je ochuzuju o nějakou další definici, o nějakou další poučku, s tím, že, byť anglicismů v němčině je asi tři procenta nebo kolik, tak se domnívám, že pokud si prostě žáci na jedno slovo ve větě nevzpomenou, že je lepší tam ho říct anglicky a nezablokovat se v té komunikaci, takže se snažím jakoby poukazovat trošičku i na ty gramatické struktury v tom duchu, že jsou to germánské jazyky a mám pocit, že když jim to přirovnáte k té angličtině, tak jim ta němčina přijde snazší. Takže to používám ráda.“ (IU1_ř. 761–771)

47 Poznámka autorky.

48 Poznámka autorky.

Ž: „... naše paní profesorka, když spojuje ty členy, to mi taky pomohlo, že přece jenom z té angličtiny máme zažitý už nějaký to „the“, „a“ a tak, tak jakoby když nám to spojila, tak mi to přišlo dobrý.“ (IZ5_ř. 1086–1088)

Ž: „No, mně třeba přijde, že už jakoby odmala se učíme třeba tu angličtinu a teď jsme dostali nový jazyk, tak už jakoby víme, jak se učit na něj. Že to třeba nám k tomu taky pomáhá, že to nám přijde lehčí.“ (IZ2_ř. 624–626)

Ž: „... ta němčina je něco, dejme tomu, dokážete tam najít slova, co jsou podobná češtině a i slova, co jsou podobná angličtině. To znamená, že ta němčina je vlastně lehčí proto, že je to stejná jazyková skupina s tou angličtinou, a i se hodně podobá v nějakých oblastech té češtině.“ (IZ8_ř. 456–459)

V těchto výpovědích zaznívá jasný přínos mnohojazyčnosti žáků pro jejich učení, neboť často toto učení usnadňuje, ať už se jedná o učení se slovní zásobě či gramatice. Zároveň jedna z těchto výpovědí zmiňuje i procedurální znalosti učení se cizím jazykům, které žák získá při učení se L2 a které může při učení se L3 plně využívat. V poslední výpovědi zaznívá i přínos hovorové češtiny, tedy L1, například pro učení se slovní zásobě. Pro úplnost dodejme, že ne všichni dotazovaní žáci tento přínos své mnohojazyčnosti vnímali a že naopak u některých z nich převažovalo vnímání negativního vlivu jiných jazyků na učení se němčině způsobeného interferencí.

V souvislosti s mnohojazyčností vyvstává otázka, jaký by vlastně měl být vyučovací jazyk a zda i jeho volba má vliv na úspěšnost žáků a tím nepřímo i na jejich motivaci.

U: „Pak se snažím mluvit hodně německy, právě z toho důvodu, aby věděli, že vlastně rozumí, že vlastně jsou schopní už reagovat na povely, reagovat na nějaký zadání a reagovat na slyšený.“ (IU2_ř. 618–620)

Ž: „Já si myslím zase, že je dobrý, že na nás mluví jako tím jazykem [...] že to máme naposlouchané, máme nějaký ty jako jednoduchý fráze...“ (IZ2_ř. 430–432)

Všechny vyučující účastníci se našeho výzkumu vedly své hodiny v němčině. Vedle příležitosti naučit se díky tomu i něčemu novému si tak žáci navyknou na běžnou komunikaci v cílovém jazyce. Kromě toho získají pocit, že rozumí a umí reagovat, což jim dodá zážitek úspěchu. Zároveň je však třeba myslet na slabší žáky, kteří mohou mít v situaci, kdy učitel v hodinách hovoří výlučně německy, problémy porozumět, jak ukazuje následující výpověď.

Ž: „... ty, kterým to jde, tak ty to podporují. Ale vlastně, když to někomu nejde, tak to nemůžu podporovat, že jo, logicky. Já si myslím, že by paní profesorka měla být hodně otevřená tomu, že to nejdřív řekne a pak to buď, buď to potom vysvětlí, když se někdo zeptá, nebo to přeloží do češtiny.“ (IZ1_ř. 1086–1089)

Žákův pocit, že nerozumí a neví, co učitel říká a co má dělat, se může projevit negativně na jeho motivaci. Toho si byly naše vyučující vědomy, a proto nebyly v používání němčiny jako jazyka komunikace naprosto striktní a občas použily i češtinu. Následující výpovědi tuto skutečnost osvětlují.

U: „... je pravda, že furt si jakoby kontroluju, jestli teda všichni vědí, co mají dělat, jestli tomu rozumí, a když teda zjistím, že ne, tak prostě přejdu do tý češtiny.“ (IU2_ř. 624–626)

Ž: „Tak, že jako mluvit v těch hodinách gramatiky německy taky, ale to vysvětlování bych já teda preferoval výhradně v té češtině, prostě. Protože, já vlastně jsem typ člověka, který, když to ne úplně pochopí, ne úplně perfektně, tak to prostě zapomene, jako dost rychle. Takže já to většinou, mě někdo něco naučí, já to pochopím, ale furt tam není něco jasný, to se procvičí a už to, když mi to je jasný, tak to většinou už nezapomenu, tak rychle.“ (IZ1_ř. 1097–1102)

U: „... určitě v rámci gramatiky si myslím, že ta čeština je jakoby pro mě přijatelnější i pro ně přijatelnější v tom, že vlastně tomu rozumí, že přesně vědí, co se dělá, proč se dělá. Kdybych to vysvětlovala v němčině, tak se v tom půlka ztratí a nebude z toho mít nic. Takže ta gramatika určitě v češtině a zase z toho, aby teda věděli přesně, co se po nich chce, přesně co co je, to znamená v rámci té motivace, „ano, teď je gramatika, takže vím, co s tím mám dělat“.“ (IU2_ř. 614–618)

Češtinu jako jazyk komunikace tedy vyučující používaly, aby zajistily porozumění všech žáků. Stalo se tak občas během komunikace v hodině a prakticky vždy, když byla probírána nová gramatika. Jak vyplývá z výše uvedených výpovědí, je v takovém případě upřednostňováno jak žáky, tak i učiteli správné pochopení gramatického pravidla před jednojazyčností výuky, neboť toto správné pochopení je předpokladem, aby žák dokázal pravidlo úspěšně aplikovat. Greinová (2013, s. 43-44) v této souvislosti potvrzuje, že se jednojazyčnost cizojazyčné výuky jeví až do úrovně B1 podle SERR jako nesmyslná a kontraproduktivní, a poukazuje při tom na způsob, jakým náš mozek propojuje například novou slovní zásobu L3 se slovní zásobou L1 a L2.

Ze všech výše uvedených výpovědí vztahujících se k mnohojazyčnosti žáků vyplývá, že jak vyučující, tak i mnozí žáci

vnímají její přínos pro učení se německému jazyku, ať už v podobě využití procedurálních či deklarativních znalostí z L2 i z L1, a proto by měla být v rámci výuky německého jazyka za účelem podpory učení žáka, jeho úspěšnosti a tím i podpory motivace k učení využívána (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 747–748; Janíková, 2013, s. 61). Zároveň je však třeba upozornit, že se mezi našimi dotazovanými našli i žáci, kteří tento přínos své mnohojazyčnosti nevnímali a u kterých naopak převažoval dojem, že především znalost L2 (zde angličtiny) má na jejich učení negativní vliv a způsobuje chyby.

V kontextu výše popisované podpory žákova učení, pochopení a zapamatování učiva můžeme souhrnně na základě výpovědí našich dotazovaných potvrdit, že učitel takové podpory může docílit tematizováním učebních strategií žáků, vyvoláním žákových pozitivních emocí v rámci učení a procvičování, použitím různých způsobů prezentace a procvičování učiva oslovující různé typy učení žáků a v neposlední řadě i využitím mnohojazyčnosti žáků.

Správné pochopení gramatického jevu nebo porozumění slovíčku a jeho zapamatování však ještě neznamená, že jej žák bude schopen aktivně aplikovat. K tomu je zapotřebí, aby naučené jazykové prostředky byly integrovány do komunikační kompetence žáka, jak jsme již zmiňovali výše. I naši dotazovaní zdůrazňovali v souvislosti s dosažením úspěchu význam dostatečného procvičení látky, ke kterému dochází jak v rámci vyučovací hodiny, tak i např. prostřednictvím domácích úkolů, přičemž je důležité, aby nebyla opomíjena žádná z řečových dovedností. Naši dotazovaní žáci často kladli velký důraz na procvičování řečové dovednosti mluvení, jak dokládá následující výpověď.

Ž: „Já si myslím, že v jazyku by neměla chybět diskuse nebo povídání, že by tam nemělo být jenom učení se nějakých jako z učebnice slovíček a takhle, ale že by se tam, protože většinou, co my budeme používat němčinu, tak si myslím, že to bude víc mluvený projev než psaný a někomu to povídání nejde, a když se to netrénuje, tak to nepůjde ani potom, i když ten člověk umí slovíčka, ví, co se píše po „weil“, kde se píše sloveso a takhle, ale v tom mluveným projevu to nedokáže použít, protože nedokáže mluvit, takže jo, mělo by se tam učit takhle ta gramatika a takhle, ale podle mě by tam mělo být do toho zapojený hodně i to povídání. To hraje asi velkou roli.“ (IZ5_ř. 621–628)

Toto určité upřednostňování řečové dovednosti mluvení a požadavek na její intenzivní procvičování ze strany žáků souvisí se dvěma skutečnostmi. Na jedné straně je to již popisovaná zkušenost

žáků z jednoho námi zkoumaného případu, který jsme již popisovali výše, a kde vyučující svou výukou nedosáhla této potřebné integrace naučených jazykových prostředků do komunikační kompetence žáků. Na druhé straně zde významnou roli hraje cíl učení námi dotazovaných žáků, kterým je právě dosažení této kompetence, neboť žáci chtějí své znalosti jazyka využít pro běžnou komunikaci v autentických situacích, jako např. během cest do německy mluvících zemí.

Dosud jsme se věnovali tomu, jak učitel může podpořit úspěch žáka v učení, a tím i jeho motivaci z pohledu podpory progresu žákových znalostí a dovedností. Učitelovou úlohou však není pouze žáka něčemu naučit, učitel musí i získané znalosti a dovednosti ověřovat a hodnotit. A právě výsledky takového hodnocení jsou pro žáka dalším kritériem, podle kterého může svou úspěšnost učení posuzovat. Proto se nyní na tuto kategorii testování a hodnocení zaměříme podrobněji. V souvislosti s testováním zaznívalo v interview s našimi respondenty následující.

Ž: „Tak ono se jako vždycky líp učí, když jakoby víme, co od nás ten učitel očekává.“ (IZ4_ř. 884)

Ž: „... to je velký problém jakoby učitelů, že často dají do testů něco, protože oni už samozřejmě všechny ty věci znají, ale třeba zapomenou, že ten žák už je jakoby nezná nebo že si je úplně tak snadno neodvodí. Tak si myslím, že ten učitel jakoby, když jde o známky, ne když jde o znalosti nebo o to, co si člověk odnese, tak by se měl opravdu snažit se držet něčeho, co řekne.“ (IZ1_ř. 1177–1181)

Ž: „... před testem, než jako bude ten test na ty známky, tak si vyzkoušet nějaký ty cvičení, který by tam mohly být, abychom zjistili jakoby, co nám třeba nejde, a ještě se to musíme naučit.“ (IZ4_ř. 611–613)

Ž: „... spousta lidí se opravdu cítí pod tlakem ze všech stran. Proto, aby měli ty výsledky opravdu perfektní, a opravdu chtějí a potom, když ten test třeba zkazí fakt na tom, že jim to ten učitel neřekne nebo že to opravdu nemají šanci vědět [...] tak je to prostě špatný.“ (IZ1_ř. 1225–1229)

V těchto výpovědích nalezneme dva důležité požadavky. Prvním z nich je požadavek jasných informací, co učitel od žáků očekává, co se mají naučit, co případně bude testovat. Má-li žák tyto informace, může se cíleně a zodpovědně připravit. Druhým požadavkem našich dotazovaných žáků bylo dostatečné cílené procvičení testované látky, aby tak žák sám pro sebe získal informaci, zda je na testování dobře připraven nebo se musí ještě v něčem zlepšit. Splnění obou požadavků

zajistí nejenom kvalitní přípravu žáka na testování, ale dodá mu i klid a sebedůvěru k podání optimálního výkonu. Zároveň je tím naplněn základní požadavek kladený na testování, a sice že testovat může učitel pouze to, co bylo předem procvičeno (Janíková, 2011, s. 121).

I samotný průběh testování však také může výkon žáka ovlivnit, jak vyplývá z následující výpovědi.

Ž: „... jednou byl také problém, že paní profesorka přišla asi o čtvrt hodiny později na hodinu a my jsme na ten test měli třeba půl hodiny. Je pravda, že potom řekla, že můžeme tam ještě zůstat po té hodině a dopsat si to, ale pak to vlastně ta druhá skupina, na to měla jako celou tu hodinu a ještě mohli jako psát o té přestávce a my jsme si mysleli, že to třeba už nebudeme psát a že to budeme psát jako další hodinu, ale to se nestalo a pak se to promítlo v těch známkách...“ (IZ1_ř. 1201–1206)

V této výpovědi je zmiňována spravedlnost a rovnost podmínek testování pro všechny žáky. Na tomto místě můžeme pouze doplnit, že každé testování by mělo splňovat základní požadavky na svou objektivitu, reliabilitu a validitu (Janíková, 2011, s. 121). Zároveň je na tomto místě nutné zdůraznit, že neúspěch, který žák nepřisuzuje sám sobě, svým schopnostem či svědomitosti své přípravy, ale vidí jejich příčinu v učiteli, ať už se jedná například o nedostatečnou informaci o obsahu testování, nedostatečné procvičení testované látky či nerovné podmínky testování, se může negativně odrazit na jeho motivaci k učení, neboť získá pocit, že není v jeho silách se cíleně a dostatečně připravit a že se vyvinuté úsilí nevyplatí.

Velký podíl výkonů žáka podaných nejenom v rámci testování, ale i během běžných aktivit ve vyučovací hodině nebo i v souvislosti se samostatnou prací mimo vyučovací hodinu, má za následek hodnocení tohoto výkonu učitelem, ať už v podobě známky, slovního komentáře či korekce. Podívejme se nyní, jak vnímají naši dotazovaní hodnocení v souvislosti s motivováním žáka.

Nejprve se zaměříme na zacházení s chybou. Převážná část výpovědí našich respondentů v tomto kontextu se zaměřovala na mluvený projev žáka, který jak dotazovaní žáci, tak i učitelky vnímali jako nejnáročnější. Následující výpověď ukazuje, jak důležitým předpokladem je již výše zmiňované podpůrné klima.

U: „... v těch mých třídách, že se jakoby nebojí, nebojí mluvit, nebo že vědí, že prostě když udělají chybu, nebo když řeknou něco špatně, tak že se prostě

nic neděje, že normálně, je normální dělat chyby, nikdo neví všechno. A i tak se stavím, že prostě taky nevím, že nejsem chodící slovník, taky nevím všechno. A že vlastně díky tomu jsou jakoby vstřícnější nebo jsou schopní nebo nebojí se prostě promluvit, nebojí se vyjádřit, protože vědí, že prostě to, že udělají chybu, se vlastně jakoby nic neděje nebo, prostě opravíme ji...“ (IU2_ř. 29–35)

Ačkoli je učitel ze sociolingvistického hlediska autoritou, od které se korekce chyb očekává (Dovalil, 2011, s. 74–75), dnešní pozitivní přístup k chybám, který jsme zmiňovali v teoretické části této knihy, umožňuje přistupovat k chybám diferencovaně. Pokud by totiž učitel očekával od žáka bezchybný výkon, mohl by tím způsobit, že žák nebude ochoten jazyk aktivně používat, neboť by se už předem obával toho, že selže a chybu udělá (Kleppin, 1998, s. 49). Jako základní východisko podpory žáka a jeho ochoty jazyk aktivně používat lze tedy spatřovat osvětlení tohoto učitelova postoje k chybám žákům.

Typickým příkladem diferencovaného přístupu k chybám je upřednostnění naplnění komunikačního záměru před bezchybností žákova projevu, které zmiňuje následující výpověď.

U: „Takže jako ve výsledku, pokud by dané větě bylo porozuměno, v kontextu, a ten daný, nemusel by to být roditel mluví, ale ten daný Kommunikativ-Partner, by věděl, o co jde, tak já se snažím hodně tolerovat. [...] Hodně, vlastně svým způsobem to dělám proto, protože vlastně oceňuji jejich kreativitu.“ (IU1_ř. 562–567)

Některé chyby je však samozřejmě nutné korigovat. Jak vypadá motivující korekce chyb a na co by při tom měl učitel dbát?

Ž: „Mně se líbí, že třeba o němčině, když něco říkám, třeba nějaký, třeba něco, co jsme dělali doma, nějakou větu čtu, a mám tam chybu, tak myslím, že třeba paní profesorka se jako začne smát, ne jako, že se mi vysmívá, ale že se začne smát, že jsem tam udělal tu chybu, tak je to přece jen takový přátelský jako jo, taky se usměju a koukám se, kde byla ta chyba.“ (IZ3_ř. 699–702)

Ž: „... třeba když mluvíme právě třeba o tom, co jsme dělali o víkendu, tak třeba nechat toho člověka dořít a říct mu třeba „dobrý, ale tady byla jedna chyba, vzpomeň si na to, jak jsme to dělali.“ (IZ3_ř. 695–697)

Ž: „Jako shazovalo, kdyby paní profesorka řekla: „Špatně, tady X třeba to má úplně výborně, tak to řekne,“ a dělala by to každou hodinu, tak ten člověk by ztratil chuť se to učit. Pak to sebevědomí.“ (IZ3_ř. 710–712)

U: „No abych já tam nebyla ten korektor, ten, co ví všechno správně, a oni, aby nebyli ti, co nic neumí. Snažím se je vést k tomu, že oni na to přijdou, ale vést je, jako přirozeněji.“ (IU4_ř. 442–443)

Učitel není jediným, kdo chybu může opravit. Naznačí-li pouze, že k chybě došlo, dává tak žákovi příležitost, aby svou chybu sám objevil a v optimálním případě i opravil, čímž žák získá již výše zmiňovaný pocit úspěchu. Podobně může s opravou chyby pomoci i spolužák. V obou případech je učitel jen pomocníkem, který na chybu upozorní, a aktivita je přenechána žákům. Ať už proběhne korekce jakkoli, měl by učitel vždy mít na paměti žákovo sebepojetí a sebevědomí. Kleppinová (1998, s. 86–88) rozlišuje nejen, kdo chybu opravil, ale i kdo na ni upozornil – tímto jedincem může také být vedle učitele sám žák, který se chyby dopustil, nebo jeho spolužák. Dále k tomu dodává, že žáci akceptují především učitelovu korekci a že jedině dospělí učící se rádi akceptují korekci i od spolužáka. S tímto názorem nemůžeme souhlasit. V jedné z pozorovaných hodin byl žákům dán prostor, aby se vyjadřovali a hodnotili prezentaci svého spolužáka. Jejich učitelka vysvětlila, v čem přínos takového hodnocení spolužákem spatřuje.

U: „... aby si uvědomili, co na té prezentaci jako je dobré, co špatné. Aby oni se učili to samotný udělat a taky aby oni přijímali kritiku spolužáků, ne jenom aby to bylo ta, ten učitel, co má navrch, protože na moji výtku málokdy reagují jinak než zklamáním, že se jim něco nepodařilo. A se spolužákem dokážou víc diskutovat anebo je to nebolí, tolik. Oni to neberou, neberou jako negativní kritiku.“ (IU4_ř. 315–319)

Naučí-li se žáci věcně hodnotit i projev spolužáka, přispívá to k jejich aktivnímu zapojení v okamžiku, kdy je na první pohled aktivní pouze prezentující žák. Kromě toho si jasněji uvědomují, jaké požadavky jsou kladeny (zde např. na kvalitní prezentaci), čehož mohou využít, budou-li sami prezentovat. A v neposlední řadě je to zde zmiňovaný odlišný přístup žáků k hodnocení učitelem, které vnímají spíše sebekritičtěji, a k hodnocení spolužákem, ke kterému jsou ochotnější se i vyjadřovat a diskutovat o něm. Domníváme se tedy, že pokud se žáci naučí s chybou pozitivně zacházet a je-li psychosociální klima ve třídě soudržné, jsou tak vytvořeny základní podmínky i pro vzájemnou korekci chyby a hodnocení mezi žáky.

U volného mluveného projevu může být také rozhodující, kdy ke korekci chyby dojde, jak dokládají následující výpovědi.

Ž: „A ještě se mi líbí, když máme třeba nějaký ten malý dopis nebo něco takového máme napsat a pak to čteme o hodině, tak že nás nechá paní profesorka to dočíst a pak řekne nějaký ty výtky, že si to zapamatuje než vlastně nás zastavovat za každou větou, tak ono pak už dočítávat ten dopis úplně jako s tak nízkým sebevědomím...“ (IZ3_ř. 714–717)

U: „... když se jedná o někoho, kdo vím teda, že teda umí mluvit, tak toho si dovolím opravit v průběhu toho povídání. Ale spíš, když jde jako o děti, které vím, že mají potíže mluvit, tak že je nechám to dořečnout, a teprve pak, si jako ty chyby zapíšu a se k nim vrátím.“ (IU3_ř. 493–495)

U: „... protože si myslím, že tady tím, jak vím, že ty, ty lidi jsou slabší, tak bych je mohla úplně prostě zastavit a zničit a už se mi nehnou. Takhle alespoň mají pocit, že mluví. Jo, že, že alespoň částečně tuší nebo si mohou myslet „jo, je to dobrý“. A zas ti, který jsou silnější, tak ti si myslím, že tak ti jsou zase schopní si jako uvědomit rovnou a si to hned rovnou jako uvědomí, kde tu chybu udělal. Ale že je to nerozhodí prostě natolik, že je přeruším, jak tadyty slabší.“ (IU3_ř. 497–502)

Oprava chyby může být odložena na pozdější dobu například z důvodu, aby souvislý projev nebyl opravou narušován (Kleppin, 1998, s. 107–108). V těchto výše uvedených výpovědích zaznívá ještě jeden aspekt, kterým je vliv korekce na žákovu jazykovou sebevědomí a sebejistotu. Je-li žák při mluveném projevu neustále přerušován a upozorňován na chyby, tzn. tedy vnímá-li opakovaně pocit neúspěchu, ztrácí postupně své jazykové sebevědomí, což se může negativně projevit i na jeho motivaci. Zde citovaná učitelka přitom rozlišuje mezi jednotlivými žáky, jak intenzivní korekci si u každého jednotlivce může dovolit. Požadavek na diferenciaci mezi žáky zaznívá i v následujících výpovědích.

U: „... to je i vlastně k té otázce, co jste řekla, jestli je důležitý ty žáky znát. Jo, je důležitý vědět, co je nějaký, jakoby nějaký maximum toho žáka, každý má to maximum samozřejmě jinde a umět slabého žáka pochválit za jeho maximum, i když ve srovnání s jiným žákem je to někde úplně jinde...“ (IU1_ř. 487–490)

Ž: „... další věc, důležitá třeba, aby se ten učitel koukal na ty lidi samostatně, třeba na ten vlastně jejich vývoj, a ne třeba jako na vývoj té skupiny, jak pokročila, protože třeba člověk sám o sobě se třeba hodně zlepšil během nějakého období, ale ten učitel si toho třeba jako, ani třeba některý učitelé si toho třeba nevšimnou, protože to berou jako nějaký pokrok té skupiny. To si myslím právě, že je důležitý brát to jako individuální.“ (IZ1_ř. 1284–1288)

Ž: „... ten individuální přístup je jako důležitý, i když máme třeba předměty, který nám vyloženě nejdou, ale snažíme se, a někomu to jde hned, tak v tom je to důležitý. Aby ten učitel alespoň viděl tu snahu, že jo.“ (IZ2_ř. 157–159)

Při hodnocení je tedy důležité, aby učitel znal a posuzoval každého jednotlivce s ohledem na jeho schopnosti, snahu a individuální pokrok. Tím dosáhne toho, že nejsou neustále vyzdvihováni pouze nejlepší žáci a že se i slabšímu žákovi dostane uznání, pokud se mu něco podaří. Toto uznání, které žák subjektivně vnímá jako úspěch, může mít opět motivující účinek a podnítit žákova další aktivitu. Proto je při každém hodnocení potřeba nejenom upozorňovat na chyby, ale zdůrazňovat i to, co se žákovi podařilo. K tomu několik výpovědí našich dotazovaných.

U: „Myslím si, že určitě jakoby chválit a jakoby vyzdvihovat to, že teda ten, jakoby, aby ten žák měl hnedka pocit, jako „jo, povedlo se mi to“ nebo „udělal jsem“. Aby vlastně od první ty chvíle byl oceněn za to, když se o něco pokusí a povede se to. Že si myslím, že v okamžiku, kdy by něco řekl a učitel ho rovnou opravil „tohle je úplně blbě“, tak v podstatě ho okamžitě srazí. To znamená, určitě hodně chválit, podněcovat k tomu, aby teda něco vytvořili, aby prostě, aby mluvili, aby odpovídali a ocenit to, že to dělají. To si myslím, že to je asi úplně nejdůležitější, zvlášť v těch začátcích. Že se jakoby nebojí a zjistí, když jako to, tak to jako někdo ocení.“ (IU2_ř. 426–433)

Ž: „Tak asi možná u těch třeba nějaký prezentace nebo referátu asi toho člověka nějak podpořit a zbytečně ho nesoudit za ty chyby. Nebo nějak ho jako spíš nesnižovat mu to sebevědomí, když třeba se bojí, tak třeba říct: „Jo, tohle jsi řekl dobře, ale třeba šlo by to jinak.“ (IZ6_ř. 642–645)

Ž: „... hodně důležitý lidi jakoby chválit, když dělají prostě něco dobře, že je strašně demotivující, když vlastně vy to řeknete třeba špatně a oni vás hned jakoby vám vypíchnou vlastně všechny ty chyby, aniž by chválili to, co jste udělali dobře.“ (IZ4_ř. 57–59)

Ž: „Já si myslím, že měl by být přísný, ale měl by umět pochválit, protože to je docela určitý druh motivace...“ (IZ5_ř. 64–65)

Ž: „... ona nám dá nazpátek, co jsme říkali špatně, zeptá se nás na pár otázek a jde tam hodně o ten pocit, což mi vyhovuje zrovna v tomhle, že většinou se cítím, že to bylo špatný, ale když ona nám řekne, že to bylo dobrý, že jsme třeba udělali pokrok nebo tak, tak to mě hrozně motivuje...“ (IZ5_ř. 914–917)

Učitel by měl tedy umět žáka pochválit, pokud se mu něco podaří, a tak podnítit jeho další aktivitu. Pozitivní feedback, který zmiňuje i Dörnyei ve svém modelu (Dörnyei, 2001, s. 117–134; Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 126–129) jako významnou motivační strategii,

podpoří žákovo sebevědomí a umožní mu zažít úspěch, i když zároveň nejsou opomíjeny závažné chyby a dochází k jejich citlivé korekci. Doplňme ještě, že v souvislosti s hodnocením zmiňovali naši dotazovaní také motivující efekt ocenění aktivity v hodině, domácí přípravy, zájmu, vypracování dobrovolných úkolů a podobně.

Dosud jsme se zabývali hodnocením mluveného projevu žáků. Níže uvedená výpověď se zaměřuje na žákův psaný projev.

U: „Vždycky se snažím hodnotit, třeba když je ten písemný projev, jednak gramatické chyby, to je jedna věc, ale hlavně aby tam byl ten sloh. To znamená ocenit to, že teda nějaký ten projev tam je, že nějakým způsobem fungují, a to, že teda tam nasekal spoustu chyb, jako jo, ale musí to být jakoby vyvážený. To si myslím, že třeba je hodně motivující, protože někdo prostě má problémy s tou gramatikou, neumí tak, jako v okamžiku, když bych ho rovnou jako utla, prostě „tam je tolik chyb“ tak už příště nenapiše nic, protože to je stejný. Takže aby věděl, že teda se má snažit psát, snažit vymýšlet. Samozřejmě to hodnocení za ty chyby je tam, ale není jako jediným tím.“ (IU2_ř. 460–468)

Z této výpovědi je patrné, že učitelka vnímá korekturu zaměřenou pouze na jazykové chyby jako nesprávnou. Posouzení gramatické úrovně je pro ni pouze jednou částí hodnocení písemného projevu žáka. Druhou, neméně významnou je i hodnocení obsahové stránky, ve které se může projevit i například kreativita žáka či jeho znalost struktury daného druhu textu. Pouze takové hodnocení, které zohledňuje obě složky, považuje za motivující.

Souhrnně bychom rádi zdůraznili, že i hodnocení žákova výkonu může podpořit žákem subjektivně vnímanou vlastní úspěšnost, probíhá-li v podpůrném klimatu a je-li k chybám přístupováno pozitivně. Ondráková (2014, s. 49) k tomu dodává, že „kvalita pedagogického hodnocení podstatně ovlivňuje žákovo posuzování výuky, podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a podílí se na jeho motivaci k učení.“ Motivující hodnocení se nezaměřuje pouze na jazykové nedostatky, ale zohledňuje i komunikační úspěšnost. Primárním cílem takového motivujícího hodnocení je podpora žákovy sebedůvěry a ochoty aktivně jazyk používat. Toho je docíleno pozitivním feedbackem, který citlivě upozorní na chyby, aniž by atakoval žákovo sebepojetí a jazykové sebevědomí, a zároveň ocení to, co se žákovi podařilo, dále i jeho aktivitu, snahu a individuální pokrok. Korekci chyby nemusí provádět

výlučně učitel, ale mohou se na ní aktivně podílet jak žák, který chybu udělal, tak i jeho spolužáci.

Posledním tématem, kterému se v souvislosti s podporou žákovy úspěšnosti chceme věnovat, je žákův strach. V teoretické části této knihy jsme zmiňovali, že strach může negativně ovlivnit žákův výkon. Naši dotazovaní k tomu dále uvádějí:

U: „... pokud člověk je ve stresu, pod tlakem, tak není schopen se pořádně přirozeně soustředit na práci a vůbec podat nějaký normální výkon.“ (IU4_ř. 42–43)

Ž: „... co má opravdu vliv, je ta zábava, ta atmosféra, v těch hodinách. Že když je to takový uvolněný, tak se na to můžeme víc soustředit, než když jsme vystresovaní, že to třeba nezvládneme...“ (IZ3_ř. 460–462)

Ž: „... třeba u toho zkoušení, když se ten učitel snaží nějak pomoci, já jsem třeba teď na semináři měla prezentaci a ona říkala, jestli si třeba nechci něco napsat na tabuli, že jsem to měla mít až po přestávce, tak jestli si tam nechci napsat třeba nadpisy a pak jakoby na to můžu ukazovat a můžu o tom takhle mluvit. Tak to mě docela uklidnilo, že se mi snaží pomoci a že vidím, že nejde proti mně.“ (IZ5_ř. 1018–1022)

Ž: „... když se někdo zeptá, tak vůbec jako není problém to vysvětlit a když to někdo nechápe, tak prostě jde k tabuli a vysvětlí se to celý znova a nikdy ho jako neseřve, což je super. Že člověk si zvykne jako chodit k tabuli, být zkoušený a není to pro něj žádný stres.“ (IZ3_ř. 46–49)

Tyto výpovědi na jedné straně potvrzují negativní vliv strachu na výkon žáka a zároveň pozitivní vliv uvolněné, strachu zbavené atmosféry, podpory žákovy jazykového sebevědomí a viditelné ochoty učitele žákovi pomoci k úspěchu na eliminaci strachu. Kromě toho poslední z uvedených výpovědí dokládá, že strach, se kterým žák přichází do výuky, může být odstraňován i pomaleji a postupně. K tomu navíc můžeme připomenout již výše popisované motivující hodnocení a viditelný zájem učitele na žákově úspěchu, které také napomáhají eliminaci žákovy strachu promluvit a podněcují tak jeho aktivitu. Odstranění strachu zároveň napomáhá soustředění a podporuje kognitivní činnost žáka (Grein, 2013, s. 72; Marečková, 2011, s. 83), a tím i žákovu úspěšnost.

Existují však žáci, kteří jsou všeobecně komunikačně bázliví. Pro ně je situace samozřejmě ještě složitější, jak naznačují následující výpovědi.

Ž: „... je to rozhodně těžký pro ty introverty, ale právě tím tréninkem se to dá jako pomalu překonat a podle mě, já jsem třeba, když jsem bývala mladší, tak jsem bývala podobně na tom, taky jsem se naprosto bála cokoli říct, že to bude špatně a bála jsem se, že se mi vysmějí, tak jsem raději neříkala nic. Ale postupem času jsem se snažila to překonat a trénovat a to jakoby zároveň ty profesori se snažili o to, aby ty lidi mluvili a myslím si, že postupem času, když na tom člověk fakt pracuje, tak se to dá překonat, ale musí člověk se snažit. Ale samozřejmě to nejde hned...“ (IZ3_ř. 774–780)

Ž: „... mi přijde dobrý, že když paní profesorka takhle zkouší ústně, že kolikrát si toho žáka vezme vyložené k lavici a komunikují jenom mezi sebou a že třeba třídě zadá, ať si něco čte nebo takhle. A některý učitelé, někomu to dělá problém, projevovat se před celou třídou, má z toho strašný stresy a to. Takže třeba v jiných předmětech je to určitě před celou třídou a někomu to vadí třeba, když ví jeho známku nebo takhle. Tak tohle je takový jako, že jenom mezi tím žákem a tím profesorem soukromější nebo, jak to říct, že to mi přijde dobrý.“ (IZ5_ř. 865–871)

Ž: „... já si myslím, že tohle je taky ten impulz právě pro tu aktivitu, že když nám řekne, že když se přihlásíme dobrovolně, tak že prostě buď to bude mírnější nebo, když se nám to nepovede, tak nám za to nedá nic a když to bude dobrý, tak nám dá jedničku, dvojku. Takže potom ten člověk se vlastně nebojí se na to doma podívat a potom se z toho nechat vyzkoušet, že to je, že tam nemá právě ten stres z té špatný známky.“ (IZ5_ř. 983–987)

Ž: „... když si třeba povídáme ve dvojicích na nějaký téma, tak určitě to pomůže, že si nacvičíme to mluvení a tak. Zás je to takový individuálnější a nemusíme se tolik stydět, když jsme třeba ve dvojici, že se tak nestydíme...“ (IZ7_ř. 661–663)

Bázlivý žák podle těchto výpovědí potřebuje vedle vlastní vůle tento stav změnit především dostatek času, pochopení a trpělivou podporu učitele. Popisovaná učitelka se snaží i například při zkoušení vytvořit pro takového žáka stresu zbavené prostředí, aby tak podpořila jeho úspěšnost. Poslední z výpovědí pak ukazuje pozitivní vliv práce ve dvojicích, při které strach žáka nedosahuje takových rozměrů jako v případech, že by měl promluvit před celou třídou.

Jak jsme zmiňovali již v teoretické části této knihy, strach ve výuce se mimo jiné vyvíjí často až po nějaké negativní zkušenosti či po zažití neúspěchu. Na to je potřeba myslet obzvláště v souvislosti s tím, že žák přichází do výuky němčiny už s určitou zkušeností z výuky jiných předmětů a také konkrétně z výuky L2, ve které si jednak vytvořil více či méně realitě odpovídající představu o svých vlastních jazykových schopnostech a zároveň zažil reakce jak učitelů, tak i spolužáků na své

chybné odpovědi. Níže uvedená výpověď potvrzuje, že u takového žáka může pomoci korektivní zkušenost.

Ž: „A třeba právě na začátku toho prváku jsem se třeba hrozně bála chodit k tabuli, protože jsem byla zvyklá na to, že když prostě něco napíšu špatně, tak mě ten profesor seřve a budu prostě ztrapněná a bála jsem se: „no, teď udělám tohle špatně, teď se tam ztrapním,“ a nechtěla jsem tam chodit. A potom, když už to byla taková rutina, když jsme tam chodili všichni a nic se nedělo, když to někdo prostě zkazil, to chození k tabuli bylo o tom, že si to procvičíme, a když tomu nerozumíme, tak že nám tam profesorka poradí a teď vůbec nejsem z toho nervózní.“ (IZ3_ř. 602–608)

Jednou z typických stresových situací, které často vyvolávají strach žáků, je vedle ústního zkoušení i psaní testů či písemných prací, jak uvádějí a osvětlují následující výpovědi.

Ž: „... myslím si, že i třeba při psaní testu, když člověk má z toho strach, tak je nervózní a dělá zbytečný chyby.“ (IZ3_ř. 601–602)

Ž: „Já si myslím, že třeba jako hodně toho strachu z toho testu už se tvoří jako kdyby na těch hodinách před tím testem. Že právě že pokud ten učitel je, jako třeba něco vypráví a furt těm žákům vlastně říká, jak jsou hloupí nebo že, kdykoli něco neví, tak fakt jim prostě, třeba se na něco zeptá a třída to neví, tak on tam třeba, nevím, dvě minuty stojí tiše a jako nic nedělá, potom se na ně rozeřve, tak potom jako to úplně, asi ti žáci z toho budou mít potom strach z těch testů...“ (IZ4_ř. 969–974)

Ž: „Třeba to procvičování v těch hodinách před tou písemkou, těch témat, co tam budou, asi tomu žákovi poskytne jakoby ten, tu důvěru v sebe, že si řekne jako: „Jo, to jsme probírali, prostě v té hodině, teďkon si na to v té písemce vzpomenu, nemám se čeho bát,“ třeba tohleto tomu hodně pomáhá.“ (IZ3_ř. 662–665)

Ž: „... třeba ten učitel, jako by mohl nějak proti tomu strachu udělat to, že třeba by s těmi, s tím žákem nebo s těmi žáky, kteří se bojí, udělal nějaké cvičení, na kterém by jim ukázal jakoby, že to umí, ti žáci. A oni by se potom jako méně báli, třeba.“ (IZ4_ř. 917–919)

Má-li se žák zbavit strachu před testem nebo ho alespoň zmírnit, je nutné, aby získal důvěru ve své vlastní schopnosti. K tomu je zapotřebí již výše zmiňované dostatečné procvičení testované látky. Kromě toho má velký vliv i chování učitele, které také tuto žákovu sebedůvěru může podpořit, ukáže-li mu, že látku ovládá a že i on sám je o tom přesvědčen. S tím souvisí i výše zmiňovaný požadavek spolehlivé informace o obsahu testu, aby se žák na něj mohl cíleně připravit.

Ačkoli mnoho dotazovaných žáků uvádělo, že subjektivně vnímaný pokrok v učení je pro ně důležitější než známky, našlo se mezi nimi i hodně takových, pro které bylo velmi důležité, jakou známkou budou ohodnoceni. To dokládá i následující výpověď.

U: „... v téhle skupince jsou žáci, kterým strašně moc záleží na známkách, ale až tak urputně moc, že jim to trošku bere na tom sebevědomí, protože se hodně jakoby stresují tím výsledkem. V té druhé skupince je víc pohodářů a ona ta pohoda v té komunikaci prostě je strašná konkurenční výhoda. A němčina, tím, že je zasekaná celou řadou pravidel, tak tydlety typy studijní se strašně rychle zahltí a najednou to všechno vnímají všechno jako obrovské téma a spousty problémů čili taková ta jakoby pohodovost bych řekla, že hraje poměrně důležitou roli.“ (IU1_ř. 205–211)

Zároveň tato výpověď i ukazuje, že právě žák orientovaný na co nejlepší výkon, zvyšuje ještě více míru stresu, který zažívá při zkoušení či testování. Jednu z možných cest, jak ho snížit naznačují následující výpovědi.

Ž: „Já si třeba myslím, že i motivuje, když víme, že si třeba budeme moci opravit. Že když se nám to prostě nepovede, že víme, že si to budeme moci opravit. Pak když je nějaký předmět, na kterém to nevíme, a víme, že prostě to musíme napoprvé napsat dobře, tak jakoby je to taky daleko víc stresující.“ (IZ4_ř. 921–924)

U: „... právě přesně to, že těch známek je třeba hodně a že, tak to už je jedna jakoby první věc, kdy jako ten strach se trošičku omezuje, protože jsou různé písemky, různě váhově hodnocené, to znamená „když se mi to nepovede, tak se zas tolik nestane.“ Tak to je první věc, co si myslím, že ten počet těch písemek...“ (IU2_ř. 546–549)

U: „... snažím se je uklidnit, že si vždycky všechno můžou opravit, snažím se, aby měli hodně známek, aby ta jedna známka nezamíchala úplně prostě celým, celým tím pololetím.“ (IU1_ř. 716–718)

I žákovi orientovanému na výkon může tedy učitel pomoci snížit míru stresové zátěže situace, když zajistí, aby měl žák dostatek známek, tedy dostatek příležitostí a prostoru ukázat, co umí. V takovém případě právě vědomí, že na jednom výkonu nezávisí celkové hodnocení, potlačuje žákův strach.

Souhrnně můžeme tedy konstatovat, že distresu (Grein, 2013, s. 26) a z něho plynoucímu strachu žáka, který má negativní vliv na žákovu úspěšnost, může učitel zabránit, nebo ho alespoň zmírnit. Jednou z výchozích podmínek je, jak už jsme i v jiných souvislostech

uváděli, aby učitel žáka znal a věděl i například, o jeho předchozí zkušenosti s učením se cizím jazykům. Dále je potřeba vytvářet podpůrné a vstřícné prostředí, podporovat žákovu úspěšnost a důvěru v sebe sama a nabídnout i dostatek příležitostí, aby si žák mohl případný neúspěch opravit.

V této části textu jsme se zabývali podporou žákovy motivace k učení prostřednictvím podpory jeho úspěšnosti v učení. Ukázali jsme, že viditelný učitelův zájem na žákově úspěchu, jeho podpora a ochota pomoci se jeví jako základní východisko pro vytvoření podpůrného prostředí a dosažení úspěchu žákem. Dále jsme popsali možnosti podpory žákovy úspěšnosti učitelem z různých hledisek, ať už z pohledu podpory úspěšného učení a zapamatování, podpory žákovy jazykového sebevědomí, vlivu hodnocení a pozitivní zpětné vazby či eliminace žákovy strachu.

V následující, poslední části této rozsáhlé kapitoly věnované motivující výuce se zaměříme na variabilitu výuky s ohledem na individualitu žáka a tím i na různorodé složení tříd, popřípadě skupin, ve kterých učitel vyučuje.

5.4.5 Flexibilita výuky

Na rozdíl od jiných didakticko-metodických přístupů je už již u komunikační metody, a obzvláště pak v postkomunikačním interkulturním přístupu v centru učitelova působení žák a jeho individualita. S touto skutečností souvisí jeden z důležitých znaků motivující výuky, kterým je její flexibilita. Jedná se tedy o schopnost učitele uzpůsobit výuku schopnostem, zájmům či potřebám každého jednotlivého žáka, aby tak mohl motivujícím způsobem působit na každého jednotlivce. Z toho vyplývá neodmyslitelný předpoklad takové flexibility, kterým je už tak často zmiňované povědomí učitele o jeho žácích.

K této tematice jsme už v předchozích částech textu mnohé zmiňovali, připomeňme například soulad mezi cíli výuky a individuálními cíli učení žáků, přizpůsobení témat a materiálů dle zájmu a zkušeností žáků, zohlednění typů žáků a jejich způsobu učení, přizpůsobení tempa, zohlednění charakteru žáka, jeho postojů či jeho předchozí zkušenosti s učením se cizím jazykům.

Každý učitel má po určité době praxe již svůj styl a „ověřené“ aktivity a postupy. Přesto musí být schopen svou výuku přizpůsobit, jak dokládají i následující výpovědi.

U: „... ta práce je přibližně stejná, akorát se trošičku jakoby diferencuje v rámci toho, jaká, jak se ta skupina chová, to znamená, že jak na co reaguje, co vyhovuje – nevyhovuje, co funguje – nefunguje. Nebo když vím, že mají v něčem nějaký problém, tak aby právě jakoby jsem to třeba nějakým způsobem jakoby začala odstraňovat. Ale jako ten základ je asi stejný, asi. Neumím učit různě.“ (IU2_ř. 667–691)

U: „... je pravda, že prostě každá ta skupina je úplně jiná a to, co funguje v jedný, vůbec nemusí fungovat v druhý. A třeba tady v tý druhý skupině toho druháku, když jsem tady v prváku začala nějak jakoby hry nebo něco, že teda to vůbec nefungovalo. Prostě to, co já jsem měla takový to jako vždycky, že vždycky zařadí člověk hru, v těch skupinách, tak je to takový to „zapomenu, že vlastně dělám gramatiku, a hraju a soutěžím“, tady to vůbec nefungovalo. Což mně, jako mně se to stalo poprvé a bylo to úplně, jako byla jsem z toho úplně, říkám „Vždyť ono to ale vůbec nefungovalo. Oni prostě nehráli, oni prostě...“, tak to jako položili, jako „hm, máme tady figurky, tak si to tady prokecáme, chvíli“, a to mě hrozně překvapilo, protože jsem se s tím fakt nikdy nesetkala, no a zjistila jsem, že to prostě tady nefunguje, tak jsem to úplně vyřadila, dělali jsme něco jinýho a teď jsem teda to zkusila, zase, zase vlastně po roce a půl [...] a už to jako trošičku mírněji, ale vlastně už to zafungovalo. [...] Ale to se mi teda fakt jako nestalo, a že opravdu teda každá skupina je trošičku jiná a že třeba člověk může i jako při svém nejlepším vědomí mít pocit, že teda působí nějak, a nemusí tak působit, no. Ty děcka jsou opravdu odlišný a to, co funguje všude, někde fungovat nemusí.“ (IU2_ř. 711–730)

U: „Zase záleží skupina od skupiny. Jsou skupiny, kde to (skupinová práce)⁴⁹ funguje úplně bezvadně a má to pro ně přínos, že si mezi sebou vlastně řeknou, mezi sebou se opraví, mezi sebou nějakým způsobem zkonsolidují myšlenky a podpoří se navzájem [...] A jsou skupiny, kde v okamžiku, když člověk chce teda „tak teď dělejte spolu“ nebo „teď prostě to“, tak přejdou do češtiny a v podstatě to ten efekt nemá, vůbec žádný. Takže si myslím, že hodně záleží na té skupině a na tom, jak jsou schopní a sociálně zdatní v tomhleto.“ (IU2_ř. 317–324)

Garantovat nelze nic. Ani aktivity a formy práce všeobecně vnímané jako motivující, mezi které patří například zmiňované hry nebo práce ve skupinách, nemusí být žáky pozitivně přijímány, jak tyto výpovědi dokládají. I pro tuto skutečnost máme již vědecké vysvětlení. Příčinou

49 Poznámka autorky.

je odlišná reakce v mozku těchto jedinců na takové aktivity, konkrétně u nich nedochází k očekávanému uvolňování neurotransmiteru dopaminu, namísto něj je v jejich mozku vyplavován noradrenalin (Grein, 2013, s. 80). Učiteli tedy nezbyvá, než být i na takové eventuality připraven a umět na ně reagovat, jak vyplynulo i z výše uvedených výpovědí, přičemž za důležitý předpoklad takového přízpůsobení lze označit učitelovu schopnost evaluace své výuky.

Na závěr této kapitoly si opět shrňme poznatky týkající se motivující výuky, jaké vyplývají z výpovědí našich respondentů:

- Motivující výuka žáka svým obsahem a strukturou zaujme a baví, čímž je podpořen žákův pozitivní emoční vztah k výuce. Toho je možno dosáhnout souladem mezi cíli výuky a osobními cíli učení žáka, autentickým obsahem, obsahem korelujícím s žákovými zájmy, pestrou a obměňující se strukturou hodin, forem práce a použitých materiálů a také aktivizujícími a smysluplnými činnostmi.
- Další vzdělávání umožňuje učiteli aktualizovat jeho výuku, přinášet do ní něco nového, překvapivého. Tak žáka nejenom zaujme, ale zároveň žák vnímá učitelovu snahu o kvalitní výuku a tím v přeneseném slova smyslu i učitelův zájem o své učení a jeho úspěšnost.
- Uvolněná, vstřícná atmosféra napomáhá tomu, že se žák cítí v hodinách dobře a je zbaven strachu. Pracovní naladění podněcuje žákovu aktivitu.
- Kognitivní složka žákova postoje k výuce je ovlivňována tím, jak žák vnímá smysluplnost výuky, svou úspěšnost v učení a vliv výuky na ni. Žák chce naučené využít ve svém běžném životě, zároveň potřebuje vnímat vlastní progresi v učení i dílčí úspěchy, například při zkoušení či testování.
- Nové informace, které se žák má naučit, musí být žákem vnímané jako relevantní, důležité a příjemné.
- Žáci nechtějí dostávat od učitele pouze hotové poznatky, kterým by se měli naučit, chtějí se aktivně zapojit do jejich konstruování, tedy přemýšlet a hledat odpovědi a řešení.
- Na aktivitu žáka má vliv i jeho aktuální stav, na který by učitel měl brát ohled a v případě potřeby mu přizpůsobit aktivity v hodině. Díky tomu žák vnímá zájem učitele na jeho učení a úspěšnosti.

- Žákovu úspěšnost v učení učitel podporuje tematizací a nácvikem učebních strategií, zajištěním porozumění a pochopení učiva všemi žáky, zohledněním individuálních typů učení jednotlivých žáků, dostatečným procvičením všech jazykových prostředků a řečových dovedností, využitím žákovy mnohojazyčnosti, zapojením aktivit vyvolávajících u žáků pozitivní emoce.
- Pozitivní emoce, které si žák spojuje s výukou a jednotlivými aktivitami, jednak samy o sobě motivují a zároveň podporují zapamatování.
- Významným předpokladem pro žákovu úspěšnost je jeho pozitivní sebepojetí a důvěra ve vlastní schopnosti. Ty jsou podporovány motivujícím hodnocením v podobě pozitivní zpětné vazby, celkovým suportivním klimatem ve třídě a dosažením úspěchu.
- V rámci motivujícího hodnocení v podobě pozitivní zpětné vazby učitel neposuzuje pouze samotný výkon žáka, ale zohledňuje i jeho snahu a individuální pokrok. Při hodnocení není rozhodující pouze gramatická správnost, ale i komunikační úspěšnost. Specificky při hodnocení mluveného projevu je důležitý způsob a načasování korekce chyby s ohledem na individualitu žáka. Tuto korekci nemusí provádět pouze učitel, mohou do ní být zapojeni jak žák, který se chyby dopustil, tak i jeho spolužáci, čímž dochází jednak k podpoře jejich aktivity a zároveň i k získání pocitu úspěšnosti. Důležitým předpokladem pro takový způsob korekce je podpůrné edukační klima.
- Učitel se v rámci motivující výuky snaží odstraňovat či alespoň zmírňovat žákův strach. Tomu napomáhá uvolněná a vstřícná atmosféra v hodinách, trpělivý učitel ochotný žákovi pomoci a mající viditelný zájem na žákově úspěchu, podpora žákovy sebevědomí, dále spolehlivá informace o obsahu testu (aby se žák na něj mohl cíleně připravit), dostatečné procvičení látky před testem a dostatek příležitostí napravit případný neúspěch.
- Aktivity všeobecně vnímané jako motivující (např. hry, práce ve skupinách) nemusí mít tento účinek na každého žáka.
- Učitel musí být schopen reagovat na rozdílné potřeby jednotlivých žáků či skupin a přizpůsobit jim výuku.

- Aby učitel mohl ve výuce zohlednit všechny žáky, je nutné již tak často zmiňované povědomí učitele o jednotlivých žácích, například o jejich předchozích zkušenostech s učením se cizím jazykům, typu učení, zájmech, potřebách či cílech. Zároveň musí učitel výuku neustále evaluovat.

Jak už jsme naznačili výše, je výuka silně ovlivněna jak osobností učitele, jeho postoji a vlastní motivací, tak i jeho vztahem se žáky. Do samotné výuky se pak promítají ve velké míře učitelovy odborně předmětové, didaktické, komunikační i (sebe)evaluační kompetence. Všechny tyto faktory rozhodují o tom, jak bude výuka probíhat a jaký k ní žáci zaujmou postoj. Na tomto místě ještě zdůrazněme, že motivující výuka by měla žáka oslovit a uspokojit jak z hlediska emočního, tak i kognitivního.

Popisovaná motivující výuka byla poslední z vytyčených oblastí, pomocí nichž jsme prezentovali výsledky našeho výzkumného šetření. V následující kapitole se podívejme na tyto poznatky souhrnně.

6

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V této kapitole shrneme poznatky našeho výzkumného šetření, které se snažilo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku „*Jak učitel němčiny motivuje své žáky k učení se němčině?*“. Tato výzkumná otázka byla dále specifikována ve čtyřech výzkumných podotázkách. V následujícím textu se pokusíme na naši hlavní výzkumnou otázku odpovědět pomocí odpovědí na tyto výzkumné podotázky.

Významný vliv učitele na žáka, co se týká jeho úspěšnosti, je všeobecně znám. König (2010, s. 42) uvádí, že znalosti, jednání a postoje učitele mohou až z 30 % ovlivnit žákův výkon. Výpovědi námi dotazovaných učitelek a žáků potvrdily, že osoba učitele hraje i pro motivaci žáka klíčovou roli, učitel může žáka díky typické vlastnosti motivace, kterou je její dynamický charakter, jak motivovat, tak i demotivovat. S ohledem na prokázanou úzkou souvislost mezi motivací žáka a jeho úspěšností v učení (Riemer, 2010b, s. 1153–1154; Rost-Roth, 2010, s. 878; Weiner, 1986) je žádoucí, aby si učitel tento svůj velký vliv na žákovu motivaci uvědomoval, aktivně na ni působil a snažil se ji podpořit, příp. u nemotivovaného žáka dokonce probudit.

Naše první výzkumná podotázka zněla „*Jaké osobnostní a profesní charakteristiky popisují učitele němčiny, který své žáky motivuje k učení se německému jazyku?*“. Naši dotazovaní se snažili takového motivujícího učitele charakterizovat. Podle jejich výpovědí je motivující učitel klidný, sebejistý, důvěryhodný, spolehlivý, důsledný, trpělivý, vstřícný, empatický, komunikativní, otevřený (sebe)kritice i jiným názorům, optimistický a má také smysl pro humor. Vyzařuje z něho jeho vlastní motivace, nadšení pro jeho práci i vyučovaný jazyk, kladný vztah k žákům a zájem na jejich úspěchu. Disponuje aktualizovaným povědomím o mladé generaci, všeobecným rozhledem a výbornými znalostmi německého jazyka. Z profesního hlediska je kvalitně didakticky vybaven, kreativní, schopný reflexe své vlastní práce,

má organizační schopnosti a je flexibilní. Svě profesní kompetence pravidelně aktualizuje a rozvíjí prostřednictvím dalšího vzdělávání. Oproti učitelům jiných předmětů očekávají žáci od motivujícího učitele němečiny, že má nad rámec svého odborného vzdělání blízký vztah k německému jazyku a k německy mluvícím zemím, se kterými udržuje pravidelný kontakt, díky němuž má aktuální osobní zážitky a zkušenosti z těchto zemí, jež je ochoten se žáky sdílet. V centru učitelova zájmu a působení je každý žák, jeho názor, potřeby a úspěch. Učitel je ochotný venovat mu svůj čas a úsilí i nad rámec vyučovacích aktivit.

Jak je z tohoto popisu motivujícího učitele patrné, jsou na učitele z pohledu motivování kladeny nemalé nároky. Tento poznatek nás vede k domněnce, že ne každý učitel je primárně schopen být motivujícím učitelem. V souvislosti s charakteristikami učitele se jeví jako velmi významné emocionální ohodnocení učitele žákem, kterému se dříve nepřipisoval dostatečný význam a ke kterému dochází opakovaně na začátku každého kontaktu, přičemž toto ohodnocení ovlivňuje, zda žák zaujme k učiteli sympatii a bude mu důvěřovat (Grein, 2013, s. 80; Kohoutek, 1996, s. 23). Dále je to učitelova vlastní motivace a jeho očividné nadšení pro jeho práci a pro německý jazyk i pro kulturu s jazykem spojenou, které působí na žáky „nakažlivě“, žáci toto nadšení automaticky přebírají, neboť v takovém případě podvědomě vnímají znalosti jako smysluplné a emocionálně přínosné. V obou případech tak dochází k podpoře intrinsické motivace žáka (Grein, 2013, s. 12, 72).

Co se profesních charakteristik učitele týká, potvrzují Witte a Harden (2010, s. 1333) pozitivní vliv učitelových znalostí jazyka i jeho sociokulturního kontextu na motivaci žáka. Učitel se díky nim může pro žáka stát určitým vzorem, a tak ho motivovat. Dále jsou to oborově didaktické, řídicí, ale i evaluační kompetence učitele, pomocí nichž učitel napomáhá žákovi dosáhnout úspěchu, a tím ho motivuje (Riemer, 2010b, s. 1153–1154; Rost-Roth, 2010, s. 878; Weiner, 1986). Doplňme, že s ohledem na neustálý vývoj oboru je zapotřebí, aby učitel tyto své kompetence neustále rozvíjel a aktualizoval.

Za neméně důležitý je potřeba označit i učitelův postoj k žákům, neboť společně s postojem učitele k jeho práci, vyučovanému předmětu a dále i s učitelovou vlastní motivací ovlivňuje způsob komunikace učitele s jeho žáky (Mešková, 2012, s. 10), a tím se společně podílí na utváření vztahu mezi učitelem a jeho žákem (Kohoutek, 1996, s. 71; Schlag, 1995, s. 67).

Při našem zkoumání motivování žáka učitelem jsme si vytyčili čtyři oblasti motivování, kterými jsou (1) motivující učitel, (2) motivující vztah učitele a jeho žáků, (3) postoje žáka k německému jazyku a s ním spojené kultuře a (4) motivující výuka. S ohledem na tyto oblasti motivování zaujímá motivující učitel s jeho osobnostními a profesními charakteristikami, jeho postoje i motivací centrální pozici. Na jedné straně je totiž učitel schopen přímo podpořit žákovu motivaci k učení se německému jazyku, a to prostřednictvím pozitivního emocionálního ohodnocení učitele žákem, dále díky zmiňované nakažlivosti učitelova nadšení pro německý jazyk a s ním spojenou kulturu a také pomocí učitelových výborných znalostí německého jazyka a jeho sociokulturního kontextu. Díky tomu se učitel může stát pro žáka určitým vzorem. Na druhé straně charakteristiky učitele působí na motivaci žáka k učení se německému jazyku nepřímo, neboť ovlivňují zbylé tři námi vytyčené oblasti motivování, tedy vztah mezi učitelem a žákem, postoj žáka k německému jazyku a s ním spojené kultuře a průběh a kvalitu výuky německého jazyka, jak jsme znázornili i na obrázku 1.

Prostřednictvím druhé výzkumné podotázky jsme se snažili zjistit „*Jaký vztah mezi učitelem a žáky podporuje u žáků motivaci k učení se německému jazyku?*“. Naši dotazovaní, ačkoli si uvědomovali své sociální role, které respektovali a vědomě zachovávali, charakterizovali motivující vztah mezi učitelem a jeho žákem jako vztah blízký a přátelský, založený na vzájemném respektu a důvěře. Učiteli v této konstelaci připisovali roli pomocníka a partnera. Z tohoto popisu vyplývá, že motivující vztah mezi učitelem a žákem už není klasických vztahem subjektu a objektu. I Edmondson a Houseová (2006, s. 120) vnímají učitele v dnešní výuce cizích jazyků spíše jako pomocníka svých žáků než autoritu předávající znalosti. Jedná se tedy o vztah dvou vzájemně se respektujících a spolupracujících subjektů, jak uvádí Marečková (2011, s. 94), přičemž dodává, že učitel by měl zastávat nejen svou sociální roli učitele, ale i roli člověka, díky níž se mu podaří přiblížit se žákovi a vzbudit v něm důvěru.

Za stěžejní v takovém vztahu považovali naši dotazovaní učitelovu autoritu, přičemž zdůrazňovali, že pouze autorita daná učiteli jeho sociální roli je nedostačující. Potřebnou autoritu si, podle názoru našich dotazovaných, učitel získá na základě svého chování, jednání, postojů, znalostí a schopností. Za obzvláště významnou zmiňovali učitelovu schopnost prosadit se a nastavit jasná pravidla, na jejichž dodržování

trvá. Z tohoto pohledu se jeví integrační, demokratický styl učitele, který žákovi dá k dispozici dostatek volnosti a prostoru pro vlastní názor, iniciativu a rozvoj, a zároveň učitel dokáže žáka citlivě, avšak dostatečně regulovat, jako optimální (Kohoutek, 1996, s. 73; Mešková, 2012, s. 50–63). Potřebnou autoritu si učitel dále získá, jak zmiňovali naši dotazovaní, i díky své otevřenosti vůči žákům a schopnosti přiznat případně i své pochybení či omyl, svou angažovaností, zájmem o žáka a jeho názor během výuky i mimo ni, ochotou věnovat žákovi svůj čas i úsilí a být mu v případě potřeby nápomocný i nad rámec svých povinností.

Nedílnou součástí zde popisovaného blízkého vztahu mezi učitelem a jeho žáky je i našimi dotazovanými zmiňované učitelovo poměrně široké povědomí o žákovi, vyplývající z jeho zájmu o něj (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 21; Mešková, 2012, s. 11), přičemž se tento učitelův zájem o žáka neomezuje pouze na výuku, žák pro učitele se zazvoněním nepřestává existovat. Z hlediska motivování se toto učitelovo povědomí o žákovi, jeho vhled do myšlení a cítění žáka, jeví jako naprosto nezbytné, neboť pouze tak je učiteli umožněno motivovat každého jednotlivého žáka cíleně. Vnímání žáka jako komplexní osobnosti a uznání jeho postojů či výkonů i v jiných oblastech než konkrétně při učení se německému jazyku, podpoří žákovu sebehodnotu (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2011; Píšová et al., 2013, s. 151). Zároveň ukáže-li učitel žákovi, že ho neredukuje pouze na objekt svého pedagogického působení, ale vnímá ho jako celistvou osobnost (Píšová et al., 2013, s. 148), podpoří tím zpětně jejich vzájemný vztah (Dörnyei, 2001, s. 36–38). Dodejme, že i dotazované učitelky chtěly být žáky vnímány nad rámec své sociální role, což potvrzuje reciprocitu tohoto vztahu.

Podobně jako tomu bylo v případě motivujícího učitele, působí i motivující vztah mezi učitelem a žákem na motivaci žáka jak přímo, tak i nepřímo. Přímý vliv je způsoben motivem afiliace (Stuchlíková, 2010, s. 146–148). Žák si v takovém případě emočně cení vztahu s učitelem natolik, že se ho snaží udržet například podáním lepšího výkonu a dosažením lepších výsledků ve výuce. Zároveň působí motivující vztah na motivaci žáka nepřímo, neboť ovlivňuje například atmosféru v hodině nebo další faktory mající přímý vztah k motivaci žáka (například. strach, úspěch či postoje žáka). Tyto souvislosti mezi motivujícím vztahem a motivací žáka jsme shrnuli v obrázku 2. Význam vztahu učitele a žáka zdůrazňuje i Kohoutek (1996, s. 70), podle něhož ovlivňuje tento vztah jak kvalitu, tak i kvantitu výchovně vzdělávacího procesu.

Naše třetí výzkumná podotázka zněla „*Jak učitel němčiny podporuje motivaci svých žáků k učení se němčině v rámci výuky německého jazyka?*“. Učitelův styl výuky a jeho způsob komunikace se žáky se významně spolupodílejí na utváření edukačního klimatu i aktuální atmosféry⁵⁰ ve třídě, proto lze charakteristiky motivujícího učitele a motivujícího vztahu mezi učitelem a žákem vnímat v kontextu motivující výuky jako směrodatné. Suportivní edukační klima a aktuální přátelská, uvolněná, stresu zbavená, avšak zároveň pracovní atmosféra umožňují, že se žák ve výuce cítí dobře, je zbaven strachu a může tak plně rozvinout svůj potenciál, čímž dochází k podpoře jeho úspěšnosti v učení. Naši dotazovaní žáci potvrzovali, že nechtějí pouze dostávat od učitele naservírované hotové poznatky, ale naopak chtějí být v souladu s konstruktivistickými přístupy (Witte & Harden, 2010, s. 1326–1329) ve výuce aktivní, chtějí sami přemýšlet, hledat odpovědi a řešení. Takový demokratický styl výuky zdůrazňující žakovu autonomii pak podporuje žakovu intrinsickou motivaci (Mešková, 2012, s. 50–63; Biel, 2012, s. 20).

Významnou roli v motivování žáka hrají žakovy emoce, které si s výukou a svým učením spojuje. Pozitivní emoce, které žák spojuje s učením se cizímu jazyku podporují přímo jeho intrinsickou motivaci (Grein, 2013, s. 71–75; Marečková, 2011, s. 79–80). Kladný emoční vztah žáka k výuce je podpořen, jestliže ho výuka svým obsahem a strukturou zaujme a baví. Proto je zapotřebí zabránit ve výuce monotónnosti a stereotypu, zohledňovat při volbě témat a materiálů zájmy žáků, udržovat jejich pozornost a aktivitu.

Bylo by však mylné se domnívat, že podpora pozitivních emocí prostřednictvím zábavných a pestrých vyučovacích hodin je sama o sobě dostačující. Žákův postoj k výuce, a tím i jeho motivace k učení, jsou ovlivněny i tím, zda žák výuku vnímá jako subjektivně přínosnou z kognitivního hlediska. Pozitivně na žakovu motivaci působí, jeví-li se žákovi výuka jako smysluplná (Petty, 2006, cit. podle Janíková & Janík, 2009, s. 93; Mešková, 2012, s. 97). V této souvislosti zmiňovali naši dotazovaní soulad mezi cíli výuky a cíli učení žáků. Za nadřazený cíl dnešní výuky cizích jazyků lze označit schopnost žáků adekvátně jednat v komunikačních interkulturních situacích (Doyé, 1995, s. 162), neboť žáci, jak potvrzovali i naši dotazovaní, chtějí naučené využít ve svém

50 V kapitole 5.4.1 jsme blíže vysvětlili naše chápání pojmů atmosféra a klima v rámci této knihy.

běžném životě, v případě jazyka tedy v autentické komunikaci. Z toho lze dovodit, že významnou roli hraje i autentičnost výuky. Doplňme ještě, že učitel by se měl pokusit i žáka, který nevnímá přínos znalostí německého jazyka pro svou osobu, dovést prostřednictvím tematizace této problematiky k uvědomění si tohoto přínosu, a tím podpořit jeho instrumentální motivaci (Gardner & Lambert, 1972).

Dalším faktorem ovlivňujícím žákův postoj k výuce a jeho motivaci je žákova úspěšnost v učení, neboť zážitek úspěchu podpoří výkonový motiv, a tím motivaci žáka k učení (Stuchlíková, 2010, s. 144–146). Vzájemný vztah mezi úspěšností a motivací popisovala už atribuční teorie (Weiner, 1986) a potvrzují ji i novodobé neurodidaktické výzkumy (Grein, 2013, s. 24). Naši dotazovaní žáci chápali úspěšnost na jedné straně jako viditelnou progresi svých znalostí jazyka a komunikační kompetence, na druhé straně i v podobě dílčích úspěchů při aktivitách v hodině či při zkoušení a testování jejich znalostí. Jak zmiňovali, může učitel jejich úspěšnost, a tím i motivaci, podpořit zajištěním pochopení probíraného učiva a jeho dostatečným procvičením, které podpoří zapamatování. V návaznosti na to připomeňme, že zapamatování nové informace žákem napomůže, vnímá-li ji žák jako relevantní a důležitou a spojuje-li si ji s pozitivními emocemi (Grein, 2013, s. 10–11; Marečková, 2011, s. 81–83). Naši dotazovaní zmiňovali dále v souvislosti s podporou žákova úspěšného učení přínos učebních strategií a zohlednění jednotlivých typů učení žáků ve výuce. Mnozí také potvrzovali pozitivní vliv žákovy mnohojazyčnosti (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 747–748; Janíková, 2013, s. 61) na jeho úspěšnost při učení se německému jazyku.

Na skutečnost, zda žák sebe vnímá jako úspěšného, má velký vliv i reakce učitele na žákův výkon a jeho hodnocení. Jako základní požadavek v souvislosti s motivováním lze označit pozitivní přístup k žákově chybě (Kleppin, 1998, s. 84–95; Ondráková, 2014, s. 38–39). Naši dotazovaní zdůrazňovali význam takového přístupu obzvláště v souvislosti s mluveným projevem, jako příklady uváděli diferenciaci chyb, flexibilitu korekce s ohledem na individualitu žáka a konkrétní aktivitu, nepřímou korekci a podporu žákovské korekce chyb. Díky takovému přístupu k chybám pak dochází k odstranění strachu z chyb a podpory aktivity žáka, v případě žákovské korekce (ať už se jedná o opravu chyby vlastní nebo spolužákovy) také k podpoře učení žáka a k zážitku úspěchu. V souvislosti s testováním žákových znalostí

potvrzovali naši dotazovaní i významný vliv samotné podoby a průběhu testování na jejich motivaci, které by mělo splňovat základní požadavky na svou objektivitu, reliabilitu a validitu (Janíková, 2011, s. 121).

Co se hodnocení týká, vyplýval z výpovědí našich dotazovaných motivující vliv pozitivní zpětné vazby. Ta jednak umožňuje žákovi zážitek úspěchu a zároveň podporuje jeho pozitivní posouzení výuky, přičemž obojí podporuje jeho motivaci (Dörnyei, 2001, s. 120–127; Grein, 2013, s. 73–74; Ondráková, 2014, s. 49–53). Přitom upozorňovali na význam zasloužené chvály, zohlednění individuality žáka a jeho individuálního pokroku, ocenění aktivity, snahy nebo třeba komunikační úspěšnosti. Jak výše zmiňovaný pozitivní přístup k chybám, tak i pozitivní feedback přispívají k podpoře žákova pozitivního sebepojetí a jazykového sebevědomí, které lze označit za významný předpoklad žákova úspěchu a které by měly být v rámci motivování podporovány (Dörnyei & Usioda, 2011, s. 120–121).

V souvislosti s žakovou úspěšností a motivací nesmí být opomenut faktor strachu (Rost-Roth, 2010, s. 879–880), který je potřeba eliminovat nebo alespoň minimalizovat, neboť je tím podpořena žákova schopnost soustředit se a zároveň jeho kognitivní činnost (Grein, 2013, s. 72; Marečková, 2011, s. 83), a tím v konečném důsledku i žákova úspěšnost a motivace. Za prostředky eliminující či snižující *distres* a z něho plynoucí žákův strach promluvit, a podněcující žakovu aktivitu můžeme označit výše zmíněné suportivní edukační klima, uvolněnou a přátelskou atmosféru v hodině, podporu žákova sebepojetí a jazykového sebevědomí prostřednictvím pozitivního přístupu k chybě a pozitivní zpětné vazby, ale i viditelný učitelův zájem na žakově úspěchu. Přitom je třeba zdůraznit, že především u bázlivějších, méně sebevědomých žáků je k tomu zapotřebí trpělivosti a citlivosti učitele. V případě testování jmenovali naši dotazovaní jako strach snižující nástroje např. dostatečné cílené procvičení před testem či vědomí dostatku příležitostí k opravě případného neúspěchu v testu.

Pro úplnost je třeba poukázat na to, že každou třídu či skupinu tvoří naprosto rozličné spektrum individualit žáků. Aby učitel byl schopen na každého z nich motivačně působit, je zapotřebí, aby své žáky dobře znal, jak jsme popisovali již výše. Kromě toho by si měl být vědom toho, že např. aktivity všeobecně vnímané jako motivující mohou mít u některých žáků naprosto opačný účinek (Grein, 2013, s. 80), jak doložily i výpovědi našich dotazovaných. Učitel tedy musí být zároveň

schopen evaluovat svou výuku a flexibilně reagovat na potřeby svých žáků či na jejich specifika.

Na závěr ještě doplníme jeden poznatek vyplývající z výpovědí našich dotazovaných. Vnímá-li žák učitelovu snahu o kvalitní a zajímavou výuku, chápe to jako zájem učitele o svou osobu a své úspěšné učení, a to se zpětně promítá do jejich vzájemného vztahu, který je tím podpořen.

Pomocí čtvrté výzkumné podotázky jsme zjišťovali „*Jak učitel němčiny podporuje motivaci žáků k učení se němčině mimo výuku prostřednictvím mimoškolních aktivit?*“. Mimoškolními aktivitami jsou zde míněny aktivity nad rámec vyučovací hodiny, konkrétně např. návštěvy kulturních programů (filmových a divadelních představení nebo výstav) v německém jazyce, kontakty s rodilými mluvčími v rámci organizovaných setkání, výletů do německy mluvících zemí, výměnných pobytů apod., tedy aktivity, kdy se žák setká s německým jazykem, lidmi a kulturou s ním spojenou v autentické situaci. Naši dotazovaní potvrzovali pozitivní vliv takových aktivit na jejich motivaci hned z několika hledisek.

Na takovou činnost učitele, který organizuje a žákům nabízí zajímavé a přínosné mimoškolní aktivity, nahlíželi naši dotazovaní žáci velmi pozitivně, oceňovali ji a vážili si jeho snahy a jeho časové investice. Díky tomu může být tedy v konečném důsledku podpořen pozitivní postoj žáka k učiteli a tím i posílen vzájemný vztah mezi učitelem a jeho žákem.

Dále se naši dotazovaní domnívali, že takové mimoškolní aktivity mohou přispět k odstranění případných negativních postojů vůči německému jazyku a kultuře s ním spojené. V souvislosti s tím nezbyvá než znovu zdůraznit význam povědomí učitele o jeho žácích, a v tomto případě konkrétně o jejich postojích k cílovému jazyku a kultuře, aby mohl cíleně podpořit postoje pozitivní a pokusit se změnit případné negativní postoje, neboť tyto postoje mohou být určující pro motivaci žáka k učení se německému jazyku (Grein, 2013, s. 10–11; Rost-Roth, 2010, s. 879). Negativní postoje vůči jazyku a kultuře s ním spojené se mohou stát doslova bariérou stojící v cestě žákovi úspěšnému učení. Za možný zdroj negativních postojů označovali naši dotazovaní neznalost, předsudky či stereotypy, které si žák často přináší ze své rodiny a které se i u dnešní mladé generace, i když stále v menší míře, vyskytují. Mimoto zmiňovali jako zdroj negativních postojů k německému jazyku a jeho učení i dominantní postavení angličtiny. Tato část motivujícího působení

učitele se dá označit v kontextu českého školství ve spojitosti s výzkumy zabývající se postoji žáků k německému jazyku (Fuková, 2013; Janíková, 2007), jako velmi stěžejní. Jednou z cest, jak odstranit žákův negativní postoj, především je-li zapříčiněn neznalostí, předsudky či stereotypy, je zprostředkování korektivní zkušenosti v podobě pozitivního autentického zážitku s jazykem, lidmi a kulturou s ním spojenými, tedy pomocí pozitivních emocí, které žák s jazykem spojí a které mohou pozitivně ovlivnit jeho motivaci (Grein, 2013, s. 72; Marečková, 2011, s. 80).

Další přínos mimoškolních aktivit pro svou motivaci spatřovali naši dotazovaní žáci v možnosti, že žák díky nim zažije úspěch při autentické komunikaci. Podobně jako výše popisovaný zážitek úspěchu v hodině podpoří i tento zážitek úspěchu výkonový motiv a tím motivaci žáka k učení (Grein, 2013, s. 24; Stuchlíková, 2010, s. 144–146; Weiner, 1986). Za zajímavé považujeme zjištění, že neúspěch při autentické komunikaci v případě, že žák vnímal tuto komunikaci jako subjektivně přínosnou, neměl za následek demotivaci žáka, ale naopak podpořil žákovu motivaci k učení.

V neposlední řadě může učitel podpořit kognitivní složku žákova postoje k německému jazyku, napomůže-li mu právě prostřednictvím různých mimoškolních aktivit uvědomit si přínos znalostí pro jeho současný a/nebo budoucí život, čímž zdůrazní smysluplnost učení a podpoří tak žákovu instrumentální motivaci (Gardner & Lambert, 1972).

Z výše uvedeného souhrnu výsledků našeho výzkumného šetření je patrné, jak široké je pole motivujícího působení učitele na motivaci žáka k učení se německému jazyku. V rámci každé jednotlivé, námi definované oblasti motivování může učitel u nemotivovaného žáka motivaci probudit a zároveň podporovat již existující žákovu motivaci. Ačkoli je zřejmé vzájemné propojení těchto čtyř oblastí motivování, může učitel na žákovu motivaci působit i pouze v rámci některých z nich. Jak ukázala naše data, nepodaří-li se učiteli motivovat žáky v rámci jedné z těchto oblastí, neznamená to ještě, že je nemůže motivovat v rámci jiné. Optimální je samozřejmě, pokud učitel dokáže podpořit žákovu motivaci prostřednictvím všech těchto čtyř oblastí motivování současně.

Motivování, podobně jako motivace, je velice komplexním konstruktem, který není pro výzkumníka snadno uchopitelný. Uvědomujeme si, že i náš výzkum vykazuje různé limitace, a považujeme za nutné je na tomto místě krátce zmínit.

Jako první takové omezení může být vnímán výběr zkoumaného souboru, konkrétně učitelů. V našem případě jsme si motivující učitele nechali doporučit vedením oslovených škol. Zvažovali jsme ještě možnost nechat si motivující učitele doporučit žáky samotnými. Toto však nebylo z důvodu dostupnosti realizovatelné. Dále jsme se pokusili oslovit některé učitele, kteří se umístili na předních místech v soutěži pro učitele němčiny „Deutschlehrerpreis“ vyhlašované Goethe-Institutem v Praze. Žádná z oslovených učitelek však nebyla ochotná se do výzkumu zapojit. Co nás velmi mrzí, je skutečnost, že se výzkumu nezúčastnil žádný muž, avšak na žádné škole, která s námi spolupracovala, se bohužel žádný zástupce tohoto pohlaví, který by vyučoval německý jazyk, vůbec nevyskytoval.

Další oblast, v níž se jistě omezení odráží, je výběr oslovených gymnázií, který byl omezen pouze na Prahu a její okolí. Vzhledem k tomu, že realizace jednoho případu zabrala v průměru jeden měsíc, musela být gymnázia volena prakticky, v závislosti na bydlišti výzkumnice.

V neposlední řadě je třeba ještě zmínit skutečnost, že do výzkumu nebyli zapojeni učitelé a žáci z jiných typů škol. K tomu nás vedlo hned několik důvodů, např. homogenost výzkumného souboru či snadnější dostupnost většího počtu potenciálních probandů na jedné škole. Přesto si trváme na tvrzení, že celkové výsledky výzkumného šetření by se v případě, že by výzkum byl realizován např. na základních školách, u jejichž žáků lze pravděpodobně očekávat na rozdíl od gymnazistů nižší motivaci, jak uvádí například. Tematická zpráva ČŠI (Česká školní inspekce, 2019), nijak zásadně nelišily od těch zde předložených. Z našeho pohledu by v důsledku toho bylo pravděpodobně pouze

náročnější sesbírat dostatečné množství dat. V čem vidíme zásadní rozdíl, je již konkrétní práce učitele na takové škole, ať všeobecně, tak i v souvislosti s motivováním.

Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní design, který sice na rozdíl od kvantitativního neumožňuje dosáhnout statistického zobecnění výsledků výzkumu, přesto je v současnosti přijímán vědeckou veřejností jako plnohodnotný výzkumný design (Hendl, 2016, s. 45), který má v určitém kontextu zároveň i své přednosti. Pro naše účely se kvalitativní design jevil jako vhodnější, neboť nám (na rozdíl od kvantitativního) umožnil nahlédnout motivování hlouběji tak, jak ho vnímají naši respondenti, což je v souvislosti s individuálním charakterem motivace, a tím i motivování, jistě významné. Zároveň v tomto kontextu poukazujeme na realizovanou triangulaci dat, tedy nástroj k dosažení hloubkových a konzistentních interpretací, kterou je možné vnímat jako alternativu k validitě (Denzin & Lincoln, 2005b, cit. podle Švaříček et al., 2014, s. 205; Šedřová et al., 2012, s. 34), a dále na syntetizování případu (Mareš, 2015, s. 132). Do našeho výzkumu byli zapojeni nejen učitelé jako motivující subjekty, ale i žáci, tedy objekty motivujícího působení, přičemž se obě skupiny respondentů s námi podělily o své zkušenosti s motivováním ze své perspektivy. V případě učitelů hrozí jisté riziko, že se do jejich výpovědí promítnou nejen jejich zkušenosti z vlastní činnosti, ale i jejich domněnky a přesvědčení o tom, co je správné. I z tohoto důvodu vnímáme právě výpovědi žáků a i realizovaná pozorování v hodinách jako velmi cenné.

Oproti Dörnyeiovu modelu motivování, který obsahuje velmi rozsáhlý seznam motivačních strategií, jsme se v našem výzkumu jistě nedotkli všech existujících motivačních strategií, neboť jsme byli jistým způsobem omezeni i tím, na co si naši respondenti během interview vzpomenu. Zároveň jsme však, na rozdíl od Dörnyeia, získali výše zmiňovaný hlubší vhled do procesu motivování a nahlédli jsme problematiku motivování i v souvislosti s výukou německého jazyka jako L3 v českém kontextu učení a vyučování. I proto je možné náš výzkum považovat nejenom za jistou verifikaci, ale zároveň i za doplnění Dörnyeiova modelu.

Souhrnně lze motivování žáka učitelem k učení se německému jazyka vnímat jako multidimenzionální proces. Za stěžejní předpoklad jeho úspěšnosti lze označit učitelovu vlastní motivaci, pozitivní postoj k jeho práci a také k německému jazyku a kultuře. Obzvláště významný

je pak učitelův postoj k jeho žákům, jeho viditelný všeobecný zájem o ně, o jejich názory a potřeby, i konkrétní zájem o jejich učení a jeho úspěšnost. V kontextu úspěšného učení žáka a jeho podpory ze strany učitele musí být na tomto místě zdůrazněny i učitelovy profesní kompetence jako významné východisko učitelova motivujícího působení.

Motivování má (podobně jako motivace) velmi individuální charakter. Z tohoto důvodu nelze podat přesný návod, jak konkrétního žáka motivovat. Za základní podmínku pro cílené motivování žáků lze považovat učitelovo široké povědomí o každém jednotlivém žákovi, a to jak v souvislosti s žákovým učením se německému jazyku, tak i povědomí přesahující do všeobecné roviny vnímání žáka jako komplexní osobnosti, přičemž musí zůstat zachovány subjektivní hranice žákova soukromí.

Jako významná se jeví podpora pozitivních emocí, které si žák spojuje na jedné straně s německým jazykem a kulturou a na druhé straně s učením se tomuto jazyku. Tyto pozitivní emoce jsou jednak samy o sobě motivy podporujícími intrinsickou motivaci žáka, zároveň mají pozitivní vliv na žákovo učení a jeho úspěšnost, a díky tomu také působí na žákovu motivaci v pozitivním slova smyslu. Negativní emoce ve spojitosti s německým jazykem a kulturou a také s učením se tomuto jazyku by oproti tomu měly být eliminovány, neboť mají opačný, tedy demotivující účinek.

Neméně důležitá je i kognitivní složka žákova postoje k německému jazyku a kultuře, a dále i k učení se tomuto jazyku. Vnímá-li žák přínos znalostí německého jazyka pro svůj současný a nebo budoucí život, je podpořena jeho instrumentální motivace, se kterou pak úzce souvisí i vnímání smysluplnosti učení se tomuto jazyku. Zároveň je však důležité, aby žák vnímal i přínos výuky pro svou progresi znalostí jazyka. Pozitivní vliv žákova úspěšného učení na jeho motivaci a s tím související nutnost podpory žákovy úspěšnosti učitelem v rámci motivování jsme zmiňovali již nesčetněkrát. V této souvislosti budiž ještě zdůrazněno, že žákem subjektivně vnímaná úspěšnost může mít různé podoby, od dobré známky, přes ocenění výkonu žáka učitelem či žákem subjektivně vnímaný pokrok v učení, až po schopnost domluvit se v autentické situaci.

V neposlední řadě je potřeba si uvědomit, že se v případě motivování jedná o sociální interakci, která je ovlivněna mnoha, často velmi subjektivními faktory ze strany každého zúčastněného. Pro úspěšnost motivujícího působení učitele je proto mimo jiné zapotřebí

nezměrného citu a empatie ze strany učitele, ale i ochoty a otevřenosti ze strany žáka. Z tohoto důvodu nelze úspěšnost motivujícího působení učitele na žáka garantovat. Přesto, právě s ohledem na zmiňovaný významný vliv motivace na úspěšnost žákova učení, by se každý učitel měl, podle našeho názoru, o motivování každého jednotlivého žáka pokusit.

V návaznosti na výsledky našeho výzkumu uvádíme závěrem doporučení pro edukační praxi, která z těchto výsledků vyplývají:

- s ohledem na významný vliv motivace žáka na jeho učení a úspěšnost by motivování mělo být nedílnou součástí edukační praxe, přičemž učitelé by si měli být vědomi svého velkého vlivu na žákovu motivaci;
- motivování žáka je proces, který by měl s ohledem na nestabilitu žákovy motivace začít od prvního kontaktu mezi učitelem a žákem a který nikdy nekončí;
- učitel by se měl snažit motivovat žáka v rámci všech čtyř námi definovaných oblastí motivování;
- za účelem cíleného motivování každého jednotlivého žáka je zapotřebí, aby učitel měl široké povědomí o každém jednotlivém žákovi, přičemž zároveň nesmí být narušeny subjektivní hranice žákova soukromí;
- v rámci motivování k učení se německému jazyku je potřeba si uvědomovat význam sociokulturní složky žákovy motivace, která je ovlivněna postojem žáka k německému jazyku a kultuře s ním spojené;
- významnou roli v motivování hrají žákovy pozitivní emoce, proto by měly být podporovány pozitivní emoce, které si žák spojuje na jedné straně s německým jazykem a s ním spojenou kulturou, na druhé straně i s učení se tomuto jazyku;
- negativní emoce (např. strach) spojované s německým jazykem a jeho učení musí být odstraňovány;
- v rámci motivování nesmí být opomenuta kognitivní složka žákových postojů, která je podpořena především smysluplností žákova učení a přínosem získaných znalostí pro žákův současný a/nebo budoucí život;

- výuka musí podporovat žákovu úspěšnost;
- v souvislosti s tím, že němčina je v naší republice vyučována převážně jako L3, je potřeba si uvědomit případný vliv této skutečnosti na žákovu motivaci a zároveň možné využití mnohojazyčnosti žáka k jeho motivování;
- i když není předem zaručeno, že se učiteli podaří každého žáka k učení se německému jazyku motivovat, měl by se o to alespoň pokusit.

Z pohledu edukační praxe pak může být výše předložené shrnutí výsledků výzkumného šetření (kap. 6) vnímáno jako zdroj pochopení procesu motivování a zároveň jako inspirace. Kromě tohoto shrnutí odkazujeme i na podrobnější souhrny poznatků vyplývající z výpovědí našich dotazovaných, které jsou uvedeny vždy na konci každé části kapitoly prezentující výsledky výzkumu (tedy na konci kap. 5.1, 5.2, 5.3 a 5.4).

Na závěr ještě doplníme, že v souvislosti s edukační praxí by neměli být opomíjeni ani studenti učitelství německého jazyka v rámci jejich odborné přípravy. Domníváme se, že s ohledem na svou komplexnost a zároveň význam by tematika motivování žáka k učení se německému jazyku v kontextu českého školství měla být zahrnuta do jejich kurikula, ať už v rámci oborové didaktiky, nebo jako samostatný předmět.

ZÁVĚR

Do výuky německého jazyka přicházejí žáci různě motivovaní. Uvědomíme-li si významný podíl motivace žáka na jeho úspěšnosti, nezbyvá nám než vnímat motivování jako velmi důležitou součást pedagogické činnosti učitele. Z tohoto důvodu byla problematika motivování žáků učitelem k učení se německému jazyku zvolena tématem této knihy.

Prezentované výsledky ukázaly rozsáhlost pole motivujícího působení učitele na žáka. Mnohé dosavadní poznatky o motivování mohly být verifikovány. Oproti Dörnyeiovu modelu motivování mohla být zdůrazněna specifika motivování k učení se druhému cizímu jazyku i kulturně podmíněná specifika týkající se možných, s historií našich zemí spjatých negativních postojů českých žáků k německému jazyku a způsobů jejich odstraňování. Zároveň nám kvalitativní design umožnil nahlédnout motivování hlouběji prostřednictvím pohledů učitelů, tedy zdrojů motivování, a žáků, kteří jsou objekty tohoto motivujícího působení učitele. Na rozdíl od Dörnyeiova modelu nerozlišujeme oblasti motivování, které jsme definovali, na oblasti vyvolávající a oblasti udržující žákovu motivaci, neboť, jak ukázala naše data, může například motivující výuka žákovu neexistující motivaci vyvolat a zároveň i již existující motivaci podpořit.

Motivování je, podobně jako motivace, velmi individuální, ať z hlediska zdroje motivujícího působení, tedy učitele, tak z hlediska objektu jeho působení, tedy žáka. Z tohoto důvodu nelze podat přesný návod na motivování. To ani nebylo ambicí této knihy. Přesto věříme, že se nám přes výše zmíněná omezení podařilo splnit náš cíl, tedy najít a popsat bohaté spektrum možností motivování žáků k učení se německému jazyku učitelem, a doufáme, že naše závěry budou přínosné a inspirativní jak pro učitele německého jazyka z praxe, tak i pro učitele budoucí, kteří si význam motivování svých žáků uvědomují a hledají další podněty. Neboť, řečeno slovy jednoho z našich respondentů:

Ž: „Furt jako to jádro pudla je vlastně v tom učiteli...“ (IZ1_ř. 930–932)

RESÜMEE

Das hier vorliegende Fachbuch⁵¹ reagiert auf die gegenwärtige, den Fremdsprachenunterricht betreffende Situation im tschechischen Schulwesen. Deutsch wird an Schulen hierzulande überwiegend als zweite Fremdsprache, meistens nach Englisch, unterrichtet, was die Motivation der Schüler⁵² zum Deutschlernen negativ beeinflussen kann. In Bezug auf den nachgewiesenen bedeutenden Einfluss dieses affektiven Faktors auf das Lernen und seinen Erfolg kann man die Unterstützung der Schülermotivation als einen wichtigen Teil der pädagogischen Tätigkeit bezeichnen. Im Hinblick darauf wurde die Motivierung des Schülers zum Deutschlernen durch den Lehrer zum Gegenstand dieses Buches.

Der theoretische Teil des Buches widmet sich der Eingrenzung der Problematik und der wesentlichen Begriffe, und zwar der Motivation und der Motivierung, sowohl allgemein aus der psychologischen Sicht als auch spezifisch im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen (siehe Kap. 1). Motivation verstehen wir als einen sehr individuellen affektiven Faktor, der einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg hat. Sie ist multidimensional und nicht direkt beobachtbar, daher ist sie für einen Forscher auch schwer greifbar. Für unseren Kontext ist eine ihrer Eigenschaften besonders von Bedeutung, und zwar ihr dynamischer Charakter. Diese Eigenschaft der Motivation kann ein Lehrer nutzen und versuchen die Schülermotivation zum Deutschlernen zu erwecken und zu erhalten, bzw. zu erhöhen. Was den Begriff Motivierung betrifft, so sehen wir ihn als einen Prozess, der sich nicht nur auf unterrichtliche Maßnahmen beschränkt, denn an der Motivierung sind auch die Persönlichkeit des Lehrers, sein Charakter, seine eigene Motivation,

51 Da diese Publikation auf Tschechisch erscheint und dadurch nur für eine eingeschränkte Zielgruppe zugänglich ist, entschieden wir uns im Anhang als „Přiloha 5“ bezeichnet die deutschsprachige Fassung der folgenden Kapitel hinzuzufügen: „6 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse“, „7 Diskussion“ und „Schluss“.

52 Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden im Text im Allgemeinen generische Maskulina benutzt.

seine Einstellungen zur Arbeit, zur Zielsprache und zu seinen Schülern beteiligt. Daher definieren wir die Motivierung viel breiter, und zwar als jegliches Einwirken des Lehrers auf die Schülermotivation im Sinne ihrer Unterstützung.

Ein Bestandteil des theoretischen Teils ist auch ein Kapitel, das sich mit dem Erkenntnisstand der gelösten Problematik beschäftigt (s. Kap. 2). Die darin präsentierten Studien halfen die Sinnhaftigkeit unseres Vorhabens zu begründen, denn sie belegten einerseits, dass der Lehrer ein bedeutender, die Schülermotivation beeinflussender Faktor ist, und andererseits deuteten sie eine „weiße Stelle“ im Rahmen der sich mit der Motivierung beschäftigenden Untersuchungen an. Motivierung wurde bisher im Vergleich zur Motivation viel seltener zum Gegenstand von Untersuchungen. Im Gegensatz zu den von Dörnyei durchgeführten Untersuchungen konzentrieren wir uns auf die Motivierung zum Deutschlernen als L3, und zwar im tschechischen Kontext des Deutschlernens und -lehrens, der im Zusammenhang mit historischen Zusammenhängen und der jetzigen Situation als spezifisch betrachtet werden kann. Gleichzeitig wählen wir für unsere Untersuchung ein anderes, und zwar qualitatives Design.

Im empirischen Teil dieses Buches werden das Ziel und die Methodologie der Untersuchung beschrieben (s. Kap. 4), weiterhin werden hier ihre Ergebnisse präsentiert und diskutiert (s. Kap. 5, 6 und 7). Unter Berücksichtigung des individuellen Charakters der Motivation wurde es zu unserem Ziel, im Zusammenhang mit der Motivierung zum Deutschlernen durch den Lehrer, ein möglichst breites Spektrum möglicher Motivierungsweisen zu finden und zu beschreiben. Zum Zweck eines tieferen Einblicks in die Problematik der Motivierung wählten wir ein qualitatives Design in der Form einer Mehrfallstudie. Unsere Probanden waren ausgewählte Deutschlehrer und von ihnen ausgewählte Schüler. Die mit Hilfe von drei qualitativen Methoden gewonnenen Daten, nämlich Beobachtung im Deutschunterricht, individuelle Interviews mit Lehrern und Gruppeninterviews mit Schülern, wurden thematisch und offen kodiert, wobei die Datentriangulation und, dank der Verkopplung mit bestehenden Theorien, auch die analytische Verallgemeinerung erreicht werden konnten.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigten, wie breit das Feld der motivierenden Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler ist. Aufgrund der gewonnenen Daten wurden vier Bereiche der Motivierung definiert

und beschrieben, diese sind (1) motivierender Lehrer, (2) motivierende Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern, (3) Einstellungen der Schüler zur deutschen Sprache und der damit verbundenen Kultur und (4) motivierender Unterricht. Weiterhin wurde auf die Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen der Motivierung hingewiesen. Im Rahmen jedes dieser Bereiche kann ein Lehrer die Schülermotivation sowohl erwecken, als auch die schon existierende Motivation unterstützen. Als optimal kann ein positiver Einfluss des Lehrers auf die Schülermotivation in allen Bereichen gleichzeitig gesehen werden. Unsere Daten zeigten jedoch, dass auch ein Misserfolg in einem Bereich nicht unbedingt eine erfolgreiche Motivierung in einem anderen Bereich ausschließen muss.

Als eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Motivierung können die eigene Motivation des Lehrers, seine positive Einstellung zu seiner Arbeit und auch zur deutschen Sprache und Kultur bezeichnet werden. Eine besonders bedeutende Rolle spielen die Einstellung des Lehrers seinen Schülern gegenüber, sein sichtbares allgemeines Interesse an ihnen, an ihren Meinungen und Bedürfnissen, aber auch sein Interesse an ihrem Lernen und Lernerfolg. Im Kontext des erfolgreichen Lernens müssen gleichzeitig auch die beruflichen Kompetenzen des Lehrers als ein wichtiger Schwerpunkt der motivierenden Einwirkung des Lehrers deutlich gemacht werden.

Die Motivierung hat (ähnlich wie die Motivation) einen sehr individuellen Charakter. Aus diesem Grund kann keine Anleitung verfasst werden, wie man einen konkreten Schüler motivieren sollte. Für eine Grundvoraussetzung einer erfolgreichen Motivierung kann das Wissen des Lehrers über jeden einzelnen seiner Schüler gehalten werden, und zwar sowohl im Zusammenhang mit seinem Deutschlernen als auch auf der allgemeinen Ebene der komplexen Schülerpersönlichkeit, wobei jedoch die subjektiven Grenzen der Privatsphäre nicht verletzt werden dürfen.

Im Rahmen der Motivierung zum Deutschlernen muss die soziokulturelle Komponente der Motivation deutlich gemacht werden, die durch die Einstellungen der Schüler zur deutschen Sprache und Kultur geprägt wird. Eine wichtige Rolle bei der Motivierung spielen positive Emotionen, die der Schüler einerseits mit der deutschen Sprache und Kultur und andererseits mit dem Deutschlernen verbindet, denn positive Emotionen sind sowohl in sich selbst schon Motive als auch hilfreich für das erfolgreiche Lernen, wodurch sie auch die Motivation

unterstützen. Negative Emotionen sollten dagegen eliminiert werden, weil sie eine gegensätzliche, d. h. demotivierende Wirkung haben.

Gleichzeitig können als essenziell im Zusammenhang mit der Motivierung die Sinnhaftigkeit des Lernens, indem der Schüler sich des Nutzens der Kenntnisse für sein jetziges und/oder zukünftiges Leben bewusst ist, und die Unterstützung des Lernerfolgs betont werden. Dabei muss deutlich gemacht werden, dass der durch den Schüler subjektiv wahrgenommene Erfolg verschiedene Gestalten annehmen kann, von einer guten Note, über eine positive Bewertung seiner Leistung durch den Lehrer oder einen subjektiv wahrgenommenen Lernfortschritt bis zur Fähigkeit sich in authentischen Situationen verständigen zu können

Man sollte nicht vergessen, dass es sich bei der Motivierung um eine soziale Interaktion handelt, die durch viele, oft sehr subjektive Faktoren seitens beider Akteure beeinflusst wird. Für den Erfolg der Motivierung werden daher das Feingefühl und das Empathievermögen seitens des Lehrers und der Wille und die Offenheit seitens des Schülers benötigt. Aus diesem Grund kann der Erfolg der Motivierung nicht garantiert werden. Trotzdem sind wir, im Zusammenhang mit dem bedeutenden Einfluss der Motivation auf den Lernerfolg, der Meinung, dass jeder Lehrer jeden Schülers zu motivieren versuchen sollte.

Abschließend kann man zusammenfassen, dass viele bisherige Erkenntnisse über die Motivierung mittels unserer Untersuchung verifiziert werden konnten, überdies wurden die Spezifika der Motivierung zum Deutsch als zweite Fremdsprache und auch kulturbedingte Spezifika bezüglich der eventuellen, mit der Geschichte unserer Länder verbundenen negativen Einstellungen tschechischer Schüler zur deutschen Sprache und Möglichkeiten ihrer Beseitigung deutlich gemacht. Gleichzeitig ermöglichte uns das qualitative Design die Motivierung tiefgehender, mithilfe der Sicht der Lehrer, also der Quellen der Motivierung, und der Schüler, die die Objekte dieser motivierenden Einwirkung der Lehrer sind, zu betrachten.

LITERATURA

- Albert, R., & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Andrášová, H. (2012). *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitationní práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habi>
- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Thübingen: A. Francke Verlag.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Biel, K. (2012). *Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Česká školní inspekce (2019). *Tematická zpráva – Rozvoj jazykové gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-na-ZS>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dovalil, V. (2011). Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In A. Lejsková, & J. Valdřová (Eds.), *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung* (s. 66–88). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Doyé, P. (1995). Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 161–166). Tübingen: Francke Verlag.
- Dunowski, E. (2016). *Motivace k učení se němčině v kontextu výuky cizího odborného a akademického jazyka* (Disertační práce). Brno: Masarykova

- univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/984>
- Edmondson, W. J., & House J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Eurydice (2008). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2008*. Brusel: Evropská komise. Dostupné z <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5717961/EC-81-08-375-DE.PDF/3677ad0d-1bf6-49a9-804b-f21d128d45a8>
- Eurydice (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. Brusel: Evropská komise. Dostupné z http://publications.europa.eu/resource/cellar/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1.0004.01/DOC_1
- Evropská komise (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Dostupné z https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf
- Evropská komise (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*. Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=%20COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>
- Evropská komise (2005). *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>
- Fuková, P. (2013). *Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik im Kontext von Mehrsprachigkeit* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://is.muni.cz/th/m3das/DP.pdf>
- Fuková, P. (2015). Motivace k učení se němčině po angličtině a ovlivňování této motivace učitelem ve výuce: přehledová studie. In V. Janíková, M. Pířšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům IV* (s. 35–47). Brno: Masarykova univerzita.
- Fuková, P. (2016). Motivování žáků k učení se německému jazyku: metodologie výzkumu a pilotáž. In V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků* (s. 25–40). Brno: Masarykova univerzita.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.

- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 738–753). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Janíková, M., & Janík, T. (2009). Vyučování, učení, výuka. In M. Janíková (Ed.), *Základy školní pedagogiky* (s. 90–106). Brno: Paido.
- Janíková, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Karppinen, M. (2005). *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden* (Pro-Gradu-Arbeit). Jyväskylä: Universität Jyväskylä. Dostupné z https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11456/URN_NBN_fi_jyu-2005155.pdf?sequence=1
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2). Dostupné z <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/486/462>
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2002). Motivation. Nurein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 26–30.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm.
- König, J. (2010). *Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen*. Dostupné z https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag_Koenig_2010.pdf
- Krumm, H.-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen, & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (s. 35–42). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lindemann, B. (2007). Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht*, 12(1). Dostupné z <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/281/273>
- Marečková, P. (2011). Emoce a učení se cizímu jazyku. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 78–100). Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mareš, J. (2018). Příklady dobré praxe v pedagogice. *Pedagogika*, 68(4), 378–412.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Patočka, J., et al. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pohl, D. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht der Grundschule als Grundlage für die Förderung der Mehrsprachigkeit* (Magisterská práce). Erfurt: GRIN Verlag.
- Preiser, S., & Sann, U. (2006). Motivationsforschung und Schule: Was Lehrerinnen und Lehrer von der Motivationsforschung erwarten können. In A. Küppers, & J. Quetz (Eds.), *Motivation revisited. Festschrift für Gerd Solmecke* (s. 25–34). Berlin: LIT Verlag.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rada Evropy (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences. *Official Journal of the European Union*, C 183, 26–29. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&fom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&fom=EN)
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Riemer, C. (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3). Dostupné z <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512>
- Riemer, C. (2010a). Motivation. In W. Hallet, & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 168–172). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Riemer, C. (2010b). Motivierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1152–1157). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen / Motivation. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 876–886). Berlin: De Gruyter Mouton.
- RVP ZV (2013). *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9.2013*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- RVP ZV (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Říčan, P. (2008). *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha: Portál.
- Schlag, B. (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske + Budrich
- Stuchlíková I. (2010). Motivace a osobnost. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 137–166). Praha: Grada Publishing, a.s.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šichová, K (2011). Zum Stand und Bedarf an Deutschkenntnissen in Tschechien. In V. Janíková, & B. Sorger (Eds.), *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform* (s. 93–115). Brno: Tribun EU.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Witte A., & Harden T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1324–1340). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní informace o jednotlivých výzkumných případech studie	49
Tabulka 2: Přehled výzkumných kroků jednotlivých výzkumných případů studie.....	49
Tabulka 3: Počty žáků účastnících se jednotlivých skupinových interview	50
Tabulka 4: Přehled audiodat získaných v rámci výzkumu.....	51

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vliv osobnosti učitele na motivaci žáka	68
Obrázek 2: Vliv vztahu mezi učitelem a žákem na motivaci žáka.....	78
Obrázek 3: Postoje žáka (v souvislosti s učením se cizímu jazyku) a jejich vliv na motivaci žáka.....	90

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Pozorovací protokol.....	161
Příloha 2: Schéma interview s učitelem.....	162
Příloha 3: Schéma interview se žáky	163
Příloha 4: Kategoriální systém kódování.....	164
Příloha 5: Překlad vybraných kapitol do němčiny / Deutschsprachige Fassung ausgewählter Kapitel	175

Příloha 1: Pozorovací protokol

Číslo protokolu:

Číslo audiozáznamu:

Datum/čas:

Škola:

Vyučující:

Třída / skupina / pořadí pozorování v dané skupině:

NJ se učí rokem

Počet žáků (přítomných / celkem):

Téma hodiny:

Učebnice:

Sledované kategorie:

- 1) Chování učitele
- 2) Způsob komunikace učitel – žák
- 3) Aktivity v hodinách

- 4) Autenticita témat a materiálů
- 5) Zapojení žáků, sociální formy práce
- 6) Formy podpory úspěchu žáků
- 7) Využití mnohojazyčnosti žáků
- 8) Práce s chybou, hodnocení

Příloha 2: Schéma interview s učitelem

Oblast 1: Motivující učitel

1. Jak byste popsala sama sebe jako učitele?
2. Co si myslíte, že z vašich osobnostních a profesních charakteristik podporuje motivaci žáků k učení se NJ?
3. Je učitel pro motivaci žáků významný?

Oblast 2: Motivující vztah učitele a jeho žáků

1. Jaký vztah se žáky máte? O jaký vztah se snažíte?
2. Měl by učitel své žáky znát? O co by se měl zajímat?

Oblast 3: Postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře

1. Jaký je, podle vašeho názoru, vztah dnešní mladé generace k německému jazyku a s ním spojené kultuře?
2. Jakým způsobem se snažíte pozitivně ovlivnit vztah žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře?

Oblast 4: Motivující výuka

1. Jak podporujete motivaci žáků výukou samotnou?
2. Jakým způsobem se snažíte podpořit úspěch žáků v učení?
3. Co a jakým způsobem hodnotíte?
4. Jak se snažíte odstraňovat nebo alespoň minimalizovat žákův trach?
5. Vnímáte přínos mnohojazyčnosti pro učení žáků?

Příloha 3: Schéma interview se žáky

Oblast 1: Motivující učitel

1. Je učitel důležitý? Jak moc velký vliv má učitel na vaši motivaci?
2. Jak byste popsali učitele, který vás motivuje k učení se němčině?

Oblast 2: Motivující vztah učitele a jeho žáků

1. Jaký vztah mezi vámi a učitelem vás motivuje k učení se němčině? Pokuste se ho popsat.
2. Jaká by měla panovat atmosféra v hodinách, aby podpořila vaši motivaci?
3. Měl by učitel své žáky znát? O co by se měl zajímat?

Oblast 3: Postoje žáků k německému jazyku a s ním spojené kultuře

1. Jaký je všeobecně vztah vaší generace k německému jazyku a s ním spojené kultuře?
2. Jak může učitel napomoci tomu, aby žáci měli pozitivní vztah k němčině jako jazyku a k německé kultuře?

Oblast 4: Motivující výuka

1. Jaká výuka a jaké její součásti podporují vaši motivaci k učení se NJ?
2. Co může učitel udělat, abyste dosahovali lepších výsledků?
3. Co a jak by měl učitel hodnotit, aby podpořil vaši motivaci k učení?
4. Jakým způsobem může učitel odstranit nebo alespoň zmírnit váš strach?
5. Pomáhá vám, když učitel srovnává němčinu s angličtinou nebo češtinou?

Příloha 4: Kategoriální systém kódování

Kategorie		Název kódu	Definice kódu	Příklad
Význam učitele pro žákovu motivaci	1	U-výz	Učitel je faktorem ovlivňujícím žákovu motivaci.	... já si myslím, že ten učitel je tak důležitá postava, úplně v centru toho vzdělání, že ať už ten předmět je jakkoli zajímavý pro toho žáka, tak ten učitel z toho může udělat něco úplně jiného. To je prositě ta moc toho učitele... ten vztah (k něměně) se hrozně zlomil díky paní profesorce.
	2	U-os	Osobnostní charakteristiky motivujícího učitele	
Osobnost učitele	2a	U-vlast	Vlastnosti motivujícího učitele	Já si myslím, že by měl být spravedlivý hodně, protože to dělá fakt dost v té třídě, si myslím, a potom to motivuje i ty žáky k tomu, aby se třeba líp snažili, aby dosáhli té úrovně těch ostatních. Asi určitě být i trpělivý.
	2b	U-schop	Schopnosti motivujícího učitele	A snažit se poslouchat, co ti žáci chtějí, že když třeba mají nějakou námitku, že by chtěli něco udělat jinak, tak se to snažit nějak změnit nebo udělat nějaký kompromis. Učitěť mít smysl pro diskuzi.
	3	U-prof	Profesní charakteristiky motivujícího učitele	
	3a	U-znalNJ	Učitelova znalost NJ	... ten učitel to musí umět sám... Já si také myslím, že by učitel měl rozumět tomu předmětu a měl by ho znát.
	3b	U-pschop	Učitelovy profesní schopnosti	... jakoby zkoumám nebo teda hledám nějaké nové věci, nové metody... Taky ten učitel ví, která ta, třeba z té probírané látky je třeba náročnější, které se musí věnovat, věnovat víc, a udělá v tom nějaký ten řád, aby, nějak to zorganizuje.

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
	3c U-dvzd	Další vzdělávání učitele	<p>... paní profesorka chodí hodně na školení a říká nám to, co tam se naučila a takhle a teď zavádí nějaký nový metody nebo jak to říct, že to je, že jde s dobou.</p> <p>Tak já si třeba myslím, že by to studium toho učitele nemělo končit tím, že vyjde nějakou vysokou školu a začne pracovat. Já si myslím, že on by se měl dál zajímat o ten jazyk, o to, jak se vyvíjí, třeba měl by sledovat nějaké aktuální informace nejenom o jazyku, ale i o té zemi a o těch lidech. Měl by být stále v kontaktu s tou zemí, to se mi líbí na paní profesorce, že ona má ty kontakty v tom Německu, že je udržuje a že prostě ví, koho zavolat a tak...</p>
	4 U-post+mot	Učitelovy postoje a vlastní motivace	<p>... když není motivovaný učitel, tak těžko může motivovat ty žáky.</p>
	4a U-mot	Učitelova vlastní motivace	<p>... učím ráda, jako, ta práce mě baví [...] baví mě pořád tak nějak jako konstantně, jsem ráda, že jsem se pro tu práci rozhodla, jako vím, proč jí dělám a co mi přináší i co mi bere...</p>
	4b U-postP	Učitelovy postoje k práci	<p>... jakmile to nebaví toho učitele, tak se nemůže docílit toho, aby to bavilo žáky, aby ty hodiny byly zajímavý, když ten učitel tam chodí nerad, tak vlastně nemůže budovat žádný přátelský vztah. Takže vlastně základ je, aby ten učitel to dělal rád.</p> <p>... že se mi hrozně líbí, jak paní profesorka má opravdru kontakty v Německu.</p>
4c	U-postJ	Učitelovy postoje k NJ jako jazyku a k DACH-zemím	<p>Právě že, si myslím, je taky dobrý jako, když třeba, tu hodinu i jako něčím jakoby zpříjemní, když třeba řekne nějakou tu vlastní zkušenost nebo něco jako, co se týká buď toho Německa prostě nebo toho jazyka, že to není vyložené, že se učíme jenom něco nebo prostě posloucháme, ale že prostě řekne i nějakou tu zkušenost třeba z toho, když byl třeba v Německu nebo právě prostě zkušenosti i s těmi lidmi, třeba s těmi Němci, a prostě, jaký jsou ty lidé a tak, že to, myslím si, že i jako podpoří nějakou tu, že ty lidi se začnou o to víc zajímat.</p>

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
4d	U-postZ	Učitelovy postoje k žákům	<p>Pro mě je třeba strašně zásadní ta spontánnost těch žáků, jo, mě se strašně líbí ta zpětná vazba, mám v podstatě pocit, že nestárnu, že vlastně tím, že jsem v okolí vlastně těch žáků, kteří jsou pořád nová a nová generace, tak nová generace vždycky prostě má nové přístupy, nové názory, tak mám pocit, že se tak jako kontinuálně aktualizuju, aniž bych pro to musela cokoli dělat. Takže je tak trochu beru jako krém proti vráskám, i když spousta učitelů má za to, že je naopak způsobují...</p> <p>... když jsme na nějaký mimoškolní akci, třeba jsme byli ve Vídni na trzích nebo tak, tak právě se s námi baví úplně o jiných věcech, že skoro zapomínám, že je to naše paní profesořka. Ale pak zase na té hodině má tu určitou autoritu, že jakoby dokáže to nějak urovnat.</p> <p>Třeba nějaké jako i nadšení právě, by měl mít ten učitel, nadšení pro ten předmět a třeba, nevím, jestli to je taky individuální, ale třeba pro mě se to nadšení potom přenáší.</p> <p>To jak jakoby vysvětluje tu látku, jakoby z toho poznám, jestli je do toho zapálený, nebo jestli to dělá z nutnosti.</p>
4e	U-nadš	Učitelovo nadšení	
Vztah učitele a žáků	5	Charakteristiky vztahu učitele a jeho žáků	Může to být jako přátelský vztah, třeba, trochu. [...] No, jenom trochu, jako mírně. No, jenom trochu, jako mírně. [...] Že si můžeme i třeba popovídat po hodině a takový. Ale zas to nepřehánět.
	5a	Charakter vztahu mezi učitelem a jeho žáky	... vždycky nám pomůže a můžeme se jí na všechno zeptat, ... ta důvěra musí být opravdru vzájemná... ... je to takový vzájemný respekt asi...
5b	baz-vzt	Báze vztahu.	

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
6	autor	Autorita učitele	Já mám rád, že s paní profesorkou je jako zábava, že jako není až tak moc přísná a zároveň má nějakou autoritu. Že o té hodině se dokáže udělat sranda, ale zároveň dáváme pozor a děláme to, co se dělat má.
	autor-výz	Význam učitelovy autority	
6b	autor-zdr	Zdroj učitelovy autority	A tu autoritu, pokud možno, by si asi neměl získávat jako že dejme tomu fvaním nebo pětka-ma nebo takovýmhle, ale nějakým jako získáváním si té autoritu u těch žáků například nevím, chodit s nima i do kina nebo takhle nějak více se jakoby jim věnovat.
			Že ten učitel, kdo má tu přirozenou autoritu, má šěstí, že to nejde úplně si ji nějak vytvořit, naučit nebo tak, že jo. Ji prostě má, nebo nemá. ... právě o to se v těch hodinách snažím, že vlastně to není tak jako tady je to, že to je vlastně skupina společná, kde spolu trávíme nějakou dobu, takže vlastně v rámci toho je to v podstatě takové společenství, že bysme o sobě měli něco vědět.
7	U-pověd	Učitelovo povědomí o žácích	No, já si myslím, že jo, protože potom ví, jaký má ten člověk třeba zájmy. Nemusí pak dopodrobna, to jako není ani možný. Ale nějaké ty zájmy a s téma zájmama propojit vlastně tu němčinu třeba i a tím toho žáka taky nějakým způsobem nadchnout, pro to, pro ten jazyk, nebo nějak uvést, v čem ten jazyk může používat a tak... ... často se mi stane, že i o přestávce tam třeba chvilku zůstanu, že se mě ještě na něco ptají a já tam zůstávám ráda, já jsem učitel, který do kabinetu nespěchá, pro mě kabinet je jenom místnost a jako v zásadě pro mě nic neznamená. Já jsem se taky zúčastnil toho setkání a taky právě, jako že jí obdivuju za to, že opravdu ten volný čas, opravdu do toho, do nás vlastně vkládala jako celkem dost, ještě když s námi jezdila do kina, tak to také se mi moc líbí.
8	U-čas	Učitel věnuje žákům svůj čas a energii.	

Kategorie		Název kódu	Definice kódu	Příklad
Postoje žáků k němčině	9	NP	Negativní postoje žáků k němčině	
	9a	NP-exist	Existence negativních postojů žáků k německému jazyku a kultuře	... takže si myslím, že ještě pořád takový jako jsou, ale myslím si, že je to čím dál tím méně. Že čím dál tím víc v tom vidí spíš to, že jsme obklopeni tou němčinou, i okolo, a že jezdí na hory, do Rakouska, do Německa, kde vlastně ten jazyk potřebujou, plus ještě spousta těch rodičů pracuje ve firmách, kde je hodně Němců nebo kde je němčina jako jazyk, takže tím pádem ten vztah k tý němčině, si myslím, že se hodně zlepšil jakoby v průběhu těch let.
	9b	NP-rod	Rodina jako zdroj neg. postojů žáků	... opravdu ta rodina je to hlavní, teďka momentálně, že to, co, co určuje vůbec jakoby ten vztah těch dětí k jazykům obecně. ...hodně ty lidi právě říkají jako, že to je hnusný jazyk a právě se odkazují na tu minulost...
	9c	NP-předs	Předsudky/ stereotypy jako zdroj neg. postojů žáků	Já se většinou setkávám s tím, že ten, kdo se jí neučí, tak nadává, jak je ošklivá, nebo jak se to můžeme učit, že přesně, že to používal Hitler a tak...
	9d	NP-AJvsNJ	Rozdíly mezi AJ a NJ jako zdroj negativních postojů žáků	... oni s tou němčinou nepracují v běžném životě, vlastně se s ní nedostanou do kontaktu v běžném životě, protože není ta muzika, nejsou ty filmy, nejsou ty věci, co jsou pro ně teďka trendy. ... tenhle svět je globalizovaný, jak už jsme říkali, angličtina absolutně pohlcuje prakticky každý národ a všichni si říkají, jako proč se to učit, zase je to můžu jakoby naučit jenom anglicky...
9e	NP-neúsp-uč	Neúspěch při učení jako zdroj negativních postojů žáků	... když dostaneme špatnou známku z testu, tak pak se člověku nechce do té hodiny jako že „němčina“, si říká, „zase, ty jo, to bude“. No, potom, tím pádem zase, je to takový začarovaný kruh, že zase se mu nechce se učit, zase je špatná známka z testu a takhle se to nabaluje...	

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
10	PP	Zdroje pozitivních postojů žáků k němčině	... potom nás namotivovala pěkná německá děvčata, právě které neuměly vůbec, vůbec anglicky, jako vůbec, neuměly prostě ani větu skoro, ty byly úplně to, no, a to se mi hned líp prostě hledaly a listovaly ty slovíčka, jako to mě tak, to byla taky taková ta motivace.
10a	PP-autent	Pozitivní autentické zážitky spojené s jazykem jako zdroj pozitivních postojů	Já na takový akce teda chodím jako hodně, nebo, prostě jako docela mě to baví, už jenom proto, že prostě je to nějakým způsobem kino nebo i v divadle jsme byli a jako je to zajímavý, jako kulturně, ale i jako mi to přijde, že jako to může nějakým způsobem změnit ten vztah k tomu jazyku a může to jako taky motivovat. To určitě. ... a teďkon jsme byli i v tom Rakousku, tak jsem se snažila komunikovat nebo takhle, že jsem jako rozuměla těm lidem okolo sebe, což už mi přišlo takový jako vítězství.
10b	PP-úsp-aut	Zážitek úspěchu při autentickém používání jazyka jako zdroj pozitivních postojů žáků k němčině	... mě určitě motivuje cestování nebo tak, protože třeba rodiče, jak byli blízko u hranic, takže třeba často jedeme nakoupit do Německa nebo prostě na výlet do Německa. Tak jako se mně nejvíc líbí to, když zjistím, že se domluvíím i s tou svojí hrozně jakoby hroznou němčinou tak, že ti lidi jsou ochotný se se mnou bavit a že si i nějak dokážu, já nevím, něco koupit v obchodě nebo tak. Tak to mě motivuje třeba, že to nějak jde. Mi přijde, že je to fakt poměrně hodně velká motivace, když člověk někam jede a vidí, že reálně může něco použít...
10c	PP-přín	Uvědomění si přínosu znalostí jazyka jako zdroj pozitivních postojů	Já si myslím, že by učitel měl najít na tom jazyku, pokud to právě není angličtina, to využití, a vlastně vyzdvihnout všechna ta využití. Právě na těch horách, to je určitě, určitě důležité. Nebo potom ty pracovní příležitosti v Německu...

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
10d	PP-rod	Rodina jako zdroj pozitivních postojů	... můj bratr dělal němčinu, tatka taky, tak vlastně řekli, že bude se mi to hodit, protože taky, Německo, Rakousko, že přece jenom, jsou to země, do kterých člověk vycestuje, když třeba něco potřebuje a tak, a hlavně pak taky říkal, že vlastně pracovní místa, když mám němčinu, tak se tadý v Česku hledají daleko snáz, než kdyby jí člověk neuměl. To už jenom to mě jako namotivovalo se tu němčinu učit.
	PP-U+V	Učitel a jeho výuka jako zdroj pozitivních postojů	No, jediné ukázat, že to není tak těžký, i když se říká, že němčina je strašně těžká a svázaná pravidly.
	PP-spojJaD	Spojení jazyka, kterému se žák učí, s cílovou zemí a kulturou jako zdroj pozitivních postojů	... (učitel) nám změnil pohled na ten daný předmět, jestli nás baví nebo ne. A když jsou ty hodiny zábavný a, tak se to úplně změnil.
Výuka	11	Cíl vyučování a učení	... přece jenom člověk to vidí víc z pohledu že těch třeba rodičů Němců, jak to vnímají třeba oni, a třeba díky tomu se do toho dokáže víc vžít, do učení toho jazyka.
	11a	Učitelův cíl vyučování	Prostě komunikační schopnost. Jako naučit se ten jazyk využít pro sebe. Prostě porozumět tomu, co mi někdo říká nebo co někde stojí napsané a vyjádřit se k tomu, hlavně jako na to.
	11b	Žákův cíl učení	... v tý němčině bych se ráda domluvila...
	11c	cílUvsZ	... jsem hodně právě demotivovaný spoustou té gramatiky a vlastně tím, že jsem se za celé dva roky nic moc nenaučil, teda aspoň se tak necítím.

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
12	atmo	Atmosféra v hodinách	<p>... uvolněná, ale určitě pracovní...</p> <p>... co má opravdu vliv, je ta zábava, ta atmosféra v těch hodinách. Že když je to takový uvolněný, tak se na to můžeme víc soustředit, než když jsme vystresovaní, že to třeba nezvládneme...</p>
13	Hod	Podoba vyučovacích hodin	
13a	str-hod	Struktura vyučovacích hodin	<p>Snažím se, aby se střídaly činnosti, střídaly věci, bylo tam něco nového, aby to nebyl stereotyp, pořad dokola.</p> <p>... teď třeba konkrétně, že se mi líbí, jak je to právě rozmanitý.</p>
13b	aktiv	Všeobecná charakteristika hodiny a aktivit v ní	<p>... v tom předmětu nejvíc jako důležitý je to, abych věděl, proč to dělám...</p> <p>... když někdo zvolí úplně jinou vyučovací metodu, nebo ne, nemusí být úplně jiná, může být, stačí jen, když bude rozdílná od jiných předmětů, tak to bude vlastně obohacení toho nudného školního dne. A už ty záky to bude zase o trochu víc zajímat, a může to třeba i vyvíjet jiný způsob myšlení a takové různé věci.</p>
13c	zauj	Konkrétní aktivity, které žáka zaujmou	<p>... ale třeba poslední dobou my jsme si s paní učitelkou pouštěli německý rap a jako jo, našla i interprety, kteří nejsou vůbec špatný. Takže třeba i nějaký písničky jsme si sáhli.</p> <p>Potom to je zase dobrý obohacení výuky, aby se koukali na ty filmy v originále třeba s titulky nebo i bez nich, na tom vyšším (stupni)...</p>
13d	soc-f	Sociální formy práce	<p>Pro mě je dobrý, jak paní prof. X s námi dělá takový ty skupinový úkoly. Jako že mezi sebou si děláme rozhovory a tak, že každý opravdu něco dělá a se snaží i zapojit a prostě procvičujeme tu němčinu dohromady.</p>

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
13e	Mat	Materiály používané ve výuce	<p>... ta učebnice by měla být hlavně pro toho žáka jako nějaký to stálý a pak ten učitel, že vlastně tu hodinu si může udělat jakoby podle sebe a podle toho, aby jí přizpůsobil těm žákům.</p> <p>... když děláme jenom s tou knížkou, tak mi to dává právě ten pocit, že si přijdu zbytečně na té hodině, protože si říkám: „Tohle to si můžu otevřít, prostě podívat se na to kdykoliv.“</p> <p>A na té hodině se nedozvím nic nového, protože vlastně všechno bych to zvládla i bez toho učitele, jenom s tou knížkou. A to si myslím, že by mi asi takovejhle pocit nemělo dávat.</p>
14	USP-uč	Podpora úspěchu žáků prostřednictvím podpory jejich učení	
14a	pochop	Zajištění pochopení učiva	<p>... když se zeptáme na nějakou tu věc, tak jí vůbec neví, si to tak myslím, (nesrozumitelné), z jejího chování a že neví, když to vysvětlí znova, třeba i dvakrát, když to právě někdo nechápe, někdo je chápavější, někdo ne. Že i to dělá tu hodinu tou správnou hodinou.</p> <p>Třeba nám dát nějakou osobní konzultaci, když něčemu nerozumíte, tak vysvětlit vám to individuálně.</p> <p>Nebo začne jakoby před testem, než jako bude ten test na ty známky, tak si vyzkoušet nějaký ty cvičení, který by tam mohly být, abychom zjistili jakoby, co nám třeba nejde a ještě se to musíme naučit.</p> <p>... třeba, co se týče šibenice nebo něčeho na podobný způsob, třeba když někdo kreslí a má se hledat slovo, tak to je absolutně perfektní pro ten slovníček. Že to je jakoby ta obrazová cesta, pro spoustu lidí je absolutně vhodná...</p>
14b	procv	Opakování a procvičení	

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
14c	mmohj	Vliv mnohojazyčnosti žáků	No, mně třeba přijde, že už jakoby odmala se učíme třeba tu angličtinu a teď jsme dostali nový jazyk, tak už jakoby víme, jak se učit na něj. Že to třeba nám k tomu taky pomáhá, že to nám přijde lehčí. ... nějaký slovíčka jsou jako opravdu podobný, když je vyslovíte, tak vám třeba dojde, tak to slovíčko může znamenat tohle. A už jsem se jako setkala s pár slovy, který jsem si právě odvodila z angličtiny.
14d	strat	Tematizace učebních strategií	... nám i dává rady, jak třeba strukturovat vlastní výuku, jak například pracovat s barvami, jako že si dělat kartičky, na které si napíšeme slova a podobně...
14e	emoc	Pozitivní emoce při učení	... vlastně zbytek jsem si vlastně pamatoval, že ona tam dělala nějaký tanečky, nějaký tajtrilky dělala prostě, když to říkala a díky tomu já jsem si vlastně zapamatoval, co to je, takže určitě, takový nějaký ty kombinace toho, že se to vyplatí.
15	USP- test++hodn	Podpora úspěchu žáků prostřednictvím testování a hodnocení	
15a	pozad	Jasně požadavky učitele	Tak ono se jako vždycky líp učí, když jakoby víme, co od nás ten učitel očekává.
15b	chyb	Práce s chybou	Třeba nás jako navést k té správné odpovědi, že: „Takhle to nebude, vzpomeň si třeba na minulou hodinu, takhle jsme to dělali“ nebo „doplň tam tadytu předponu“ nebo jako trošku navést, ne že to hned říct a prostě: „Špatně a bude to takhle a takhle.“ ... třeba když mluvíme právě třeba o tom, co jsme dělali o víkendu, tak třeba nechat toho člověka doříct a říct mu třeba „dobrý, ale tady byla jedna chyba, vzpomeň si na to, jak jsme to dělali ...“

Kategorie	Název kódu	Definice kódu	Příklad
15c	hodin	Co a jak je hodnoceno	<p>Jestli se zlepšuje, to je vlastně jedna z největších, nejvíc důležitých věcí, jestli se zlepšuje.</p> <p>Já si myslím, že by měl být spravedlivý hodně, protože to dělá fakt dost v té třídě, si myslím, a potom to motivuje i ty žáky k tomu, aby se třeba líp snažili, aby dosáhli té úrovně těch ostatních.</p> <p>... když ví třeba, že mu dělá problém mluvit, tak aby ho třeba jakoby pochválil za to, co tam řekl dobře a hnedka mu jako neřekl, co tam má všechno špatně a že to jakoby...</p>
15d	strach	Faktor strachu	<p>Snažím se, aby to bylo takový jakoby na přátelský bázi, ve smyslu toho, že, ano, učitel tam je, to je ta autorita, ale aby to nebylo nějaký jakoby vážný nebo nějakým způsobem jakoby svazující, tzn. aby se cítili, v uvozovkách, dobře, věděli, že můžou kdykoli cokoli říct, nebáli se cokoli říct, nebáli se něco udělat, zeptat se...</p>
16	indiv	Individuální přístup k žákovi	<p>... žák, kterému to nejde, ale učí se na to, ale pořad napíše tu písemku blbě, tak ho nějak motivovat třeba tou lepší známkou nebo možností, že aby mohl dostat tu lepší známku...</p>
17	Flex	Flexibilita výuky	<p>Jako úplně, jako že základ by byl jinej, to asi není. To znamená, ta práce je přibližně stejná, akorát se trošičku jakoby diferencuje v rámci toho, jaká, jak se ta skupina chová, to znamená že, jak na co reaguje, co vyhovuje – nevyhovuje, co funguje – nefunguje, nebo když vím, že mají v něčem nějaký problém, tak aby právě jakoby jsem to třeba nějakým způsobem jakoby začala odstraňovat. Ale jako ten základ je asi stejný, asi. Neumím učit různě.</p>

Příloha 5: Překlad vybraných kapitol do němčiny / Deutschsprachige Fassung ausgewählter Kapitel

6 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel fassen wir die Erkenntnisse unserer Untersuchung zusammen. Sie bemühte sich die Hauptforschungsfrage „*Wie motiviert ein Deutschlehrer seine Schüler zum Deutschlernen?*“⁵³ zu beantworten. Diese wurde weiter in vier Nebenfragen spezifiziert. Im folgenden Text versuchen wir unsere Hauptforschungsfrage mittels der Antworten auf die Nebenfragen zu beantworten.

Der bedeutende Einfluss des Lehrers auf den Schüler, was seinen Lernerfolg betrifft, ist allgemein bekannt. König (2010, S. 42) führt an, dass Kenntnisse, Handlung und Einstellungen des Lehrers die Leistung des Schülers bis zu 30 % beeinflussen können. Die Aussagen unserer befragten Lehrerinnen⁵⁴ und Schüler bestätigten, dass die Person des Lehrers auch für die Schülermotivation eine Schlüsselrolle spielt, der Lehrer kann den Schüler dank der typischen Eigenschaft der Motivation, und zwar ihres dynamischen Charakters, sowohl motivieren, als auch demotivieren. Unter Berücksichtigung des nachgewiesenen engen Zusammenhangs zwischen der Motivation eines Schülers und seinem Lernerfolg (Riener, 2010b, S. 1153–1154; Rost-Roth, 2010, S. 878; Weiner, 1986) ist es wünschenswert, dass sich der Lehrer dieses seines großen Einflusses auf die Schülermotivation bewusst wird, aktiv darauf einwirkt und sich bemüht, sie zu fördern, bzw. bei einem unmotivierten Schüler sogar zu erwecken.

Unsere erste Forschungsnebenfrage lautete „*Welche persönlichen und beruflichen Charakteristika beschreiben den Deutschlehrer, der seine Schüler zum Deutschlernen motiviert?*“ Unsere Befragten versuchten so einen motivierenden Lehrer zu charakterisieren. Laut ihrer Aussagen ist ein motivierender Lehrer ruhig, selbstsicher, vertrauensvoll, zuverlässig, konsequent, geduldig, hilfsbereit, empathisch, kommunikativ, der (Selbst-)Kritik und anderen Meinungen gegenüber offen, optimistisch und besitzt Sinn für Humor. Er strahlt seine eigene Motivation,

53 Anmerkung zur Übersetzung: In der Forschungsfrage, aber auch im ganzen Buch wurden aus Übersichtlichkeitsgründen generische Maskulina benutzt.

54 Anmerkung zur Übersetzung: An der Untersuchung haben vier weibliche Lehrkräfte teilgenommen.

Begeisterung für seine Arbeit und auch für die Zielsprache, positive Beziehung zu den Schülern und Interesse an ihrem Lernerfolg aus. Er verfügt über perfekte Deutschkenntnisse, allgemeinen Überblick und ein aktualisiertes Wissen über die junge Generation. Aus der beruflichen Sicht ist er qualitativ hochwertig didaktisch ausgestattet, kreativ, fähig seine eigene Arbeit zu reflektieren, hat organisatorische Fähigkeiten und ist flexibel. Seine beruflichen Kompetenzen aktualisiert und entwickelt er regelmäßig durch Weiterbildung. Im Gegensatz zu Lehrern anderer Fächer erwarten Schüler von einem motivierenden Deutschlehrer, dass er über den Rahmen seiner Fachbildung eine enge Beziehung zum Deutsch und zu den deutschsprachigen Ländern hat, zu denen er einen regelmäßigen Kontakt pflegt, dank dessen er aktuelle persönliche Erlebnisse und Erfahrungen aus diesen Ländern besitzt, die er bereit ist, mit den Schülern zu teilen. Im Zentrum seines Interesses und seiner Einwirkung sind jeder Schüler, dessen Meinung, Bedürfnisse und Erfolg. Der Lehrer ist bereit, ihm seine Zeit und seine Bemühung auch über den Rahmen der Unterrichtsaktivitäten hinaus zu widmen.

Wie aus dieser Beschreibung eines motivierenden Lehrers, die sich aus den Aussagen unserer Befragten ergab, ersichtlich ist, werden an den Lehrer aus der Sicht der Motivierung keine geringen Ansprüche gestellt. Diese Erkenntnis führt uns zu der Annahme, dass nicht jeder Lehrer primär fähig ist ein motivierender Lehrer zu sein. Im Zusammenhang mit den Charakteristika des Lehrers scheint die emotionelle Bewertung des Lehrers durch den Schüler als sehr bedeutend, dem früher nicht genügend Bedeutung zugeschrieben wurde und wozu es wiederholt am Anfang jedes Kontaktes kommt, wobei diese Bewertung beeinflusst, ob der Schüler eine Sympathie zum Lehrer empfindet und ihm vertrauen wird (Grein, 2013, S. 80; Kohoutek, 1996, S. 23). Weiterhin sind es die eigene Motivation des Lehrers und seine sichtbare Begeisterung für seine Arbeit, für Deutsch und auch für die mit der Sprache verbundene Kultur, die auf die Schüler „ansteckend“ wirken. Die Schüler übernehmen diese Begeisterung automatisch, denn sie empfinden in so einem Fall die Kenntnisse unterbewusst als sinnvoll und emotional gewinnbringend. In beiden Fällen wird die intrinsische Motivation des Schülers unterstützt (Grein, 2013, S. 12, 72).

Was die beruflichen Charakteristika des Lehrers betrifft, bestätigen Witte und Harden (2010, S. 1333) einen positiven Einfluss der Sprachkenntnisse des Lehrers und seiner Kenntnisse des

soziokulturellen Kontextes auf die Schülermotivation. Der Lehrer kann dank dieser für den Schüler zu einem gewissen Vorbild werden und ihn dadurch motivieren. Weiterhin sind das die fachdidaktische Kompetenz, die Managementkompetenz, aber auch die Evaluationskompetenz, mit deren Hilfe der Lehrer dem Schüler behilflich ist, den Lernerfolg zu erreichen, und ihn dadurch motiviert (Riemer, 2010b, S. 1153–1154; Rost-Roth, 2010, S. 878; Weiner, 1986). Ergänzen wir noch, dass mit Berücksichtigung der ständigen Entwicklung des Faches es notwendig ist, dass der Lehrer seine diesbezüglichen Kompetenzen ständig entwickelt und aktualisiert.

Gleichermaßen ist auch die Einstellung des Lehrers den Schülern gegenüber hervorzuheben, denn gemeinsam mit seiner Einstellung zur Arbeit, zu dem unterrichteten Fach und weiterhin auch mit der eigenen Motivation des Lehrers beeinflussen sie die Kommunikationsweise des Lehrers mit seinen Schülern (Mešková, 2012, S. 10), und dadurch beteiligen sie sich an der Bildung der Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern (Kohoutek, 1996, S. 71; Schlag, 1995, S. 67).

Bei unserer Erforschung der Motivierung des Schülers durch den Lehrer legten wir vier Bereiche der Motivierung fest, diese sind (1) motivierender Lehrer, (2) motivierende Beziehung des Lehrers und seiner Schüler, (3) Einstellungen des Schülers zum Deutsch und der damit verbundenen Kultur und (4) motivierender Unterricht. Im Hinblick auf diese Bereiche der Motivierung nimmt der oben beschriebene motivierende Lehrer mit seinen persönlichen und beruflichen Charakteristika, seinen Einstellungen und Motivation eine zentrale Position ein, denn einerseits ist er fähig die Motivation des Schülers zum Deutschlernen direkt zu unterstützen, und zwar durch die positive emotionale Bewertung des Lehrers durch den Schüler, weiterhin dank der erwähnten Ansteckungsfähigkeit der Begeisterung des Lehrers für Deutsch und die damit verbundene Kultur, und auch mithilfe von perfekten Deutschkenntnissen des Lehrers und seinen Kenntnissen des soziokulturellen Kontextes, dank dessen der Lehrer zu einem gewissen Vorbild des Schülers werden kann. Andererseits wirken die Charakteristika des Lehrers auf die Schülermotivation indirekt, denn sie beeinflussen die restlichen drei von uns festgelegten Bereiche der Motivierung, d. h. die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler, die Einstellung des Schülers zum Deutsch und zu der damit verbundenen

Kultur und den Verlauf und die Qualität des Deutschunterrichts, wie wir in der Abbildung Nr. 1 veranschaulicht haben.

Mittels der zweiten Forschungsnebenfrage strebten wir danach, festzustellen *„Welche Art von Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern unterstützt bei den Schülern ihre Motivation zum Deutschlernen?“*. Unsere Befragten, obwohl sie sich ihrer sozialen Rollen bewusst waren, die sie auch respektierten und bewusst bewahrten, charakterisierten die motivierende Beziehung zwischen dem Lehrer und seinem Schüler als eine nahe und freundschaftliche, auf gemeinsamen Respekt und Vertrauen basierende Beziehung. Dem Lehrer schrieben sie in dieser Konstellation die Rolle des Helfers und Partners zu. Aus dieser Beschreibung folgt, dass die motivierende Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler keine klassische Beziehung eines Subjekts und eines Objekts mehr ist. Auch Edmondson und House (2006, S. 120) empfinden den Lehrer im heutigen Fremdsprachenunterricht eher als einen Helfer seiner Schüler als eine Kenntnisse überliefernde Autorität. Es handelt sich also um eine Beziehung zweier sich gegenseitig respektierenden und zusammenarbeitenden Subjekte, wie Marečková (2011, S. 94) anführt, wobei sie ergänzt, dass der Lehrer nicht nur seine soziale Rolle des Lehrers ausüben sollte, sondern auch die Rolle des Menschen, dank dessen es ihm gelingt, sich dem Schüler zu nähern und sein Vertrauen zu erwecken.

Für wesentlich in so einer Beziehung hielten unsere Befragten die Autorität des Lehrers, wobei sie hervorhoben, dass nur die durch seine soziale Rolle gewonnene Autorität des Lehrers unzureichend sei. Die notwendige Autorität gewinnt der Lehrer, laut Meinungen unserer Befragten, aufgrund seines Verhaltens, seiner Handlung, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Als besonders bedeutend erwähnten sie die Fähigkeit des Lehrers sich durchzusetzen und klare Regeln aufzustellen, auf deren Einhaltung er besteht. Aus dieser Sicht scheint der integrative, demokratische Stil des Lehrers als optimal, der dem Schüler genügend Freiheit und Raum für seine eigene Meinung, Initiative und Entwicklung zur Verfügung gibt, und gleichzeitig bringt es der Lehrer fertig, den Schüler behutsam, jedoch genügend zu regulieren (Kohoutek, 1996, S. 73; Mešková, 2012, S. 50–63). Die erforderliche Autorität erlangt der Lehrer, wie unsere Befragten erwähnten, auch dank seiner Offenheit den Schülern gegenüber und seiner Fähigkeit, eventuell auch seine Irrungen oder Irrtümer zuzugeben, weiterhin dank seines Engagements,

Interesses am Schüler und an seiner Meinung während des Unterrichts und außerhalb dessen, dank der Bereitschaft, seine Zeit und seine Mühe dem Schüler zu widmen und ihm im Falle des Bedarfs auch über den Rahmen seiner Verpflichtungen hinaus behilflich zu sein.

Ein untrennbarer Bestandteil dieser hier beschriebenen nahen Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern ist auch sein von unseren Befragten erwähntes relativ breites Wissen über den Schüler, das sich aus seinem Interesse an ihm ergibt (Hrabal & Pavelková, 2010, S. 21; Mešková, 2012, S. 11), wobei sich dieses Interesse des Lehrers am Schüler nicht nur auf den Unterricht beschränkt, der Schüler hört nicht auf, mit dem Klingeln für den Lehrer zu existieren. Vom Gesichtspunkt der Motivierung offenbart sich dieses Wissen über den Schüler, die Einsicht des Lehrers in das Denken und das Empfinden des Schülers als völlig unentbehrlich, denn nur so wird es dem Lehrer ermöglicht, jeden einzelnen Schüler gezielt zu motivieren. Die Wahrnehmung des Schülers als einer komplexen Persönlichkeit und Anerkennung seiner Einstellungen oder Leistungen auch in anderen Bereichen als konkret beim Deutschlernen unterstützen das Selbstwertgefühl des Schülers (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2011; Pířová et al., 2013, S. 151). Gleichzeitig, wenn der Lehrer dem Schüler zeigt, dass er ihn nicht nur auf das Objekt seiner pädagogischen Einwirkung reduziert, sondern ihn als eine ganzheitliche Persönlichkeit wahrnimmt (Pířová et al., 2013, S. 148), unterstützt es dadurch rückwirkend ihre gegenseitige Beziehung (Dörnyei, 2001, S. 36–38). Fügen wir noch hinzu, dass auch unsere befragten Lehrerinnen von den Schülern über den Rahmen ihrer sozialen Rolle wahrgenommen werden wollten, was die Reziprozität dieser Beziehung bestätigt.

Ähnlich wie es im Falle des motivierenden Lehrers war, wirkt die motivierende Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler auf die Schülermotivation sowohl direkt als auch indirekt. Der direkte Einfluss wird durch das Affiliationsmotiv verursacht (Stuchlíková, 2010, S. 146–148). Der Schüler schätzt in solchem Falle emotionell die Beziehung zum Lehrer derart, dass er sich bemüht, diese z. B. durch bessere Leistung oder bessere Ergebnisse im Unterricht zu erhalten. Gleichzeitig wirkt die motivierende Beziehung auf die Schülermotivation indirekt, denn sie beeinflusst beispielsweise die Atmosphäre im Unterricht oder andere Faktoren mit direkter Beziehung zur Schülermotivation, zu denen z. B. Angst, Erfolg oder Einstellungen des Schülers gehören.

Diese Zusammenhänge zwischen der motivierenden Beziehung und der Schülermotivation haben wir in der Abbildung Nr. 2 zusammengefasst. Die Bedeutung der Beziehung des Lehrers und des Schülers betont auch Kohoutek (1996, S. 70), laut dessen diese Beziehung sowohl die Qualität als auch die Quantität des Erziehungs- und Bildungsprozesses beeinflusst.

Unsere dritte Forschungsnebenfrage lautete „*Wie unterstützt der Deutschlehrer die Motivation seiner Schüler zum Deutschlernen im Rahmen des Deutschunterrichts?*“. Der Unterrichtsstil eines Lehrers und die Art und Weise seiner Kommunikation mit den Schülern wirken sich bedeutend auf die Bildung des Edukationsklimas und der aktuellen Atmosphäre⁵⁵ in der Klasse aus, deshalb können die Charakteristika des motivierenden Lehrers und der motivierenden Beziehung zwischen dem Lehrer und seinem Schüler im Kontext des motivierenden Unterrichts als ausschlaggebend empfunden werden. Ein supportives Edukationsklima und eine aktuelle freundschaftliche, entspannte, stresslose, gleichzeitig jedoch arbeitsorientierte Atmosphäre ermöglichen, dass sich der Schüler im Unterricht wohlfühlt, vom Stress befreit ist und somit voll sein Potential entfalten kann, wodurch sein Lernerfolg unterstützt wird. Unsere befragten Schüler bestätigten, dass sie nicht nur fertig servierte Kenntnisse vom Lehrer erhalten wollen, im Gegensatz dazu wollen sie im Einklang mit den konstruktivistischen Ansätzen (Witte & Harden, 2010, S. 1326–1329) im Unterricht aktiv sein, sie wollen selbst nachdenken, nach Antworten und Lösungen suchen. So ein demokratischer, die Autonomie des Schülers akzentuierender Unterrichtsstil unterstützt dann die intrinsische Motivation des Schülers (Mešková, 2012, S. 50–63; Biel, 2012, S. 20).

Eine bedeutende Rolle in der Motivierung des Schülers spielen auch seine Emotionen, die er mit dem Unterricht und mit seinem Lernen verbindet. Positive Emotionen, die der Schüler mit dem Fremdsprachenlernen verbindet, unterstützen direkt seine intrinsische Motivation (Grein, 2013, S. 71–75; Marečková, 2011, S. 79–80). Die positive emotionelle Beziehung des Schülers zum Unterricht wird gefördert, wenn ihn der Unterricht durch seinen Inhalt und seine Struktur fesselt und ihm Spaß macht. Daher ist es notwendig die Monotonie und

55 Im Kapitel 5.4.1 haben wir unsere Auffassung der Begriffe Atmosphäre und Klima im Rahmen dieses Buches näher erläutert.

den Stereotyp im Unterricht zu meiden, bei der Wahl der Themen und der Materialien die Interessen der Schüler zu berücksichtigen, ihre Aufmerksamkeit und Aktivität zu halten.

Es wäre jedoch irrtümlich zu glauben, dass die Unterstützung der positiven Emotionen durch amüsante und abwechslungsreiche Unterrichtsstunden von sich allein genügend wäre. Die Einstellung des Schülers zum Unterricht und somit auch seine Lernmotivation werden auch dadurch beeinflusst, ob der Schüler den Unterricht aus der kognitiven Sicht als subjektiv nutzbringend empfindet. Wenn ihm der Unterricht sinnvoll erscheint, wirkt sich das positiv auf seine Motivation aus (Petty, 2006, zitiert nach Janíková & Janík, 2009, S. 93; Mešková, 2012, S. 97). In diesem Zusammenhang erwähnten unsere Befragten den Einklang zwischen den Unterrichtszielen und den Lernzielen der Schüler. Für das übergeordnete Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts kann die Fähigkeit der Schüler bezeichnet werden, in kommunikativen interkulturellen Situationen adäquat zu handeln (Doyé, 1995, S. 162), denn die Schüler, wie auch unsere Befragten bestätigten, wollen das Gelernte im Alltag nutzen, im Falle einer Sprache also in authentischer Kommunikation. Davon kann man ableiten, dass auch die Authentizität des Unterrichts eine wichtige Rolle spielt. Fügen wir noch hinzu, dass der Lehrer versuchen sollte, auch einen Schüler, der den Beitrag der Deutschkenntnisse für sich selbst nicht wahrnimmt, mittels der Thematisierung dieser Problematik zur Bewusstmachung dieses Beitrags zu führen und dadurch seine instrumentelle Motivation (Gardner & Lambert, 1972) zu unterstützen.

Ein weiterer, die Einstellung des Schülers zum Unterricht und seine Motivation beeinflussender Faktor, ist sein Lernerfolg, denn das Erfolgserlebnis unterstützt den Leistungsmotor und dadurch die Lernmotivation des Schülers (Stuchlíková, 2010, S. 144–146). Die gegenseitige Beziehung zwischen dem Lernerfolg und der Motivation beschrieb schon die Attributionstheorie (Weiner, 1986) und sie wird auch durch die neuzeitigen neurodidaktischen Untersuchungen (Grein, 2013, S. 24) bestätigt. Unsere befragten Schüler verstanden den Lernerfolg einerseits als eine sichtbare Progression ihrer Sprachkenntnisse und ihrer kommunikativen Kompetenz, andererseits auch in der Form partieller Erfolge während der Unterrichtsaktivitäten oder beim Testen und Prüfen ihrer Kenntnisse. Wie sie erwähnten, kann der Lehrer ihren Lernerfolg, und dadurch auch die Motivation, durch die Sicherstellung ihres

Lernstoffverständnisses und sein genügendes Üben, das das Behalten dieses Lernstoffes fördert, unterstützen. Anschließend erinnern wir uns daran, dass dem Behalten einer neuen Information im Gedächtnis behilflich sein kann, wenn der Schüler sie als relevant und wichtig empfindet und sie mit positiven Emotionen verbindet (Grein, 2013, S. 10–11; Marečková, 2011, S. 81–83). Unsere Befragten erwähnten weiterhin im Zusammenhang mit der Unterstützung des erfolgreichen Lernens auch den Beitrag von Lernstrategien und Berücksichtigung der einzelnen Lerntypen im Unterricht. Viele bestätigten auch den positiven Einfluss der Mehrsprachigkeit des Schülers (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 747–748; Janíková, 2013, S. 61) auf seinen Erfolg beim Deutschlernen.

Auf die Tatsache, ob der Schüler sich selbst als erfolgreich wahrnimmt, haben auch die Reaktion des Lehrers auf seine Leistung und seine Bewertung einen großen Einfluss. Als eine Grundanforderung in Verbindung mit der Motivierung kann eine positive Einstellung zu Fehlern bezeichnet werden (Kleppin, 1998, S. 84–95; Ondráková, 2014, S. 38–39). Unsere Befragten betonten die Bedeutung solcher Einstellung besonders im Zusammenhang mit der Fertigkeit Sprechen, als Beispiele führten sie die Fehlerdifferenzierung, die Flexibilität der Korrektur mit Berücksichtigung der Individualität des Schülers und der konkreten Aktivität, indirekte Korrektur und die Unterstützung der Schülerkorrektur an. Dank solcher Einstellung zu Fehlern wird erreicht, dass die Angst des Schülers vor Fehlern beseitigt und seine Aktivität unterstützt wird. Im Falle der Schülerkorrektur (egal ob es sich um eine Selbst- oder Peerkorrektur handelt) erfolgt auch die Unterstützung des Lernens und das Lernerfolgserlebnis. Im Zusammenhang mit dem Testen der Kenntnisse bestätigten unsere Befragten auch einen bedeutenden Einfluss der konkreten Form und des Verlaufes des Testens auf ihre Motivation. Dieses sollten die Grundansprüche auf Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen (Janíková, 2011, S. 121).

Was die Bewertung betrifft, so ergab sich aus den Aussagen unserer Befragten ein motivierender Einfluss des positiven Feedbacks. Dieses ermöglicht dem Schüler einerseits ein Erfolgserlebnis, andererseits unterstützt es seine positive Wertung des Unterrichts, wobei beides seine Motivation aufbaut (Dörnyei, 2001, S. 120–127; Grein, 2013, S. 73–74; Ondráková, 2014, S. 49–53). Dabei wiesen sie auf die Bedeutung des verdienten Lobes, Berücksichtigung der Individualität des Schülers und seines individuellen Fortschrittes, Wertschätzung der Aktivität, der

Bemühung oder z. B. des kommunikativen Erfolges hin. Sowohl die oben erwähnte positive Einstellung zu Fehlern, als auch das positive Feedback tragen zu der Unterstützung des positiven Selbstwertgefühls und des Sprachbewusstseins bei, die als eine bedeutende Voraussetzung des Lernerfolges bezeichnet werden können und die im Rahmen der Motivierung unterstützt werden sollten (Dörnyei & Usioda, 2011, S. 120–121).

Im Zusammenhang mit dem Lernerfolg und mit der Motivation des Schülers darf der Faktor Angst nicht vergessen werden (Rost-Roth, 2010, S. 879–880), den es notwendig ist zu eliminieren oder zumindest zu minimalisieren, denn dadurch werden die Konzentrationsfähigkeit des Schülers und gleichzeitig seine kognitive Tätigkeit gefördert (Grein, 2013, S. 72; Marečková, 2011, S. 83) und somit im Endeffekt auch sein Lernerfolg und seine Motivation. Als Mittel zur Distresseliminierung oder -minderung und daraus sich ergebender Sprechanxiety und weiterhin zur Aktivitätsunterstützung können das oben erwähnte supportive Edukationsklima, entspannte und freundschaftliche Atmosphäre in der Unterrichtsstunde, Förderung des Selbstwertgefühls und des Sprachbewusstseins des Schülers mithilfe der positiven Einstellung zu Fehlern und des positiven Feedbacks, aber auch ein sichtbares Interesse des Lehrers am Lernerfolg des Schülers bezeichnet werden. Dabei muss betont werden, dass besonders bei ängstlicheren, weniger selbstbewussten Schülern Geduld und Feingefühl des Lehrers erforderlich sind. Im Falle des Testens nannten unsere Befragten als Angst senkende Instrumente beispielsweise genügendes gezieltes Üben vor dem Test oder das Wissen über genügend Gelegenheiten zur Nachbesserung eines eventuellen Misserfolgs im Test.

Vollständigkeitshalber ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass jede Klasse oder Gruppe von einem absolut unterschiedlichen Spektrum der Schülerindividualitäten gebildet wird. Um fähig zu sein, auf jeden einzelnen Schüler motivierend zu wirken, ist es notwendig, dass der Lehrer seine Schüler gut kennt, wie oben beschrieben wurde. Außerdem sollte er sich dessen bewusst sein, dass z. B. Aktivitäten, die allgemein als motivierend empfunden werden, bei einigen Schülern eine absolut gegenteilige Auswirkung haben können (Grein, 2013, S. 80), wie auch die Aussagen unserer Befragten belegten. Der Lehrer muss daher auch fähig sein, seinen Unterricht zu evaluieren und flexibel auf die Bedürfnisse seiner Schüler oder auf ihre Spezifika zu reagieren.

Abschließend fügen wir noch eine sich aus den Aussagen unserer Befragten ergebende Erkenntnis hinzu. Nimmt der Schüler die Bemühung des Lehrers um einen qualitativ hochwertigen und interessanten Unterricht wahr, versteht er dies als Interesse des Lehrers an seiner Person und an seinem Lernerfolg und das reflektiert auf ihre gegenseitige Beziehung, die dadurch unterstützt wird.

Mithilfe der vierten Forschungsnebenfrage stellten wir fest: „*Wie unterstützt der Deutschlehrer die Motivation der Schüler zum Deutschlernen außerhalb des Unterrichts mittels außerschulischer Aktivitäten?*“. Als außerschulische Aktivitäten werden hier Aktivitäten über den Rahmen der Unterrichtsstunde hinaus gemeint, konkret z. B. Besuche von Kulturveranstaltungen (Film- und Theatervorstellungen oder Ausstellungen) in deutscher Sprache, Kontakte zu Muttersprachlern im Rahmen von organisierten Treffen, Ausflügen in die deutschsprachigen Länder, Austauschprogramme u. ä., also Aktivitäten, wenn der Schüler der deutschen Sprache und der damit verbundenen Kultur in einer authentischen Situation begegnet. Unsere Befragten bestätigten einen positiven Einfluss solcher Aktivitäten auf ihre Motivation gleich aus mehreren Gesichtspunkten.

Solche interessanten und nutzbringenden außerschulischen Aktivitäten, die für die Schüler organisiert und angeboten werden, empfanden unsere befragten Schüler sehr positiv, sie schätzten sie und achteten seine Bemühung und seine Zeitinvestition. Dank dessen kann also im Endeffekt die positive Einstellung des Schülers zum Lehrer unterstützt und dadurch die gegenseitige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gestärkt werden.

Weiterhin vermuteten unsere Befragten, dass solche außerschulischen Aktivitäten zur Beseitigung von eventuellen negativen Vorurteilen der deutschen Sprache und der damit verbundenen Kultur gegenüber beitragen können. Im Zusammenhang damit bleibt uns nichts Anderes übrig, als noch einmal das Wissen des Lehrers über seine Schüler deutlich zu machen, und in diesem Falle konkret über ihre Einstellungen zur Zielsprache und Kultur, um gezielt die positiven Einstellungen unterstützen zu können und zu versuchen, die eventuell negativen Einstellungen zu verändern, denn diese Einstellungen können für die Motivation des Schülers zum Deutschlernen ausschlaggebend sein (Grein, 2013, S. 10–11; Rost-Roth, 2010, S. 879). Negative Einstellungen der Sprache und der damit verbundenen Kultur gegenüber können

wortwörtlich zu einer Barriere werden, die dem erfolgreichen Lernen des Schülers im Wege steht. Für eine mögliche Quelle solch negativer Einstellungen bezeichneten unsere Befragten Unkenntnis, Vorurteile oder Stereotype, die der Schüler oft aus seiner Familie mitbringt und die auch bei der heutigen jungen Generation, obwohl immer im kleineren Maße, vorkommen. Außerdem erwähnten sie auch als eine Quelle der negativen Einstellungen zu Deutsch und zum Deutschlernen die dominante Stellung von Englisch. Dieser Teil der motivierenden Einwirkung des Lehrers kann im Kontext des tschechischen Schulwesens in Verbindung mit Untersuchungen, die sich mit Einstellungen der Schüler zum Deutsch beschäftigten (Fuková, 2013; Janíková, 2007), als sehr tragend bezeichnet werden. Einer der Wege, wie man die negative Einstellung des Schülers beseitigen könnte, besonders wenn sie durch Unkenntnis, Vorurteile oder Stereotype verursacht wurde, ist die Vermittlung einer korrektiven Erfahrung in der Form eines positiven authentischen Erlebnisses mit der Sprache, mit Menschen und mit der Kultur, die damit verbunden sind, also mithilfe von positiven Emotionen, die der Schüler mit der Sprache verbindet und die positiv seine Motivation beeinflussen können (Grein, 2013, S. 72; Marečková, 2011, S. 80).

Einen weiteren Beitrag der außerschulischen Aktivitäten für ihre eigene Motivation sahen unsere befragten Schüler in der Möglichkeit, dass der Schüler dank dieser einen Erfolg während der authentischen Kommunikation erlebt. Ähnlich wie das oben beschriebene Erfolgserlebnis in der Unterrichtsstunde unterstützt auch dieses Erfolgserlebnis den Leistungsmotor und dadurch die Lernmotivation des Schülers (Grein, 2013, S. 24; Stuchlíková, 2010, S. 144–146; Weiner, 1986). Für interessant halten wir die Feststellung, dass ein Misserfolg während der authentischen Kommunikation in dem Falle, dass der Schüler diese Kommunikation als subjektiv nutzbringend empfand, keine Demotivation des Schülers zur Folge hatte, sondern im Gegenteil die Lernmotivation des Schülers unterstützte.

Nicht zuletzt kann der Lehrer die kognitive Komponente der Einstellung des Schülers zur deutschen Sprache unterstützen, wenn er ihm hilft gerade mittels verschiedener außerschulischer Aktivitäten sich des Beitrags der Kenntnisse für sein gegenwärtiges und/oder zukünftiges Leben bewusst zu werden, wodurch er die Sinnhaftigkeit des Lernens deutlich macht und somit die instrumentelle Motivation des Schülers unterstützt (Gardner & Lambert, 1972).

Aus der oben angeführten Zusammenfassung der Ergebnisse unserer Untersuchung wird deutlich, wie breit das Feld der motivierenden Wirkung des Lehrers auf die Motivation des Schülers zum Deutschlernen ist. Im Rahmen jedes einzelnen, von uns definierten Bereichs der Motivierung kann der Lehrer bei einem unmotivierten Schüler die Motivation erwecken und gleichzeitig die schon existierende Motivation des Schülers unterstützen. Obwohl die gegenseitige Verbindung zwischen diesen vier Bereichen der Motivierung offensichtlich ist, kann der Lehrer auf die Motivation des Schülers auch nur im Rahmen von einigen davon einwirken. Wenn es dem Lehrer nicht gelingt, die Schüler im Rahmen eines der Bereiche zu motivieren, bedeutet das noch nicht, dass er sie nicht im Rahmen eines anderen motivieren kann, wie unsere Daten zeigten. Optimal ist es natürlich, wenn es der Lehrer fertigbringt, die Motivation des Schülers mittels aller dieser vier Bereiche der Motivierung gleichzeitig zu unterstützen.

7 Diskussion

Die Motivierung, ähnlich wie die Motivation ist ein sehr komplexes Konstrukt, das für einen Forscher nicht leicht greifbar ist. Wir sind uns dessen bewusst, dass auch unsere Untersuchung verschiedene Limitationen aufweist, und halten es für notwendig, sie an dieser Stelle kurz zu erwähnen.

Als erste solche Beschränkung kann die Auswahlweise unserer Probandengruppe, konkret der Lehrer gesehen werden. In unserem Falle ließen wir uns die motivierenden Lehrer von den Leitungen der angesprochenen Schulen empfehlen. Wir wägen auch die Möglichkeit ab, uns die motivierenden Lehrer von den Schülern selbst empfehlen zu lassen. Dies war jedoch aufgrund der Erreichbarkeit nicht realisierbar. Weiterhin versuchten wir einige Lehrer, die sich auf den vorderen Plätzen im vom Goethe-Institut in Prag ausgerufenen Wettbewerb für Deutschlehrer „Deutschlehrerpreis“ platziert hatten, anzusprechen. Keine von den angesprochenen Lehrerinnen war jedoch bereit, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Was uns sehr leid tut, ist die Tatsache, dass an der Untersuchung kein Mann teilnahm, jedoch an den Schulen, die mit uns zusammenarbeiteten, gab es nicht einmal einen Vertreter dieses Geschlechts, der Deutsch unterrichtet hätte.

Das nächste Gebiet, in dem sich gewisse Beschränkungen widerspiegeln, ist die Wahl der angesprochenen Gymnasien, die sich nur auf Prag und seine Umgebung beschränkte. In Berücksichtigung dessen, dass die Realisierung eines Falles im Durchschnitt einen Monat in Anspruch nahm, mussten die Gymnasien praktisch, in Abhängigkeit vom Wohnort der Forscherin gewählt werden.

Nicht zuletzt ist es noch notwendig, die Tatsache zu erwähnen, dass in die Untersuchung keine Lehrer und Schüler von anderen Schultypen eingebunden wurden. Dazu führten uns gleich mehrere Gründe, beispielsweise die Homogenität der Probandengruppe oder eine einfachere Erreichbarkeit einer größeren Menge von potentiellen Probanden in einer Schule. Trotzdem erlauben wir uns zu behaupten, dass sich die gesamten Forschungsergebnisse im Falle, dass die Untersuchung z. B. an Grundschulen realisiert worden wäre, bei deren Schülern man wahrscheinlich eine niedrigere Motivation als bei Gymnasiasten erwarten kann, wie z. B. der Thematische Bericht der Tschechischen Schulinspektion (Česká školní inspekce, 2019) angibt, nicht grundsätzlich von den hier vorgelegten unterscheiden würden. Aus unserer Sicht wäre es in Folge dessen mit aller Wahrscheinlichkeit nur anspruchsvoller eine ausreichende Menge von Daten zu sammeln. Worin wir einen grundlegenden Unterschied sehen, ist schon die konkrete Arbeit eines Lehrers an so einer Schule, sowohl allgemein als auch im Zusammenhang mit der Motivierung.

Für unsere Untersuchung wählten wir ein qualitatives Design, das im Gegensatz zum quantitativen keine statistische Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse ermöglicht, trotzdem wird es in der Gegenwart von der wissenschaftlichen Öffentlichkeit als ein vollwertiges Forschungsdesign aufgenommen (Hendl, 2016, S. 45), das gleichzeitig im gewissen Kontext auch seine Vorzüge hat. Für unsere Zwecke schien das qualitative Design geeigneter, denn es ermöglichte uns (im Gegensatz zum quantitativen) die Motivierung tiefgründiger zu betrachten, so wie sie von unseren Befragten empfunden wird, was im Zusammenhang mit dem individuellen Charakter der Motivation, und dadurch auch der Motivierung, sicherlich bedeutungsvoll ist. Gleichzeitig weisen wir in diesem Kontext auf die realisierte Triangulation der Daten hin, also ein Instrument zum Erreichen tiefgründiger und konsistenter Interpretationen, die als Alternative zur Validität verstanden werden kann (Denzin & Lincoln, 2005b, zitiert nach Švaříček et al., 2014,

S. 205; Šedřová et al., 2012, S. 34), und weiterhin auf die Verkopplung mit bestehenden Theorien (Mareš, 2015, S. 132). An unserer Untersuchung beteiligten sich nicht nur Lehrer als motivierende Subjekte, sondern auch Schüler als Objekte der motivierenden Einwirkung, wobei beide Gruppen der Befragten ihre Erfahrungen mit der Motivierung aus ihrer Perspektive mit uns teilten. Im Falle der Lehrer droht ein gewisses Risiko, dass sich in ihre Aussagen nicht nur ihre Erfahrungen aus ihrer eigenen Tätigkeit, sondern auch Vermutungen und Überzeugungen davon, was richtig ist, projizieren. Auch aus diesem Grunde empfinden wir gerade die Aussagen der Schüler und auch die realisierten Beobachtungen in den Unterrichtsstunden als sehr wertvoll.

Im Gegensatz zum Dörnyeis Motivierungsmodell, das eine sehr umfangreiche Auflistung motivierender Strategien beinhaltet, streiften wir in unserer Untersuchung sicherlich nicht alle existierenden Motivierungsstrategien, denn wir waren in gewisser Weise auch dadurch beschränkt, woran sich unsere Befragten während der Interviews erinnern. Zugleich gewannen wir, im Gegensatz zu Dörnyei, den oben erwähnten tiefgründigeren Einblick in den Motivierungsprozess und sahen die Problematik der Motivierung auch im Zusammenhang mit dem Unterricht des Deutschen als L3 im tschechischen Kontext des Lernens und Lehrens. Auch deshalb ist es möglich, unsere Untersuchung nicht nur als eine Verifizierung, sondern auch als eine Ergänzung des Modells von Dörnyei zu betrachten.

Zusammenfassend kann die Motivierung des Schülers zum Deutschlernen durch den Deutschlehrer als ein multidimensionaler Prozess verstanden werden. Für eine wesentliche Voraussetzung seines Erfolgs ist es möglich die eigene Motivation des Lehrers, seine positive Einstellung zur Arbeit und auch zur deutschen Sprache und Kultur zu bezeichnen. Besonders bedeutend ist dann die Einstellung des Lehrers seinen Schülern gegenüber, sein sichtbares allgemeines Interesse an ihnen, an ihren Meinungen und Bedürfnissen, und auch ein konkretes Interesse an ihrem Lernen und Lernerfolg. Im Kontext des erfolgreichen Lernens des Schülers und seiner Unterstützung seitens des Lehrers müssen an dieser Stelle auch die beruflichen Kompetenzen des Lehrers als ein bedeutender Schwerpunkt seiner motivierenden Einwirkung betont werden.

Die Motivierung hat (ähnlich wie die Motivation) einen sehr individuellen Charakter. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, eine

genaue Anleitung vorzulegen, wie ein konkreter Schüler zu motivieren ist. Für eine Grundbedingung einer gezielten Schülermotivierung kann ein breites Wissen des Lehrers über jeden einzelnen Schüler gehalten werden, und zwar sowohl im Zusammenhang mit seinem Deutschlernen, als auch das Wissen, das in die allgemeine Ebene hinüberreicht, auf der der Schüler als eine komplexe Persönlichkeit wahrgenommen wird, wobei seine subjektiven Grenzen der Privatsphäre gewahrt werden müssen.

Als bedeutend erscheint die Unterstützung von positiven Emotionen, die der Schüler einerseits mit der deutschen Sprache und Kultur und andererseits mit dem Deutschlernen verbindet. Diese positiven Emotionen sind von sich selbst Motive, die die intrinsische Motivation des Schülers unterstützen, gleichzeitig haben sie einen positiven Einfluss auf sein Deutschlernen und seinen Lernerfolg und dank dessen wirken sie auf die Schülermotivation im positiven Sinne. Negative Emotionen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache und Kultur und auch mit dem Deutschlernen sollten im Gegensatz dazu eliminiert werden, denn sie haben eine gegensätzliche, also demotivierende Wirkung.

Nicht weniger wichtig ist auch die kognitive Komponente der Einstellung des Schülers zur deutschen Sprache und Kultur und weiterhin auch zum Deutschlernen. Nimmt der Schüler den Beitrag der Deutschkenntnisse für sein gegenwärtiges und/oder zukünftiges Leben wahr, wird dadurch seine instrumentelle Motivation unterstützt, mit der dann auch die Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit des Deutschlernens eng zusammenhängt. Zugleich ist es jedoch wichtig, dass der Schüler auch den Beitrag des Unterrichts für seine Progression der Sprachkenntnisse wahrnimmt. Den positiven Einfluss des erfolgreichen Lernens auf die Motivation des Schülers und die damit zusammenhängende Notwendigkeit, dass der Lehrer im Rahmen der Motivierung den Lernerfolg des Schülers unterstützt, erwähnten wir schon unzählige Male. In dieser Hinsicht sei noch hervorgehoben, dass der vom Schüler subjektiv wahrgenommene Lernerfolg verschiedene Gestalten annehmen kann, von einer guten Note über eine Würdigung der Leistung durch den Lehrer oder einen vom Schüler subjektiv wahrgenommenen Lernfortschritt bis zu der Fähigkeit sich in einer authentischen Situation zu verständigen.

Nicht zuletzt ist es notwendig sich dessen bewusst zu werden, dass es sich im Falle der Motivierung um eine soziale Interaktion handelt, die durch viele, oft sehr subjektive Faktoren seitens jedes der Beteiligten

beeinflusst wird. Für den Erfolg der motivierenden Einwirkung werden daher u. a. unermessliches Feingefühl und Empathie seitens des Lehrers, aber auch Entgegenkommen und Offenheit seitens des Schülers benötigt. Aus diesem Grund kann der Erfolg der motivierenden Einwirkung des Lehrers auf den Schüler nicht garantiert werden. Trotzdem, gerade mit Hinblick auf den erwähnten, bedeutenden Einfluss der Motivation auf den Lernerfolg des Schülers, sollte jeder Lehrer, unserer Meinung nach, versuchen jeden einzelnen Schüler zu motivieren.

Im Anschluss auf die Ergebnisse unserer Untersuchung führen wir abschließend Empfehlungen für die Edukationspraxis an, die sich aus diesen Ergebnissen ergeben:

- In Berücksichtigung des bedeutenden Einflusses, den die Motivation des Schülers auf sein Lernen und Lernerfolg hat, sollte die Motivierung einen untrennbaren Bestandteil der Edukationspraxis darstellen, wobei die Lehrer sich ihres großen Einflusses auf die Schülermotivation bewusst sein sollten.
- Die Motivierung des Schülers ist ein Prozess, der im Hinblick auf die Instabilität der Schülermotivation ab dem ersten Kontakt zwischen dem Lehrer und dem Schüler beginnen sollte und der nie endet.
- Der Lehrer sollte sich bemühen, den Schüler in Rahmen von allen vier von uns definierten Bereichen der Motivierung zu motivieren.
- Zum Zweck einer gezielten Motivierung von jedem einzelnen Schüler ist es erforderlich, dass der Lehrer ein breites Wissen über jeden einzelnen Schüler besitzt, wobei gleichzeitig die subjektiven Grenzen der Privatsphäre des Schülers nicht gestört werden dürfen.
- Im Rahmen der Motivierung zum Deutschlernen ist es notwendig sich der soziokulturellen Komponente der Schülermotivation und ihrer Bedeutung bewusst zu sein, die durch die Einstellung des Schülers zur deutschen Sprache und zu der damit verbundenen Kultur beeinflusst wird.
- Eine bedeutende Rolle in der Motivierung spielen positive Emotionen des Schülers. Daher sollten die positiven Emotionen, die der Schüler einerseits mit der deutschen Sprache und der damit

verbundenen Kultur, andererseits dem Deutschlernen verbindet, gefördert werden.

- Die mit der deutschen Sprache und mit dem Deutschlernen verbundene negative Emotionen (z. B. Angst) müssen beseitigt werden.
- Im Rahmen der Motivierung darf die kognitive Komponente der Einstellungen des Schülers nicht vergessen werden, die besonders durch die Sinnhaftigkeit des Lernens und durch den Beitrag der gewonnenen Kenntnisse für das gegenwärtige und/oder zukünftige Leben des Schülers unterstützt wird.
- Der Unterricht muss den Lernerfolg des Schülers unterstützen.
- Im Zusammenhang damit, dass Deutsch in unserer Republik vorwiegend als L3 unterrichtet wird, ist es erforderlich sich des eventuellen Einflusses dieser Tatsache auf die Schülermotivation und zugleich der möglichen Nutzung der Mehrsprachigkeit des Schülers zu seiner Motivierung bewusst zu werden.
- Auch wenn es im Voraus nicht garantiert wird, dass es dem Lehrer gelingt, jeden Schüler zum Deutschlernen zu motivieren, sollte er das mindestens versuchen.

Aus der Sicht der Edukationspraxis kann dann die oben vorgelegte Zusammenfassung der Forschungsergebnisse (Kap. 6) als eine Quelle für das Verständnis des Motivierungsprozesses und gleichzeitig als Inspiration verstanden werden. Außer dieser Zusammenfassung verweisen wir auf die detaillierten Zusammenfassungen der sich aus den Aussagen unserer Befragten ergebenden Erkenntnisse, die am Ende von jedem die Forschungsergebnisse präsentierenden Unterkapitel (also am Ende der Kapitel 5.1, 5.2, 5.3 und 5.4) angeführt werden.

Abschließend fügen wir noch hinzu, dass im Zusammenhang mit der Edukationspraxis auch Studierende auf Lehramt für Deutsch als Fremdsprache im Rahmen ihrer Fachausbildung nicht vergessen werden dürfen. Wir nehmen an, dass die Thematik der Schülermotivierung zum Deutschlernen im Kontext des tschechischen Schulwesens, in Berücksichtigung ihrer Komplexität und gleichzeitig ihrer Bedeutung, in ihr Curriculum eingeschlossen werden sollte, egal ob im Rahmen der Fachdidaktik oder als ein selbstständiges Fach.

SCHLUSS

In den Deutschunterricht kommen Schüler zum Deutschlernen unterschiedlich motiviert. Wenn wir uns des bedeutenden Anteils der Motivation des Schülers an seinem Lernerfolg bewusst werden, bleibt uns nichts Anderes übrig, als die Motivierung als einen sehr wichtigen Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit eines Lehrers wahrzunehmen. Aus diesem Grund wurde die Problematik der Schülermotivierung zum Deutschlernen durch den Lehrer zum Thema dieses Buches gewählt.

Die präsentierten Ergebnisse zeigten die Weiträumigkeit der motivierenden Einwirkung des Lehrers auf den Schüler. Viele bisherigen Erkenntnisse über die Motivierung konnten verifiziert werden, im Gegensatz zum Dörnyeis Motivierungsmodell konnten die Spezifika der Motivierung zum Lernen der zweiten Fremdsprache und auch die kulturbedingten Spezifika, die die eventuellen, mit der Geschichte unserer Länder zusammenhängenden negativen Einstellungen tschechischer Schüler gegenüber der deutschen Sprache betreffen, und ihre Beseitigungsweisen betont werden. Gleichzeitig ermöglichte uns das qualitative Design die Motivierung tiefgründiger mittels der Sicht der Lehrer, also der Quellen der Motivierung, und der Schüler, die die Objekte der motivierenden Einwirkung des Lehrers sind, einzusehen. Im Gegensatz zum Dörnyeis Motivierungsmodell unterscheiden wir die von uns definierten Bereiche der Motivierung nicht in motivationserweckende und motivationserhaltende Bereiche, denn ein motivierender Unterricht kann beispielsweise, wie unsere Daten zeigten, die nichtexistierende Schülermotivation erwecken und gleichzeitig die schon existierende Motivation unterstützen.

Die Motivierung ist, ähnlich wie die Motivation, sehr individuell, sei es aus der Sicht der Quelle der motivierenden Einwirkung, also des Lehrers, oder aus der Sicht des Objektes seiner motivierenden Einwirkung, also des Schülers. Aus diesem Grund kann man keine genaue Anleitung für die Motivierung erstellen. Dies war auch nicht die Ambition dieses Buches. Trotzdem glauben wir, dass es uns trotz der oben erwähnten Beschränkungen gelungen ist, unser Ziel zu erreichen, also ein reichhaltiges Spektrum von Möglichkeiten, wie ein Lehrer einen Schüler zum Deutschlernen motivieren kann, zu finden und zu beschreiben und hoffen, dass unsere Schlussfolgerungen nutzbringend und inspirierend sowohl für praktizierende als auch für zukünftige

DaF-Lehrkräfte, die sich der Bedeutung der Schülermotivierung bewusst sind und neue Impulse suchen, sein werden. Denn, gesagt mit Worten eines unserer Befragten:

„Der Pudels Kern ist immer noch in dem Lehrer.“ (IZ1_ř.930–932)

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. Ing. Pavel Bobál, CSc.;
Mgr. Michaela Hanousková; doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.;
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.; prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.;
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.; prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr. rer. nat.;
PhDr. Alena Mizerová; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.;
prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.; prof. PhDr. Lubomír Spurný, Ph.D.;
doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.; prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.;
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; doc. JUDr. PhDr. Robert Zbíral, Ph.D.

Podpora motivace ve výuce _____ německého jazyka _____ (i mimo ni) _____

Mgr. Petra Fuková, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 13

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury: Mgr. Bc. Klára Březinová
Grafický návrh obálky: Bc. Alena Poláčková
Sazba Bc. Klára Šimková
1., elektronické vydání, 2023

ISBN 978-80-280-0400-2

Motivace je jako motor, který nás pohání kupředu. V běžném životě nám motivace k určité činnosti usnadňuje její provádění. V kontextu učení tomu není jinak, motivace významně podporuje jak jeho rychlost, tak i jeho úspěšnost. Jak ale takový motor nastartovat v žákovi a udržet ho v chodu? Stejnou otázku si klade nejjeden učitel. Tato odborná kniha se jí snaží zodpovědět, přičemž se konkrétně zaměřuje na podporu žákovy motivace k učení se německému jazyku ze strany učitele.

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe

